

Valori, motivazione e alleanze educative tra ruoli interni ed esterni alla scuola: l'insegnante di sostegno come figura sistemica nella prospettiva della pedagogia speciale e dell'analisi transazionale

Values Motivation and Educational Alliance between internal school roles and external ones: the role of the Special education teacher as a systemic role within the perspective of Special Education and Transactional Analysis

Cesare Fregola*

Emiliano De Mutiis**

This essay explores the intricate relationships between values, motivation and training of special education teachers while focusing on the factors influencing lifelong learning. The primary objective is to identify training needs through an interdisciplinary approach integrating knowledge, skills and competencies both from a pedagogical and psychological perspective. Transactional Analysis (TA) can therefore serve as a meaningful reference theory, within this perspective, particularly in exploring the ethical context of cooperation and in reflecting, critically, on the criteria for understanding transformation in the world of education.

In re-reading research, the essay fosters critical reflection on the importance of concepts such as *accounting* and *discounting* in working cooperatively with different educational roles. Such processes are crucial for developing awareness and improving cooperation among different educational roles, where a perspective of intentional cooperation is enriched by TA based knowledge.

The proposed approach aims at specifically responding to contemporary educational needs by addressing the challenges of the school system also in its interactions with the social, economical, political, cultural, and technological context.

It is aimed at creating a shared educational contribution while promoting cooperation and shared meaning between school practitioners and external agencies.

The methodology, while remaining in the background, is designed to observe and understand educational phenomena, fostering an exchange enriched by TA philosophy and Okness, which is essential for meaning negotiation.

Through practical examples and analysis of dynamics the essay highlights the need to reconsider

* Titolare cattedra Didattica Generale, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Università Europea di Roma. Didatta e Supervisore in contratto in AT di campo Educativo, Roma. PTSTA-E EATA-ITAA. Direttore Scientifico di IAT Journal.

** Docente di ruolo specializzato nel sostegno didattico nella secondaria di I grado, assegnista di ricerca in Pedagogia Speciale presso l'Università Europa di Roma e dottorando in Digital Transformation presso l'Università Telematica Pegaso

with a new perspective cooperation among different roles such as school principals, teachers and psychologists.

When mutual discounts decrease empowerment is increased, this sets up motivational and relational improvements which are crucial for teaching effectiveness and student well-being. More specifically, the meaningful role of the special education teacher emerges as a “systemic role,” essential in facilitating cooperative relationships within the school environment.

Key words: values, motivation, teacher training, teaching support, accounting-discounting.

Questo saggio esplora le intricate relazioni tra *valori, motivazione e formazione* degli Insegnanti di Sostegno, focalizzandosi sugli elementi che influenzano il *lifelong learning*. Obiettivo primario è identificare i *bisogni formativi* mediante un approccio interdisciplinare che integri conoscenze, abilità e competenze educative con prospettive pedagogiche e psicologiche. In tale ottica, l'Analisi Transazionale (AT) può fungere da teoria di riferimento essenziale, in particolare nell'esplorare il contesto etico della collaborazione e nella riflessione critica sui criteri di comprensione delle trasformazioni nel mondo dell'educazione.

Attraverso la rilettura di una ricerca (Fregola, 2022), il saggio sollecita una riflessione critica sull'importanza di concetti come *discounting* e *accounting* nella cooperazione educativa. Questi processi sono cruciali per sviluppare consapevolezza e migliorare la collaborazione tra vari ruoli educativi, nella prospettiva di una cooperazione intenzionale arricchita da una conoscenza di base di AT.

L'approccio proposto mira a rispondere in modo consapevole alle esigenze educative contemporanee, affrontando le sfide del sistema scolastico e delle sue interazioni con il contesto sociale, economico, politico, culturale e tecnologico. L'obiettivo è creare un contributo formativo condiviso, promuovendo la collaborazione e la condivisione di significati tra gli operatori scolastici, i professionisti e i vari ruoli che possono provenire da enti esterni. La metodologia, pur rimanendo sullo sfondo, è progettata per osservare e comprendere i fenomeni educativi, favorendo uno scambio arricchito dalla filosofia dell'AT e dall'Ok-ness, essenziale per negoziare significati.

Attraverso esempi pratici e analisi dinamiche, il saggio evidenzia la necessità di rinnovare la collaborazione tra ruoli come dirigenti, insegnanti e psicologi. Riducendo le svalutazioni reciproche e aumentando l'*empowerment*, si configura un miglioramento motivazionale e relazionale che è cruciale per l'efficacia didattica e il benessere degli studenti. In particolare, l' incisivo ruolo dell'insegnante di sostegno emerge come «figura di sistema», centrale nella facilitazione delle relazioni collaborative in ambiente scolastico.

Parole chiave: valori, motivazione, formazione insegnanti, sostegno didattico, accounting-discounting.

Il contributo è inserito nella rubrica *Work in Progress*-In Cantiere rifondata nelle sue finalità, dal momento che ospiterà non solo articoli in fase di ipotesi di definizione di giovani studiosi ma anche progetti didattici, di formazione, di ricerca in tutti i campi AT, indicando e stimolando l'attenzione verso traiettorie in prospettive di processo e di sistema.

Introduzione

Questo saggio si propone di esplorare alcune fra le complesse interrelazioni tra valori, motivazione e formazione degli Insegnanti di Sostegno, con particolare

attenzione all'integrazione delle variabili che possono influenzare direttamente o indirettamente il processo di *lifelong learning*. L'obiettivo è di identificare i bisogni formativi per la ricerca di risposte coerenti basate su una metodologia interdisciplinare, che integrino le conoscenze, abilità e competenze educative con un approccio pedagogico e psicologico, tenendo distinti i confini, valorizzando le specificità e sperimentando attività che possono consentire la ricerca di evidenze sulle aree di sinergia e sulle aree di conflitto.

Il particolare il saggio propone la problematizzazione dell'approccio etico alla collaborazione invitando a una riflessione critica sui criteri di comprensione delle trasformazioni nel mondo della scuola e dell'educazione e, allo stesso tempo, rivisitando aspetti della collaborazione tra vari ruoli educativi e professionali e la figura dell'Insegnante di Sostegno. L'Analisi Transazionale AT si pone come una delle teorie di riferimento e fa da guida alla lettura dei fenomeni che possono svilupparsi nelle situazioni di collaborazione e di comunicazione nell'azione didattica e nei processi educativi.

Dopo la rilettura dei risultati di una ricerca che fa parte di un filone ancora in fase di sviluppo (Fregola C., 2022), si focalizza l'attenzione sui temi del *discounting* e dell'*accounting* che vengono indicati come termini da condividere per sviluppare consapevolezza e maggiore comprensione dei fenomeni che si producono nella collaborazione pragmatica nei ruoli educativi della scuola nella prospettiva di una cooperazione intenzionale che si arricchisce non solo della conoscenza degli aspetti di contenuto e informativi ma anche di quella di base che un corso 101 in AT comporta.

Questa prospettiva propone approfondimenti mirati a rispondere in modo consapevole e aggiornato ad alcune esigenze educative in evoluzione, affrontando le sfide contemporanee del sistema scolastico e delle sue interazioni con le trasformazioni in atto nel contesto sociale, economico, politico, culturale e tecnologico. L'obiettivo è fornire un contributo conoscitivo e formativo condiviso, rivolto sia agli operatori scolastici sia a coloro che occupano ruoli esterni al sistema educativo. Questo approccio intende promuovere la condivisione e l'elaborazione di un insieme comune di significati, facilitando e incentivando i processi collaborativi. Sebbene la metodologia proposta rimanga in gran parte sullo sfondo, essa è progettata per permettere l'osservazione dei fenomeni studiati, favorendo la co-costruzione di uno spazio di scambio che può attingere alla prospettiva filosofica dell'Analisi Transazionale (AT), basata sull'Ok-ness, soprattutto quando è necessaria una negoziazione di significati.

