

# **La normativa sull'integrazione scolastica dei disabili tra colpa e pretesa. Una ricerca sul fallimento collusivo nel rapporto tra insegnanti e genitori di alunni disabili**

di Viviana Langher\*, Maria Elisabetta Ricci\*\*, Samantha Diamanti\*\*\*

## *Introduzione*

La normativa italiana sulla disabilità è considerata tra le più complete e avanzate al mondo in fatto di diritti (Meijer, 2003); relativamente all'inclusione scolastica, rappresenta un caso pressoché unico in quanto essa prescrive l'obbligo per la scuola pubblica dell'inclusione e dell'integrazione di alunni con disabilità nelle classi regolari. È del 1975 la "Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975; il documento nasce in un periodo di profonda trasformazione della scuola, e come premessa alla riforma che dopo breve, nel 1977, sarebbe seguita con l'abolizione delle classi differenziali. Esso è un manifesto ideologico di come la scuola dovesse essere completamente ripensata e riorganizzata proprio in funzione delle necessità di apprendimento e di integrazione sociale dei più svantaggiati:

La preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che le possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi infatti esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e del costruire sociale. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola, considerando che la funzione di questa è appunto quella di portare a maturazione, sotto il profilo culturale, sociale, civile, le possibilità di sviluppo di ogni bambino e di ogni giovane. È tutta la struttura scolastica, particolarmente quella della fascia dell'obbligo, che può e deve contribuire in modo decisivo al superamento di ogni situazione di emarginazione umana e culturale e sociale che abbia la sua radice nel mancato sviluppo delle potenzialità del soggetto (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975, p. 1).

In questo passaggio, con cui il documento si apre, schemi e richieste della cultura corrente sono ritenuti responsabili del mancato sviluppo, fino a quel momento, delle potenzialità dei bambini disabili e svantaggiati. La scuola pubblica, concepita come strumento di maturazione culturale, sociale, civile di ogni bambino e di ogni giovane, da questo momento in poi viene dichiarata istituzionalmente responsabile del mancato sviluppo dei bambini disabili e di tutti i bambini svantaggiati.

La legge-quadro sulla disabilità del 1992 (L. 104/1992 e sue successive modifiche) riorganizzerà l'esperienza portata avanti fino a quel momento nel campo dell'integrazione sociale, compresa quella scolastica, disciplinando procedure e strumenti a favore dell'integrazione dei disabili nel sistema scolastico, in concerto con le agenzie sociosanitarie, auspicata e abbozzata nel documento Falcucci.

I diritti ai disabili e il loro inserimento nella scuola regolare sono un fatto di civiltà: l'Olanda, nel 2011, la Francia, nel 2012, sono, tanto per citarne alcuni, paesi che aboliranno le scuole speciali; la Repubblica Popolare Cinese offre come misura della sua credibilità sullo scenario internazionale proprio la concessione di diritti, e tra questi i diritti ai disabili; da qui la sua recente collaborazione proprio con il governo italiano per la realizzazione di una legge sulla disabilità.

Quello che però qui ci interessa rilevare è l'implicazione della normativa italiana con il senso di colpa agito (Carli, 1987), e le sue conseguenze sul piano dei rapporti tra genitori di persone disabili beneficiari dei servizi che la normativa prevede, e coloro che sono impegnati nella erogazione di

---

\* Professore associato in Psicologia Clinica, dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Università "Sapienza", Roma.

\*\* Assegnista di ricerca, dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica, Università "Sapienza", Roma.

\*\*\* Psicologa.

tali servizi, in particolare gli insegnanti della scuola dell'obbligo. Partiamo dall'ipotesi che la società italiana abbia concepito, a partire dagli anni '70, una normativa che, più di altre, è *in primis* essa stessa il prodotto e lo strumento di un agito del senso di colpa: esistono persone a cui si pensa, emozionalmente, sia stato negato dal destino avverso il diritto di essere sani e di avere figli sani; e l'essere sani, l'avere figli sani, confrontati con la disgrazia di non esserlo e di non averne, di per sé diviene un fatto aggressivo, l'esito della predazione di benessere altrui. La normativa si propone allora di prevenire e rimuovere tutte le cause che possano ostacolare il raggiungimento di uno stato il più sano possibile di ciascuno. Sebbene articolato dentro procedure razionali, tale proposito perde la connotazione di evento reale che deve realizzarsi in funzione di limiti dichiarati, ed assume le caratteristiche di un insieme infinito (Matte Blanco, 1975); quello che nel documento Falcucci era proposto come possibilità, auspicio, impegno, viene nella normativa attuale affermato come principio immanente allo Stato che vige nel vuoto di interlocutori e di vincoli:

La Repubblica previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali (Legge n. 104 del 1992, art. 1, comma 2).