Spunti generativi e scambi collaborativi

Fregola (2022), nel *Cantiere dei sogni: incontri con l'AT educativa. Spunti generativi e scambi collaborativi*, propone i risultati di una ricerca che si riferisce al confronto, in senso pedagogico e operativo, fra Dirigenti Scolastici, psicoterapeuti, psicologi e analisti transazionali in merito ai vari campi dell'interazione focalizzata sulla lettura e rilettura di un'innovazione normativa, in relazione alla ricaduta sulle responsabilità dei diversi ruoli che abitano la scuola. Emerge, come primo risultato, la rilevanza del livello di conoscenza e di comprensione di alcune conseguenze delle diverse velocità con cui l'innovazione viene rielaborata e,

eventualmente assimilata, dalle persone, nei ruoli che abitano, nelle organizzazioni pubbliche o private cui fanno riferimento.

Il secondo risultato riguarda l'esigenza emersa di condividere letture e documenti come condizione necessaria a permettere di costruire una *zona franca di scambio* funzionale alla collaborazione basata su *opzioni-in-formanti* e su possibili sguardi volti a riesaminare la collaborazione nella triplice declinazione nei seguenti sistemi: la classe, la scuola e la sua stessa organizzazione, l'ambiente esterno in cui si opera.

Scrive Fregola (2022, p. 40): "In occasione di un convegno di Analisti Transazionali di ogni campo, al termine della presentazione di un caso clinico-educativo, si è avviata una interessante discussione a partire da una domanda, posta al relatore, da parte di un dirigente scolastico. L'oggetto della domanda faceva riferimento alle responsabilità formali del dirigente e degli insegnanti rispetto alle modalità di informazione rivolte ai genitori per coinvolgerli in decisioni complesse. Ai fini di questo lavoro non si ritengono importanti le specificità del caso e la descrizione del contesto, della situazione e, neanche, l'approfondimento dei contenuti normativi a cui il relatore e la dirigente scolastica hanno fatto riferimento. Si può dire che si trattava di una fase di incubazione in cui le istanze di innovazione e quelle della conservazione muovevano processi partecipativi e di resistenze al cambiamento (Handy,1993), che possono essere percepiti come ostacoli, se letti e interpretati a partire dai propri sistemi di riferimento e all'interno della cultura organizzativa di appartenenza (Napper, 2015)".

In riferimento ad uno dei giorni del convegno suddetto, viene evidenziato da Fregola come nella discussione tra le varie figure partecipanti sia emerso che:

1. buona parte dello scambio fra essi non teneva conto di alcuni degli ultimi cambiamenti normativi che hanno interessato la scuola e, soprattutto, che il livello di padronanza dei contenuti e le ricadute della normativa sulle responsabilità dei ruoli si trovava in piena fase di studio da parte del dirigente e da parte degli insegnanti della sua scuola;
2. psicologi, psicoterapeuti e qualche counsellor erano ignari delle innovazioni, mentre, chi ha presentato il caso era stato costretto dalle circostanze ad approfondire i contenuti normativi, spiegando, con argomentazioni efficaci, come il coinvolgimento dei genitori e il contratto educativo a più mani fosse stato fondamentale per l'esito relazionale dell'intervento e lasciando aperta l'identificazione di quali potessero essere i relativi contenuti normativi da esaminare per una possibile attività di *in-formazione* rivolta ai colleghi;
3. nell'interazione fra insegnanti, dirigente scolastico, psicologi, psicoterapeuti e counsellor si sono potute osservare processi di ridefinizione: nel mondo della pedagogia e della didattica, la ridefinizione non è sempre conseguenza di processi dinamici di svalutazione ma possibile indicatore di fabbisogni formativi; in Analisi Transazionale, d'altro canto, la ridefinizione richiama chiavi di lettura, ipotesi, azioni a più livelli di intervento e di complessità (Fregola, 2019), richiedenti un "transito sottostante" da non trascurare dal punto di vista psicologico e sociale.

In tale ottica, il tema centrale è stato ricondotto all'organizzazione del *tempo*, intesa secondo la prospettiva di Berne. La descrizione del processo osservato ri-

conduce a un «passatempo» e all'avvio di situazioni di *allert*, molto interessanti e stimolanti dal punto di vista dell'Analisi Transazionale.

Dal momento che, in tale situazione, era palese che la richiesta di aiuto sulla responsabilità prescindeva dalla analisi e dalla padronanza del contenuto specifico della nuova norma – che aveva impatto sulle responsabilità del ruolo dei dirigenti e degli insegnanti e, indirettamente, anche dei genitori – questo ha comportato un avvio di palesi situazioni osservabili richiamanti in concetto di *Okness* (del tipo «io sono ok», «tu non sei ok», «io non sono ok», «tu non sei ok»).

La proposta dell'articolo si è così centrata sulla necessità di avviare processi di negoziazione di significati, tenendo conto che ci sono aspetti che minano la propria visione del mondo e la propria *okness*, come, appunto, il cambiamento dei significati che l'innovazione continua determina. Ritrovare il proprio senso di autoefficacia non può quindi che legarsi alla capacità di apprendere in un mondo che cambia, richiedendo, a maggior ragione, una nuova rinnovata collaborazione fra ruoli – dirigenti, insegnanti, insegnanti di sostegno, psicologi – a condizione che si introduca questo processo di studio che riguarda l'adulto, la conoscenze della norma e la conseguente analisi di realtà sull'organizzazione e i suoi vincoli nonché sulle trasformazioni che vengono richieste.

Riducendo le potenziali svalutazioni reciproche, anche di sé, e aumentando l'*empowerment*, si orienta lo stimolo e il supporto che solo l'interazione può determinare, non solo nella collaborazione ma anche nel supporto e nella relazione di aiuto che a volte è indispensabile e imprescindibile.

In riferimento all'ambito scolastico, può giocare un ruolo fondamentale una figura che proprio sull'alleanza tra ruoli fonda il suo senso professionale, e cioè l'insegnante cosiddetto “di sostegno” che, non a caso, Cottini definisce proprio come una «figura di sistema» (Cottini, 2017).

L'insegnante di sostegno nella prospettiva teorica della pedagogia speciale

Ripercorrendo la descrizione dell'esperienza da un punto di visto delle implicazioni della Didattica Speciale vediamo come, in relazione a tale figura professionale, il legame tra *ruolo* e *parola* vada ad impernarsi nella «zona franca» generata all'interno dello scambio comunicativo tra i tre sistemi in cui si costituisce l'universo scolastico: la classe (dimensione micro-sociale), l'organizzazione stessa (dimensione macro-organizzativa) e l'ambiente esterno (dimensione macro-sociale).

In prospettiva diacronia, la dicitura “insegnante di sostegno” ha preso vita non a caso in un preciso momento della storia della scuola italiana e della normativa ad essa rivolta. Partendo infatti da un provvedimento normativo, a tutti gli effetti una «innovazione», originatosi in una delle Istituzioni del «villaggio mondo» (dimensione macro sociale), i ruoli, le prassi e le relazioni tra docenti all'interno della «classe» (dimensione micro sociale) vengono spinte a ridefinirsi; tale ridefinizione crea il vuoto semantico che la nuova espressione «insegnante di sostegno» – non più «specializzato», secondo la dicitura precedentemente in uso – nasce per colmare: a livello di «classe», come dicevamo, trasponendosi via via anche a livello della «scuola» nel suo complesso (dimensione macro-organiz-

zativa), per tornare, infine, ad altre Istituzioni del «villaggio mondo», come la famiglia e la società. Questo “imprinting” culturale ha finito per creare una convergenza tra *ruolo* e *parola*, nella fattispecie all’interno della nuova espressione «insegnante di sostegno», sclerotizzandosi nonostante i tentativi dei provvedimenti normativi successivi volti rimettere in auge la vecchia espressione – e relativo ruolo – di «insegnante specializzato».

In tal senso, l’espressione «insegnante di sostegno» ha, al contempo, accolto una prassi e contribuito al suo ripetersi, creando uno spazio semantico che solo quel tipo di ruolo poteva colmare.

Come una sorta di codice genetico di natura semantica, le parole scelte per denominare una professione possono infatti a ragione influire sul campo di significati associati ad essa, sulle modalità che ne accompagnano l’esercizio, sugli atteggiamenti che ne caratterizzano le interazioni sociali. Utilizzare un’espressione al posto di un’altra per riferirsi, nel nostro caso, all’insegnante che si occupa del sostegno didattico agli alunni con disabilità, non può quindi ritenersi un’operazione neutra, ma portatrice di potenziali ripercussioni fin nella configurazione ed evoluzione stessa di tale professione.

Come evidenziato in De Mutiis (2022), parlare di “insegnante *di sostegno*” o di “insegnante *specializzato*” non è la stessa cosa. Nell’accezione comune, un «sostegno» è qualcosa che serve a sostenere, a sorreggere alquanto di instabile e precario, senza il quale questo potrebbe perdere l’equilibrio o crollare; non conferisce evidentemente un’accezione positiva all’entità sostenuta, sia essa una persona o un oggetto. «Specializzato» indica invece chi è dotato di particolare competenza e abilità in un determinato settore; suoi sinonimi sono, infatti, preparato, qualificato, scelto, capace, competente, esperto. Le due espressioni, accanto al termine «insegnante», sono oggi usate in modo intercambiabile, ma non è sempre stato così.

Ripercorrendo brevemente la genesi di queste diciture, vediamo come la legge 118/71, ponendosi come obiettivo primario quello della *socializzazione* dell’allievo con disabilità “non grave” nelle classi comuni della scuola dell’obbligo, non faccia alcun cenno alla didattica speciale o alle nuove pratiche che gli insegnanti avrebbero dovuto mettere in campo per favorirne l’integrazione sia sul piano didattico, relativo agli apprendimenti, sia organizzativo, connesso alla gestione della classe (Amatori, 2019). Nello stallo semantico e – quindi – pragmatico generatosi, l’insegnante deputato ad occuparsi di questo problema “inedito”, senza avere alcuna cognizione sul *come* e *cosa* fare, inizia a sviluppare un’auto-percezione di sé – riflessa e allo stesso tempo generata dallo sguardo altrui – come di una figura dotata di uno “statuto ontologico” inferiore, proprio perché non supportato da un adeguato bagaglio di conoscenze, abilità o competenze: figura percepita come necessaria e al contempo, marginale, non definita ancora né “di sostegno” né “specializzata”.

Nel lavoro di indagine seguito alla legge in merito ai “problemi degli alunni handicappati” – presieduto dalla senatrice Franca Falcucci (allegato alla Circolare Ministeriale n.227 del 8 agosto 1975) – le carenze formative degli insegnanti riguardo la gestione della disabilità nelle classi vengono riconosciute e istituzionalizzate: le «difficoltà legate alla *preparazione* degli insegnanti», al pari delle «concrete possibilità organizzative», vengono identificate come gli ostacoli principali alla realizzazione di una vita scolastica «perfettamente articolata» in cui

«le attività integrative e di recupero *non* abbiano un posto *separato* dalla normale azione didattica». Nel testo, il termine «sostegno» fa la sua comparsa in riferimento alle attività «di recupero», e non alla persona; l'insegnante preposto a svolgere tali attività per soggetti gravi e medio-gravi è definito un «insegnante *specializzato*»: l'intento di tratteggiare il profilo professionale emergente in senso positivo, associandolo a termini come «nuovo», «preparazione», «aggiornamento», «specializzazione», è chiaro e palese (Amatori, De Mutiis, 2023).

Il successivo D.P.R. n. 970 del 31 ottobre 1975 istituisce finalmente un corso teorico-pratico di durata biennale per il conseguimento della «specializzazione». Il termine «sostegno» non compare mai nel decreto; «specializzazione» viene usato in riferimento al titolo e all'insegnante, il quale, secondo una visione unica rispetto al panorama normativo europeo del tempo, viene visto come colui che deve attuare «interventi individualizzati di natura integrativa in favore della *generalità* degli alunni, ed in particolare di quelli che presentino specifiche difficoltà di apprendimento» (art. 9).

In concomitanza con il consolidamento del processo di integrazione scolastica degli allievi con disabilità nelle classi della scuola normale, a metà anni Settanta, le indicazioni anticipatorie dei rinnovati percorsi di formazione specializzata — in sostituzione dei precedenti corsi biennali monovalenti per specifiche minorazioni — parlano di personale «specializzato» (non «di sostegno») per «interventi individualizzati di carattere integrativo da svolgersi nella scuola comune» (Pavone 2016, p. 45).

La legge 517/77, che mette fine alle classi differenziali e sancisce il diritto-dovere per ogni alunno di essere inserito nelle classi “normali” a prescindere dalla “gravità” del deficit, istituisce in maniera dettagliata la nuova figura professionale dell'«insegnante specializzato» (art. 2). Il termine «sostegno» viene sempre rivolto all'azione e non alla figura, in relazione alle «iniziative» e alle «forme» di «integrazione» (artt. 7 e 8). A tal proposito, Pavone sottolinea come tali insegnanti specializzati siano stati «in seguito denominati *di sostegno*, con una terminologia ancora oggi largamente in uso, seppur non appropriata» (Pavone 2017, p. 343).

I programmi, così come l'organizzazione e il funzionamento dei corsi previsti nel 1975, vengono definiti e approvati due anni dopo, con il D.M. 3 giugno 1977 e l'O.M. n. 303 del 16 novembre 1977: a quella data, dopo sei anni dai primi inserimenti di alunni con disabilità nelle classi “normali”, gli insegnanti che avevano preso in carico la gestione delle complesse problematiche generate da tale inserimento risultano ancora sprovvisti di una formazione adeguata e istituzionalizzata.

A livello semantico, il piano – per così dire – *ideale* tratteggiato dalla normativa, che guardava ad un insegnante «specializzato» con il suo portato di novità, competenza e importanza sistemica, andava a sovrapporsi con il piano *reale* della prassi educativa quotidiana, in cui un insegnante «di sostegno» – o “di appoggio”, come si diceva a volte (Magni, 2018) – percepiva se stesso come figura delegata ad affrontare il “problema” disabilità in modo il più delle volte personalistico, all'insegna di soluzioni improvvisate, prive di una adeguata prospettiva didattica e pedagogica.

Ad alterare l'equilibrio tra questi due piani semantici paralleli in favore del secondo, è la Circolare ministeriale del 28 luglio 1979 n. 199 che, in chiara con-

trotendenza con la normativa precedente, istituzionalizza la dicitura «invalsa nell'uso comune» di «insegnante di sostegno», coniata dagli operatori della scuola immediatamente dopo l'emanazione della legge 517 («insegnante di sostegno» è usato 11 volte contro le 3 di «specializzato»). Nel testo normativo emerge chiaramente la richiesta di supporto da parte docenti “di sostegno” riguardo la prassi didattica quotidiana: «se a tal proposito è giusto chiedere alcuni indirizzi di carattere *generale*, pare eccessivo il *pretendere* di avere addirittura *definiti* i modi di intervento»; così come è altrettanto chiara la situazione di difficoltà per così dire “deontologica” in cui si trovavano, dal momento che il testo si trova a dover ribadire che «l'attività di sostegno non è un'azione meramente “creativa” da lasciare all'intuizione ed all'inventiva dei singoli operatori». La percezione di questo vuoto formativo da parte del singolo insegnante “di sostegno” – ma ancor più dei suoi colleghi – diventa quindi la base ideologica per una interpretazione «riduttiva» dei suoi compiti, letti come «in sottordine [rispetto] all'insegnante di classe», al punto che la circolare deve riaffermarne il diritto ad «essere *pienamente* coinvolto nella programmazione educativa e partecipare *a pari titolo* all'elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti».