Per tramutare tale principio in azioni che lo sostanzino, la normativa stabilisce una complessa mole di agevolazioni e servizi di cui i disabili e i loro genitori sono beneficiari, e procedure che regolamentano i rapporti tra questi e gli erogatori di agevolazioni e servizi; di fondo preoccupandosi, sopra ogni cosa, di sancire illimitati diritti e illimitate opportunità, per esempio riguardo all'ambito scolastico:

1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido.
2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie. [...]
4. L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap (Legge n. 104 del 1992, art. 12).

Attraverso questo complesso strumento normativo così concepito viene agita la fantasia che l'avere un figlio disabile non è una vicenda personale della quale nessuno è colpevole, ma piuttosto un fatto rispetto al quale la comunità è innanzitutto incessantemente colpevole di essere sana, e dunque chiamata incessantemente a risarcire in quanto la disabilità non è sanabile.

Ecco dunque come sia difficile sottrarsi al senso di colpa, il quale è un problema centrale per chi lavora a contatto con la disabilità, in organizzazioni come la scuola e i servizi, non solo e semplicemente come fantasia personale che intrude nel proprio lavoro, ma come conseguenza quasi inevitabile di una normativa che afferma il risarcimento prima di ogni negoziazione.

L'essere disabile e l'avere un figlio disabile possono essere allora vissuti come l'essere vittima della violazione di un diritto della quale si debba venire rimborsati. Questa possibilità peraltro investe tutti i membri della comunità, i quali possono voler mantenere il principio del diritto di risarcimento proprio in virtù dell'identificazione con coloro che attraversano la vicenda della disabilità; perciò i diritti dei disabili sono fortemente sostenuti da ogni parte politica, in particolare anche dalla destra meno incline all'assistenza.

Il complesso di relazioni istituzionali che si stabiliscono attorno al problema della disabilità può allora essere caratterizzato dall'instaurarsi di dinamiche emozionali non previste, in cui, invece della gratitudine dei beneficiari nei confronti del tentativo di riparazione del danno, in senso emozionale, attuato attraverso la normativa, si può avere, da parte dei beneficiari, la convinzione che, per via del torto subito, si sia depositari di un credito infinito nei confronti della comunità dei sani, credito che non è mai risarcibile in quanto la disabilità non è sanabile. La richiesta infinita di risarcimento, istituita e legittimata dalla normativa, diviene dunque *pretesa* (Carli & Panaccia, 2003). Sia ben chiaro che stiamo parlando di assetti culturali e non di caratteristiche personali: la cultura della rivendicazione perenne è infatti, con tutta probabilità, assente in quei paesi nei quali la concessione di un diritto è una prerogativa e non è scontata; per esempio, in una nostra ricerca effettuata in Serbia, a Belgrado, i genitori di figli disabili utenti di un servizio pubblico specializzato si mostravano sempre e in ogni caso grati e soddisfatti nei confronti dei servizi che ricevevano, tanto da far mancare ai professionisti che erogavano tali servizi un punto di riferimento per

comprendere l'efficacia dei propri interventi (Fantini, Krstic, Langher, Ricci, & Rudic, 2008). In Italia, al contrario, non è affatto raro osservare genitori di disabili incessantemente insoddisfatti, pretendere e ottenere privilegi che persino la nostra normativa non prevede, ad esempio il parcheggio auto davanti al portone di casa anche quando il proprio figlio deambula perfettamente; o disabili sempre scontenti, dichiarare, come ci è capitato di osservare nei convegni internazionali, che la legge italiana non tutela sufficientemente le persone disabili. È peraltro interessante notare che al di fuori dell'Italia, dove l'inserimento dei disabili nelle classi regolari non è ancora un diritto ma un modello da sperimentare, non si usa il termine *integrazione* scolastica, ma quello più neutro di *inclusione* scolastica, che ha una portata pragmatica e limitata, che mette l'accento sul processo di includere, aperto rispetto alle possibili conseguenze che possono derivare dall'includere; mentre in Italia, dove l'inclusione è stata realizzata una volta per tutte per via legislativa nel '77, si è sempre usato il termine *integrazione*, che ha un significato più chiaramente ideologico che, scavalcando il processo, afferma il risultato.