Sprovvisto di una adeguata preparazione professionale; in affanno nella gestione di problemi complessi; poco considerato dagli altri colleghi; privo, inoltre, dell'orizzonte valoriale che il campo semantico legato al nome della sua professione avrebbe potuto configurare: questo è l'*imprinting* culturale con cui nasce la figura del docente specializzato nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

Sebbene siano passati molti anni da allora, tale impronta semantica e pragmatica permane ancora, incarnata nei meccanismi di delega a cui spesso si ricorre nei consigli di classe o nella abitudine di utilizzare tale figura come semplice “aiutante” dello studente con disabilità o, ancora, come dispensatore di riassunti e mappe. Certamente non è solo la denominazione conferita alla professione la sola responsabile di questa situazione; ma certamente la cornice di senso e di *routine* consolidate, che attende in molte scuole l'insegnante appena assunto, trova proprio in quella “rinuncia” al piano *ideale* il suo punto di origine. Rinuncia che ha avuto, ed ha ancora, inevitabili ricadute sul piano motivazionale e valoriale, nonché sulla sua relazione con la formazione professionale e l'efficacia didattica (Amatori, De Mutis, 2023).

Motivazioni e valori sono infatti due dimensioni interrelate. Se riteniamo con Chiosso (2018) che valore è «tutto ciò a cui l'uomo è disposto a conferire un'importanza tanto grande da costituire una forza *ordinativa* del suo *comportamento*» (Ivi, p. 65), allora possiamo affermare che le due dimensioni si sostengono a vicenda. Se l'orizzonte valoriale contribuisce a dare una *direzione* all'agire significa che può essere definito come qualcosa che risiede *prima* di esso, nel campo dell'intenzionalità e della motivazione; similmente, la motivazione, che guarda in prospettiva temporale verso una progressività migliorativa, alimenta se stessa proprio in base ai valori di base che ne mantengono salda la direzionalità (Pugnaghi, 2020; Giaconi, 2014; Dörnyei & Ushioda, 2011).

In questo senso l'aspetto motivazionale e quello valoriale sono connessi, anche rispetto alla formazione professionale e all'efficacia didattica. Come diversi studi evidenziano, nella direzione di un progressivo miglioramento professionale

possiamo incontrare parimenti una “circularità” negativa tra competenza professionale percepita, senso di inadeguatezza e scarsa motivazione, o, al contrario, una positiva, tra competenza percepita, senso di adeguatezza e acquisizione di nuove conoscenze e abilità attraverso un percorso di aggiornamento o formazione (Viola, Zappalà & Aiello, 2021; Viola & Capodanno, 2022). Nello specifico del sostegno didattico, alcune ricerche internazionali hanno riscontrato nei docenti specializzati atteggiamenti di *ritrosia* e *inadeguatezza* a seconda della gravità della disabilità del proprio studente, finendo per innescare una riduzione della propria motivazione (Feng, 2012; Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006; Ryan, 2009). Altre hanno messo in evidenza come i docenti che percepiscono un senso di alienazione, inadeguatezza e incompetenza in alcune situazioni didattiche manifestano atteggiamenti rinunciatari nei confronti della propria professione (Agbenyega, 2007; Forlin & Chambers, 2011).

Il senso di competenza – elemento mancante nella fase germinale di definizione professionale del docente specializzato – consente di migliorare la percezione di adeguatezza e di raggiungere buoni livelli di aspettative di successo; elementi indispensabili ai fini del miglioramento della propria motivazione ad agire, dell’acquisizione di nuove conoscenze e abilità per una didattica di qualità e della garanzia per tutti del diritto all’istruzione (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Anche il nuovo *Index per l’inclusione* (Booth & Ainscow, 2014) conferma tale visione, evidenziando come i valori siano «guide fondamentali e un impulso per l’azione» nonché matrici – in chiave motivazionale – del «desiderio» del docente «di superare l’esclusione e promuovere la partecipazione» (Ivi, p. 49).

Ci si chiede allora perché la dimensione valoriale, elemento essenziale riguardo la motivazione ad agire e fondamentale per un’istruzione di qualità (Kunter et al. 2013; Richardson, Karabenick & Watt, 2014), sia stata lasciata fuori dall’impianto formativo italiano, mancando l’obiettivo iniziale – chiaro sin dal piano *ideale* tratteggiato negli anni Settanta – di conferire all’insegnante specializzato la sicurezza della sua formazione, professionalità, e, in ultima analisi, identità.

Il profilo di docente *specializzato* contenuto nell’Allegato A del DM 30 settembre 2011 – attuale base normativa del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità – consta di un elenco di *conoscenze*, *competenze* e *capacità* che un tale docente dovrebbe possedere, risultante degli sfondi teorici impliciti alla visione normativa dei legislatori nonché riferimento per la progettualità formativa del Corso stesso. Il profilo di docente *inclusivo* proposto da Cottini (2017), che costituisce una sorta di “summa” di quanto esistente sull’argomento nella letteratura pedagogica e didattica, è costruito, in modo simile, sulla base di alcuni aspetti essenziali per una didattica di tipo inclusivo – strategie di intervento sui bisogni speciali degli allievi; strategie cooperative; strategie cognitive e metacognitive; clima e gestione della classe; educazione socio-emozionale e prosociale – attorno ai quali sono elencate una serie di *conoscenze* e di *competenze* personali, metodologiche e sociali-manageriali del docente in formazione, funzionali ad essa. Nonostante una articolazione piuttosto particolareggiata presente in entrambi i profili, in essi non si fa cenno in alcun modo alla dimensione *valoriale* come *fondamento* della prassi pedagogica e didattica, in grado di orientare i comportamenti e gli atteggiamenti dei docenti verso pra-

tiche inclusive ancor *prima* della acquisizione/esplicitazione di *conoscenze, abilità o competenze* specifiche (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2019).

Eppure, negli studi di agenzie sovranazionali, il riferimento ad essa in tal senso è piuttosto chiaro ed esplicito. Il *Rapporto mondiale sulla disabilità*, pubblicato dall'OMS nello stesso anno del Decreto suddetto, sottolinea: «the principles of inclusion should be built into teacher training programmes, which should be about *attitudes* and *values* not just knowledge and skills» (OMS, 2011, p. 222). Il *Profilo dei docenti Inclusivi* elaborato nel 2012 dall'European Agency for Development in Special Needs Education prosegue sulla stessa linea tracciata dal rapporto sopracitato, definendo l'inclusione stessa come «un approccio educativo che *poggia* su principi *etici*, sul rispetto del diritto allo studio e su una serie di *valori* fondamentali» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 8). Il rapporto tra l'aspetto valoriale e le altre componenti tradizionali della formazione è molto chiaro: «è dunque ampiamente affermato, oggi, che il necessario *punto di partenza* per l'esplorazione delle *competenze* degli insegnanti per l'inclusione degli alunni è la *sfera valoriale*»; «i quattro valori per l'insegnamento e l'apprendimento – valorizzare la diversità della platea degli alunni; sostenere gli studenti; lavorare con gli altri; aggiornamento professionale-personale continuo – sono *alla base* dell'acquisizione di nuove *conoscenze, capacità ed abilità* ad applicare le *competenze* necessarie attraverso una didattica inclusiva» (Ivi, p. 29-30). Il fatto, infine, di porre specifiche “area di competenza” all'interno dei confini individuati dai quattro *valori* fondamentali suddetti conferma il rapporto di *consequenzialità* logica delle prime rispetto alle seconde.

Sebbene gli attuali orientamenti normativi nazionali riguardo la professionalità docente indicano nella direzione di una formazione non orientata alla dimensione valoriale come *fondamento*, ma solo come possibile scelta *integrativa* lasciata all'iniziativa del singolo docente (MIUR, 2018; Bocci, Guerini & Travaglini, 2021), si auspica che questo indirizzo possa essere modificato nel tempo anche grazie a ulteriori ricerche volte ad approfondire la relazione tra valori, motivazione ad intraprendere la carriera da docente e l'azione del docente in ottica inclusiva (Viola, Zappalà, & Aiello, 2021; Viola & Capodanno, 2022).

Negoziazione di significati ed esplorazioni del Codice Etico EATA per l'efficacia relazionale e comunicativa dell'insegnante di sostegno nella prospettiva dell'Analisi Transazionale

Un interessante spunto in quello che riteniamo essere un necessario orizzonte di sperimentazione focalizzato sulla relazione tra valori, motivazione e capacità di agire dell'insegnante, specie se di sostegno, è quello di poter condividere aspetti caratterizzanti il codice etico dell'Associazione Europea per l'Analisi Transazionale (EATA) e, in particolare, esplorare i principali contenuti riconoscendo la filosofia dell'*ok-ness* per cogliere le sue implicazioni sull'efficacia per incrementare la motivazione dei docenti nelle prassi della quotidianità scolastica.

L'ipotesi del nostro lavoro è che tale codice etico possa essere implementato in vari modi all'interno dell'universo scolastico. Ad esempio, può essere utile per *promuovere l'autenticità e l'integrità*, al fine di aiutare i docenti a sentirsi più allineati con i propri principi e ideali, aumentando la motivazione intrinseca: orga-

nizzare corsi di *formazione* sull'etica professionale basati sul codice etico potrebbe essere una base di partenza per implementare, in seconda istanza, programmi di *supervisione etica* utili a supportare i docenti nell'affrontare dilemmi etici e promuovere pratiche autentiche.

Il codice etico dell'EATA prevede, inoltre, il *rispetto* e la *dignità* per tutti gli individui, all'interno di ambiente di considerazione reciproca in grado di migliorare la motivazione e l'engagement dei docenti – specie se di sostegno – facendoli sentire valorizzati e parte integrante del processo educativo; la creazione di tale ambiente di lavoro può essere promosso attraverso lo sviluppo e l'implementazione di *politiche scolastiche* che promuovano il rispetto e la dignità per tutti, inclusi gli insegnanti di sostegno, così come di workshop culturali e di team building volti alla sensibilizzazione al rispetto delle diversità e delle competenze uniche di ciascun docente.

Il codice etico enfatizza l'importanza della *competenza professionale* e del *costante sviluppo* personale e professionale: implementare programmi di *mentorship*, dove insegnanti esperti possano guidare e supportare i nuovi docenti di sostegno, può facilitare la condivisione di competenze e conoscenze, coadiuvati da corsi di aggiornamento, seminari e conferenze relative all'Analisi Transazionale e all'educazione inclusiva.

Anche l'aspetto della *collaborazione* fra professionisti è uno dei principi base di tale codice etico. Facilitare un ambiente collaborativo può incrementare la motivazione degli insegnanti, rendendoli parte attiva delle decisioni educative: ciò può essere perseguito, ad esempio, attraverso la pianificazione di incontri regolari di team per discutere strategie educative, in cui la professionalità del docenti di sostegno possa essere messa al servizio della condivisione delle proprie competenze e della collaborazione attiva con altri insegnanti; ma anche attraverso progetti *interdisciplinari* che richiedano il contributo congiunto di insegnanti di sostegno, dirigenti scolastici e altri professionisti dell'istruzione.

Promuovere l'auto-determinazione e l'*empowerment* è indispensabile per incentivare nei docenti una maggiore responsabilità e autonomia nelle loro pratiche e, per tale via, aumentare la loro motivazione: delegare maggiori responsabilità decisionali agli insegnanti di sostegno, facendoli sentire valorizzati nel loro ruolo, può essere una strada, così come istituire meccanismi di *feedback* attraverso i quali gli insegnanti di sostegno possano esprimere le loro opinioni su politiche scolastiche e pratiche didattiche, contribuendo attivamente al miglioramento continuo.

Sostenere il *benessere emotivo* e *psichico* è, infine, fondamentale per un opportuno ed etico agire professionale: l'implementazione di programmi di benessere mentale e fisico (sessioni di meditazione, consulenza psicologica e attività fisiche) così come di workshop sulla gestione dello stress e sulle tecniche di mindfulness per aiutare i docenti a gestire le pressioni del lavoro quotidiano, può essere un primo passo utile in merito.

In sintesi, applicando i principi del codice etico dell'EATA, le scuole possono creare un ambiente educativo che non solo rispetta e valorizza il ruolo degli insegnanti, ma anche ne promuove la motivazione e l'engagement professionale. In tal senso, l'insegnante di sostegno, inteso – con Cottini – come «figura di sistema» può essere una risorsa fondamentale, agendo come “collante” tra le varie figure professionali implicate nella scuola, essendo il fondamento della sua pra-

tica proprio quello della relazione d'aiuto, della facilitazione comunicativa, della connessione sociale e relazionale (Cottini, 2017). Lavorando quotidianamente con la *differenza*, tale docente, infatti, è il primo a *promuovere l'autenticità e l'integrità* di ogni persona, conferendo *rispetto e dignità* a tutti, a prescindere dal loro funzionamento; sostenendo innanzitutto il *benessere emotivo e psichico* di ogni studente – ancor più se in presenza di disturbi o disabilità – egli contribuisce alla costruzione della faticosa strada verso l'auto-determinazione e l'*empowerment*, unico fine di ogni progetto di vita che possa prescindere lo spazio-tempo dell'universo scolastico; e tutto questo, nella costante ricerca della *collaborazione* fra professionisti, imponendo la sua *centralità sistemica* grazie al carattere unico e peculiare della sua *competenza professionale*, unita ad un complementare e costante *sviluppo* personale. In tale ottica, l'incontro tra il codice etico EATA e la figura del docente di sostegno può contribuire all'interno dell'universo-scuola a una maggiore soddisfazione lavorativa e a una migliore qualità generale dell'insegnamento, a beneficio sia dei docenti che degli studenti, favorendo l'*accounting* e riducendo il *discounting* (svalutazione) di sé e degli altri.

Per chi non ha conoscenza dell'AT si propongono i concetti di *discounting* (Mellor, K. 1980; English, F. 1977; Cornell, W. F. 1988), e di *accounting* nell'Analisi Transazionale (AT), illustrando come questi processi si collegano a fenomeni che possono influenzare le dinamiche interpersonali e le modalità di gestione delle situazioni complesse all'interno del contesto scolastico quando si abitano ruoli educativi che richiedono collaborazione su aspetti professionali, organizzativi e interpersonali.

Il *discounting* che si può tradurre con *svalutazione* è descritto come la minimizzazione o l'ingigantimento dei problemi che possono portare a sfuggire all'esame di realtà (Berne, E., 1961), a depotenziare la propria autoefficacia (Bandura, 1977; Maddux, J. E. (Ed.), 2012) e a ridurre l'autonomia, intesa in senso berniano (Berne, E. 1964; 1972; Stewart, I., Joines, V. 1987).

In questo lavoro se ne prendono in considerazione due: una interna alla persona e una esterna.

La prima si riferisce alle sollecitazioni che le innovazioni producono nei processi di apprendimento, nella relazione che ciascuno ha con il proprio apprendimento e con i propri processi di apprendimento (Fregola, 2016) in una prospettiva in cui abitare i ruoli educativi implica una rinnovata consapevolezza dei confini fra le tre componenti del ruolo riferite agli studi e alle ricerche del premio Berne, Bernd Schmid (2008).

Da ciò, la chiave di lettura della svalutazione viene analizzata a partire dal livello di empowerment (Rogers, 1978) e della posizione nella matrice dell'ok-ness.

Per esempio:

Scenario: Ruoli Educativi (Genitore, Insegnante) e Collaborazione con lo Psicologo

1. Io sono OK, tu sei OK (Empowerment alto):
 - Descrizione: In questa posizione, né il genitore/insegnante né lo psicologo svalutano sé stessi o l'altro. Riconoscono l'esistenza di problemi e credono che questi possano essere risolti attraverso un lavoro collaborativo.

- Svalutazione: Nessuna svalutazione. C'è una piena consapevolezza dell'esistenza dei problemi, della loro risolvibilità, delle opzioni disponibili e delle proprie competenze.
 - Esempio: Un insegnante nota che uno studente ha difficoltà di apprendimento e collabora con lo psicologo per sviluppare strategie di supporto, fiducioso che con il giusto approccio il problema possa essere risolto. Il genitore, partecipando attivamente, crede nelle capacità del figlio di migliorare con l'aiuto adeguato.
2. Io non sono OK, tu sei OK (Empowerment basso):
- Descrizione: Il genitore/insegnante svaluta sé stesso mentre riconosce le capacità degli altri, come il bambino/studente o lo psicologo. Potrebbe svalutare uno o più aspetti del problema.
 - Svalutazione:
 - Esistenza del problema: L'insegnante potrebbe ignorare i segnali di un problema, pensando di non essere in grado di identificarli correttamente.
 - Risolvibilità del problema: Il genitore potrebbe pensare che il problema sia troppo difficile da risolvere e non sia alla sua portata.
 - Esistenza di opzioni: L'insegnante potrebbe non vedere opzioni utili per aiutare lo studente, delegando tutto allo psicologo.
 - Competenze proprie: Il genitore potrebbe pensare di non essere capace di seguire i consigli dello psicologo e di non poter aiutare il figlio.
 - Esempio: Un insegnante che nota che uno studente è distratto ma pensa "Non sono abbastanza bravo per gestire questo comportamento" e lascia che lo psicologo prenda tutte le decisioni, credendo di non avere nulla da contribuire. Un genitore che, pur vedendo i progressi consigliati dallo psicologo, pensa "Non riuscirò mai a sostenere mio figlio come dovrei."
3. Io sono OK, tu non sei OK (Empowerment distorto o eccessivo):
- Descrizione: Il genitore/insegnante si sente competente ma svaluta l'altro, che può essere il bambino/studente, lo psicologo o entrambi. Questo tipo di svalutazione può manifestarsi in vari modi.
 - Svalutazione:
 - Esistenza del problema: Il genitore potrebbe rifiutare l'esistenza del problema, pensando che il bambino non abbia realmente bisogno di aiuto.
 - Risolvibilità del problema: L'insegnante potrebbe pensare che il problema non possa essere risolto dallo psicologo o dal bambino, ma solo da lui stesso.
 - Esistenza di opzioni: L'insegnante potrebbe svalutare le opzioni proposte dallo psicologo, ritenendole inutili.
 - Competenze altrui: Il genitore potrebbe pensare che né il bambino né lo psicologo siano capaci di affrontare il problema.
 - Esempio: Un insegnante che rifiuta il supporto dello psicologo, dicendo "So cosa è meglio per i miei studenti, non c'è bisogno di un intervento esterno", e svalutando così sia le competenze dello psicologo che le capacità del bambino di migliorare. Un genitore che afferma "Mio figlio non ha problemi, è solo pigro", negando l'esistenza di difficoltà reali e svalutando le preoccupazioni espresse dagli altri.

4. Io non sono OK, tu non sei OK (Empowerment “nullo”):
- Descrizione: In questa posizione, sia il genitore/insegnante che lo psicologo svalutano sé stessi e gli altri. C'è una sensazione generale di impotenza e mancanza di speranza.
 - Svalutazione:
 - Esistenza del problema: Potrebbe esserci una negazione completa del problema, perché affrontarlo sembra inutile.
 - Risolvibilità del problema: C'è la convinzione che il problema non possa essere risolto, né dal genitore/insegnante né dallo psicologo.
 - Esistenza di opzioni: Nessuna delle opzioni è vista come praticabile o utile.
 - Competenze proprie e altrui: Né il genitore/insegnante né lo psicologo credono di avere le competenze per affrontare il problema.
 - Esempio: Un insegnante che pensa “Non c'è niente che possa fare, e nessun intervento cambierà la situazione”, e non cerca nemmeno di collaborare con lo psicologo. Un genitore che, di fronte alle difficoltà del figlio, rinuncia a partecipare agli incontri con lo psicologo, pensando “Nessuno di noi è capace di gestire questa situazione, è tutto inutile.”

La svalutazione, in tutte le sue forme, può ostacolare la risoluzione dei problemi educativi e la gestione dei processi di insegnamento-apprendimento e il benessere del bambino/studente. Il livello di empowerment di un genitore, insegnante o psicologo influenza profondamente la loro percezione del problema, delle soluzioni possibili, e delle competenze necessarie per affrontarlo.

La matrice dell'ok-ness è uno strumento prezioso per l'intuizione, la descrizione e la comprensione di come il livello di empowerment di una persona influenzi la sua percezione di sé e degli altri. Questa percezione, a sua volta, condiziona la capacità di mobilitare in modo efficace e produttivo le proprie esperienze, competenze e capacità, soprattutto quando le innovazioni richiedono un cambiamento nell'approccio personale e professionale. In ambito educativo, ciò assume un'importanza cruciale, poiché le azioni e le dinamiche relazionali tra i ruoli (genitore, insegnante, psicologo) influenzano profondamente il funzionamento e il clima dell'organizzazione scolastica.

Quando una persona si sente “empowered”, è più probabile che occupi il quadrante “Io sono OK, tu sei OK” della matrice dell'ok-ness. Questa posizione facilita relazioni positive e costruttive, che sono fondamentali per creare un ambiente scolastico orientato al benessere, alla crescita degli studenti e al raggiungimento degli obiettivi educativi. In altre parole, un alto livello di empowerment non solo promuove una collaborazione efficace e la risoluzione dei problemi, ma è anche un elemento chiave per l'implementazione con successo delle innovazioni e dei cambiamenti necessari del contesto esterno, della scuola e della classe.

In Analisi Transazionale, l'*accounting* è il processo attraverso il quale una persona tiene traccia delle proprie esperienze, pensieri, emozioni e comportamenti, organizzandoli in un “conto” mentale. Questo concetto implica che gli individui registrano e valutano i loro vissuti e interazioni con il mondo, influenzando il loro modo di percepire se stessi e gli altri. In pratica, l'*accounting* rappresenta la somma delle esperienze accumulate e

come queste vengono integrate nella propria visione del mondo e nelle decisioni future. (Goulding, R. L., & Goulding, M. M., 1979; Joines, V., & Stewart, I., 2002; Cornell, W. F., & Hargaden, H., 2005; Tudor, K., 2003); Erskine, R. G., Moursund, J. P., & Trautmann, R. L., 1999; Woollams, S., & Brown, M., 1978; Cornell, W. F., 2008; Summers, G., & Tudor, K., 2000).

Il “conto mentale” nell’Analisi Transazionale è una metafora che rappresenta il modo in cui le persone registrano, organizzano e valutano le loro esperienze nel corso della vita. Questo concetto è simile all’idea di un libro contabile, in cui ogni esperienza, emozione, pensiero o comportamento viene annotato come una sorta di “transazione” interna.

Elementi del “conto mentale”:

1. **Crediti e Debiti:** Le esperienze positive possono essere viste come “crediti” che arricchiscono il conto mentale, mentre quelle negative possono essere considerate “debiti” che lo impoveriscono. Questi crediti e debiti influenzano l’autostima, il senso di benessere e le relazioni con gli altri.
2. **Bilancio Interno:** Come un bilancio finanziario, il conto mentale riflette l’equilibrio tra esperienze positive e negative. Una persona con un “saldo” positivo nel proprio conto mentale tende ad avere una visione più ottimistica della vita, mentre un saldo negativo può portare a una visione più pessimistica e a comportamenti autodistruttivi.
3. **Registrazioni Automatiche:** Non tutte le “transazioni” che vengono registrate nel conto mentale sono consapevoli. Molte vengono memorizzate in modo automatico e influenzano inconsapevolmente il comportamento, l’approccio alle relazioni, alla soluzione dei problemi e le decisioni future.
4. **Revisione del Conto:** Nell’Analisi Transazionale Il “conto mentale”¹ è quindi un concetto chiave che permette di comprendere come le esperienze passate influenzano il comportamento attuale e il benessere psicologico. Attraverso la consapevolezza e la ristrutturazione di questo conto, le persone possono migliorare, cambiare il loro modo di vivere le relazioni e di interagire con sé e con il mondo.

L’Accounting nell’Analisi Transazionale si riferisce al processo di portare ogni situazione nella posizione “Io sono OK, tu sei OK. Ecco un esempio. Scenario: Ruoli Educativi (Genitore, Insegnante) e Collaborazione con lo Psicologo

1. **Io sono OK, tu sei OK (Accounting efficace):**
 - **Descrizione:** In questa posizione, il genitore o l’insegnante riconosce le proprie competenze e quelle degli altri (come lo psicologo e lo studente). L’individuo è in grado di vedere la situazione in modo realistico e positivo, credendo che il problema possa essere risolto attraverso la collaborazione.
 - **Accounting:** Il processo di accounting qui è efficace. Ogni volta che emerge una situazione difficile, il genitore/insegnante si impegna a mantenere una posizione “Io sono OK, tu sei OK”. Questo significa che valuta accuratamente le proprie risorse e quelle degli altri, integrando le esperienze passate in modo da rafforzare questa visione positiva.

1 La metafora del “conto mentale” è stata introdotta da Claude Steiner (1977), che ha sviluppato questa metafora per spiegare come le persone accumulano e registrano le loro esperienze emotive e psicologiche, influenzando la loro autostima e il loro benessere.

- Esempio: Un insegnante nota che uno studente ha difficoltà di apprendimento. Invece di reagire con frustrazione o dubbi sulle proprie capacità o su quelle dello studente, l'insegnante riflette: "Io posso fare la differenza qui, e anche lo psicologo e il genitore possono contribuire." L'insegnante collabora attivamente con lo psicologo e il genitore, credendo nella capacità collettiva di migliorare la situazione.
2. Io non sono OK, tu sei OK (Accounting distorto):
 - Descrizione: In questo caso, il genitore o l'insegnante potrebbe inizialmente percepire sé stesso come meno capace rispetto agli altri, come lo psicologo o lo studente. Tuttavia, attraverso il processo di accounting, lavora per riportare la percezione alla posizione "Io sono OK, tu sei OK".
 - Accounting: Qui, l'individuo potrebbe inizialmente svalutare sé stesso, ma attraverso un riflesso consapevole e l'uso di tecniche di accounting, riesce a modificare questa percezione. Ad esempio, riconoscendo le proprie competenze e rafforzando la fiducia in sé stesso, l'individuo si muove verso la posizione "Io sono OK, tu sei OK".
 - Esempio: Un insegnante può pensare "Non sono abbastanza bravo per gestire questo problema", ma poi, riflettendo sulla sua esperienza passata e ricevendo supporto dal team scolastico, si rende conto di avere le competenze necessarie. Decide di partecipare attivamente alla risoluzione del problema, lavorando con lo psicologo e i genitori, e riposiziona sé stesso in "Io sono OK, tu sei OK".
 3. Io sono OK, tu non sei OK (Accounting distorto):
 - Descrizione: In questa situazione, il genitore o l'insegnante può inizialmente sentirsi più competente degli altri, svalutando lo psicologo o lo studente. Attraverso un processo di accounting, l'individuo si rende conto che questa percezione non è costruttiva e lavora per ritornare alla posizione "Io sono OK, tu sei OK".
 - Accounting: L'individuo, inizialmente convinto della propria superiorità, si impegna in un processo di riflessione per riconoscere il valore e le capacità degli altri. Attraverso l'accounting, corregge la sua visione e si allinea a una posizione più equilibrata.
 - Esempio: Un insegnante potrebbe pensare "So meglio io cosa è giusto per lo studente", ma attraverso il confronto con lo psicologo e l'analisi delle esperienze passate, capisce che la collaborazione è essenziale. Decide di rispettare e integrare le opinioni degli altri, tornando alla posizione "Io sono OK, tu sei OK".
 4. Io non sono OK, tu non sei OK (Accounting inefficace iniziale, poi corretto):
 - Descrizione: Qui, il genitore o l'insegnante potrebbe inizialmente sentirsi incapace e anche svalutare gli altri, vedendo la situazione come irrisolvibile. Tuttavia, attraverso l'accounting, lavora per uscire da questa posizione e riportarsi alla posizione "Io sono OK, tu sei OK".
 - Accounting: Inizialmente, l'individuo potrebbe registrare le esperienze in modo distorto, alimentando una visione negativa. Tuttavia, attraverso un lavoro di riflessione e ristrutturazione del proprio pensiero, l'individuo riesce a correggere questa percezione e a riportarsi in una posizione più positiva.

- Esempio: Un insegnante potrebbe pensare “Non c’è niente che io o lo psicologo possiamo fare per questo studente”. Ma attraverso un processo di riflessione e discussione con il team scolastico, l’insegnante riconosce le proprie risorse e quelle degli altri. Si impegna nuovamente nel lavoro collaborativo, spostandosi verso una posizione “Io sono OK, tu sei OK”.

In questo modo, l’accounting serve come uno strumento per mantenere o ripristinare una percezione equilibrata e positiva di sé stessi e degli altri, aiutando a superare distorsioni iniziali e a lavorare efficacemente verso soluzioni collaborative e costruttive

Matrice dell’ok-ness ampliata: We-ness, Role-ness e altro ancora

- L’okness reciproca restava sullo sfondo più come una dichiarazione di principi che come prassi comunicativa e relazionale effettiva. L’analisi successiva che è stata sviluppata con la ricerca – riportata nel contributo suddetto – ha portato a formulare tre livelli distinti di okness sul piano della relazione interpersonale:
 - *Ok-ness*: fa riferimento all’*ok-corral* di Ernst (1971), Ernst Jr (2008) e Harris, (1967), il relazione al significato di Posizioni Esistenziali nell’accezione di Berne (1979);
 - *We-ness*: si riferisce agli studi di Graeme Summer e Keit Tudor (2000) nell’accezione grupppale, tenendo conto delle precisazioni che gli autori stessi propongono: “*For example, ‘we’-ness has generally been discouraged within transactional analysis for fear of inviting symbiosis. However, the ‘we-ness’ of Adult-Adult relating is very different from the ‘we-ness’ of Parent-Child, Parent- Parent, or Child-Child re-lating, all of which constitute transferential (or what we consider co- transferential) processes*” (cit. p. 24);
- *Role-ness*: lungi dal voler essere la proposta di un neologismo, si intende fare riferimento al ruolo, utilizzandolo per analogia ai due termini precedenti. Questa espressione si basa sugli studi di Schmid (2008) di AT in campo organizzativo.

Conclusioni

Il presente contributo ha esaminato l’importanza dell’integrazione tra valori, motivazione e formazione degli insegnanti di sostegno nella prospettiva inclusiva e funzionale alla collaborazione con altri ruoli interni alla scuola e professionisti esterni (psicologi, psicoterapeuti, educatori). In tale prospettiva, si evidenzia il loro ruolo centrale nell’attenzione al *lifelong learning* da riferire non soltanto all’evoluzione delle conoscenze, abilità e competenze specifiche che vanno a caratterizzare le responsabilità e le azioni di un ruolo ma, anche, la rivisitazione delle modalità e degli atteggiamenti che caratterizzano la collaborazione e la comunicazione in ambienti trasformativi che richiedono focalizzazioni nel mondo *on-life* (De Mutiis, Fregola, 2023).

Attraverso l’assunzione dell’Analisi Transazionale (AT) come quadro teorico, la ricerca ha restituito la conferma della validità dell’ipotesi che evidenzia la necessità di un approccio interdisciplinare che valorizzi competenze educative, pe-

dagogiche e psicologiche. Questo approccio si fonda su una collaborazione etica, che può essere potenziata attraverso la rielaborazione di concetti chiave come *discounting* e *accounting* che riconducono a una delle proprietà dell'Analisi Transazionale di fornire costrutti e fenomeni riconoscibili mediante l'attenzione a comportamenti osservabili. La condivisione dei concetti e un livello di studio di base hanno migliorato la comprensione delle dinamiche collaborative e promosso una maggiore consapevolezza nel confronto tra le diverse figure educative e professionali coinvolte.

Il concetto di *ok-ness* si è rivelato particolarmente rilevante nella costruzione di relazioni positive all'interno delle scuole, favorendo un clima di fiducia e rispetto reciproco. All'interno di questo quadro, l'insegnante di sostegno emerge come figura essenziale che potrebbe dare un contributo per la coesione del sistema educativo, partecipando in maniera determinante all'inclusione e al benessere complessivo del contesto scolastico. L'analisi semantica e storica del termine "insegnante di sostegno" ha inoltre rivelato come l'evoluzione del linguaggio abbia influenzato la percezione del ruolo, da parte degli insegnanti di classe, delle famiglie e degli psicologi stessi che collaborano a scuola, suggerendo un ritorno alla nozione di "insegnante specializzato" per meglio riconoscere e valorizzare le competenze specifiche e professionali di questi educatori. Su questo punto si rende necessario un approfondimento che è in via di studio, focalizzato sull'ipotesi che l'opzione *in-formativa* e l'esplicitazione di un contratto a più mani aumentino la possibilità che l'interazione tra ruoli professionali possa contribuire a una "decontaminazione" dell'Adulto dal Genitore Culturale. In tal senso, dalla ricerca emerge come facilitare l'accesso alle informazioni fondamentali possa promuovere le situazioni in cui la transazione avviene dall'Adulto verso l'Adulto e non dall'area di contaminazione che spesso comporta una visione del ruolo di insegnante di sostegno a partire dalla propria esperienza e dal proprio sistema di convinzioni generativi di svalutazioni (*discounting*) e di una non *ok-ness* nella relazione.

In conclusione, il lavoro ha consentito di ampliare e focalizzare lo sguardo per individuare indicatori che consentono di riconoscere aspetti che danno argomentazione per prendersi cura del benessere emotivo e dell'empowerment degli insegnanti, con particolare attenzione a quelli di sostegno e alla rete di ruoli coinvolta nello sviluppo di una didattica inclusiva e di qualità. Promuovere un ambiente scolastico fondato sul rispetto e la dignità, insieme all'adozione di strategie di formazione continua e *mentorship*, si stanno rivelando significativi per incrementare la motivazione e l'engagement personale e professionale. Le prospettive future di ricerca intendono continuare a esplorare la relazione tra valori, motivazione e azione docente, contribuendo così a una formazione più completa e a un sistema educativo maggiormente inclusivo, efficace e sostenibile.

Bibliografia

- Amatori G. (2019), *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, Milano: FrancoAngeli.
- Amatori G., De Mutis E. (2023), *Dentro le parole. L'orizzonte pedagogico nel lessico normativo italiano verso l'inclusione*, Lecce: Pensa MultiMedia.

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e Applicazioni*. Erikson, 2000. (Titolo originale: (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*).
- Berne E., (1963). *The structure and dynamics of organizations and groups*, New York, Ballantine Books, trad. it. *La struttura e le dinamiche delle organizzazioni e dei gruppi*, Novellino (a cura di) (2021), Milano: Franco Angeli.
- Berne, E. (1961). *Analisi Transazionale e Psicoterapia: Una Psichiatria Individuale e Sociale Sistemica*. Astrolabio, 1971. (Titolo originale: *Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*).
- Berne, E. (1964), *A che gioco giochiamo*. Bompiani, 1966. (Titolo originale: *Games People Play: The Psychology of Human Relationships*).
- Berne, E. (1972). *Ciao!... E poi?* Astrolabio, 1975. (Titolo originale: *What Do You Say After You Say Hello?*).
- Berne E. (1979). *Ciao ... e poi?*, Milano, Bompiani.
- Berretta C. (2015), *L'insegnante di sostegno. Tre proposte a confronto*, «Handicap & Scuola», n. 180, marzo-aprile, pp. 8-11.
- Chiappetta Cajola L., Ciraci A. M. (a cura di) (2019), *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze*, Roma: Aracne.
- Chiosso G. (2018), *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano: Mondadori Università.
- Cornell, W. F. (1988). *Life Script Theory: A Critical Review from a Developmental Perspective*. *Transactional Analysis Journal*, 18(3), 270-282.
- Cornell, W. F. (2008). *Explorations in Transactional Analysis: The Meech Lake Papers*.
- Cornell, W. F., & Hargaden, H. (2005). Non risulta tradotto in italiano. (Titolo originale: *From Transactions to Relations: The Emergence of a Relational Tradition in Transactional Analysis*)
- Cottini L. (2015), *Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità?*. In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 157-174.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Mutiis E. (2022). La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 132-139 <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-12>
- De Mutiis E., Fregola C., (2023), *Re-semanticization and conceptual decontamination in an onlife pedagogical space: report of a research conducted in the specialization course for didactic support for pupils with disabilities*, in «Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», 7, 2, Edizioni Universitarie Romane. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i2.863>
- English, F. (1977). *The Subtlety of Discounting*. *Transactional Analysis Journal*, 7(4), 383-384.
- Erskine, R. G., Moursund, J. P., & Trautmann, R. L. (1999). Non risulta tradotto in italiano. (Titolo originale: *Beyond Empathy: A Therapy of Contact-in-Relationship*)
- Fregola C., (2003), *Riunioni efficaci a scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*, Erickson, Trento, 2003.
- Fregola C., (2020), *Counselling e AT educativa nella società dell'apprendimento e della conoscenza*, in «Neopsiche. Rivista di Analisi Transazionale e Scienze Umane», 28, pp. 202-230.
- Fregola (2022) *Il cantiere dei sogni: incontri con l'AT educativa. Spunti generativi e scambi collaborativi*, in «Rivista Italiana di Analisi Transazionale», XLII, 46 (83).
- Goulding, R. L., & Goulding, M. M. (1979). *Cambiamento di Vita con la Terapia della Ridefinizione*. Astrolabio, 1986. (Titolo originale: *Changing Lives Through Redecision Therapy*)

- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Joines, V. S. (1981). *Discounting and Redefinition*. *Transactional Analysis Journal*, 11(3), 217-220.
- Joines, V., & Stewart, I. (2002). Non risulta tradotto in italiano. (Titolo originale: *Personality Adaptations: A New Guide to Human Understanding in Psychotherapy and Counseling*)
- Maddux, J. E. (Ed.). (2012), *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*).
- Mellor, K. (1980). *Discounting: A Clarification and Expansion*. *Transactional Analysis Journal*, 10(3), 74-76.
- Mellor, K., & Schiff, E. (1975). *Discounting*. *Transactional Analysis Journal*, 5(3), 295-302.
- MIUR (2018), Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*.
- Pavone M. (2014), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Milano, Mondadori Università.
- Pavone M. (2015), *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*, Milano, Mondadori Università.
- Pavone M. (2016), *Il profilo «mutante» dell'insegnante specializzato. Diversi «vestiti» in diverse «stagioni»?*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 15, 1, pp. 44-53.
- Pavone M. (2017), *La Legge sull'integrazione scolastica più amata. Alla ricerca di «radici e antenne»*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 16, 4, pp. 339-351.
- Rogers C.R. (1978), *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*, Roma, Astrolabio.
- Schiff, J. L., & Schiff, A. W. (1971). *Passivity: A Structural Analysis*. *Transactional Analysis Journal*, 1(1), 71-78.
- Schmid Bernd (2008), *The Role Concept of Transactional Analysis and Other Approaches to Personality, Encounter, and Cocreativity for All Professional Fields*, TAJ, 38, 1, pp. 17-30.
- Stewart, I., & Joines, V. (1989), *Guida all'Analisi Transazionale*. Astrolabio, 1989. (Titolo originale: *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*).
- Summers, G., & Tudor, K. (2000), *Co-creative Transactional Analysis*.
- Tudor, K. (2003), *The Neopsyche: The Integrating Adult in Transactional Analysis Theory and Practice*.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- Woollams, S., & Brown, M. (1978). Non risulta tradotto in italiano. (Titolo originale: *Transactional Analysis: A Guide to Contemporary Practice*).