In questo nostro lavoro abbiamo voluto verificare l'ipotesi che l'assetto culturale sopra descritto fosse effettivamente riscontrabile dentro il nostro sistema scolastico. Abbiamo ipotizzato che il senso di colpa nei confronti dei soggetti disabili, sentimento che coincide con la sofferenza per i destini dell'altro danneggiato e che è necessario affinché possa essere stabilito un suo diritto, si sia trasformato nel nostro contesto sociale in fallimento della collusione perenne:

Ogni mito collusivo nasce e si organizza nella sua dimensione emozionale per dare risposte utili alle esigenze del reale. Quando questo non succede, quando il mito si avvita su sé stesso ed organizza la sua permanenza eterna, incapace di confronto e di iscriversi nella realtà, allora si ha un fallimento della collusione e un asservimento del reale alle esigenze di perpetuazione del mito (Carli, 2001, p. 34)

Tale fallimento collusivo abbiamo ipotizzato si manifestasse attraverso l'agito della pretesa da parte dei genitori, e della colpa da parte degli insegnanti, nonché attraverso un corollario di modi aggressivi di simbolizzarsi reciprocamente, generati dall'insofferenza circa le proprie richieste mai soddisfatte, e i propri tentativi mai efficaci di apportare benefici. Data la presenza diffusa nel nostro paese di associazioni del terzo settore, create da genitori di disabili al fine di sostenere i propri associati e indirizzarli verso una fruizione efficace dei servizi a loro disposizione, abbiamo ipotizzato che l'appartenenza di un genitore di un alunno disabile ad una associazione potesse costituire una condizione in grado di mitigare i sentimenti aggressivi, e fornire uno spazio di pensiero e negoziazione nei confronti del mondo dei normodotati, scuola inclusa.

## Metodo

### Strumenti

Sono stati realizzati tre questionari: uno da somministrare a genitori di alunni disabili, uno da somministrare ad insegnanti, uno da somministrare a genitori di alunni normodotati usati come controllo. I questionari sono stati concepiti per rilevare alcune dimensioni psicologiche, analoghe per genitori di alunni disabili, normodotati, e insegnanti, che definiscono modalità di concepire emozionalmente il rapporto con l'altro nella sua funzione definita dal contesto scolastico. Si tratta pertanto di schemi relazionali e non di tratti caratterizzanti l'individuo. Essi sono definiti come segue:

*Pretesa* (solo per i genitori, sia di figli disabili che normodotati).

Si tratta di item contenenti affermazioni, sulle quali si chiede di esprimere il grado di accordo, concepite per esprimere:

- a) funzioni che la scuola dovrebbe svolgere a favore del *proprio figlio* e che sono in contrapposizione con il diritto all'uguaglianza (per esempio: fornire attenzione al proprio figlio nonostante questo comporti la trascuratezza nei confronti degli altri compagni di classe); oppure
- b) funzioni che la scuola dovrebbe svolgere a favore degli alunni disabili e che per legge non le competono, e che sono ridondanti rispetto a quelle a cui sono preposte altre agenzie dello Stato (per esempio: impiego degli insegnanti in attività extrascolastiche, come a mensa, a favore dei disabili, dedizione massiccia ed esclusiva degli insegnanti nei confronti delle famiglie dei disabili,

offerta di servizi ricreativi per il tempo libero e socio-sanitari per i disabili ecc.). Per il gruppo dei normodotati il questionario era analogo, ma riguardava privilegi non legati alla disabilità. Per sottolineare l'idea che la funzione scolastica proposta all'interno delle affermazioni contenute negli item sia fortemente auspicabile, abbiamo utilizzato espressioni come "è necessario", "deve", "bisogna", "sarebbe buona prassi" ecc. riguardo alla funzione che la scuola sarebbe tenuta a svolgere.

#### Esempi di item relativi alla dimensione *Pretesa*.

Le scuole dovrebbero utilizzare le proprie risorse economiche per aiutare al meglio gli alunni disabili, offrendo direttamente al loro interno e gratuitamente servizi quali logopedista, psicomotricista, psicologo, ecc.

Sarebbe buona prassi che gli insegnanti, oltre ad avere colloqui periodici con i genitori degli alunni disabili, scrivessero ed inviassero loro una relazione sulle attività svolte in classe con i loro figli.

Quando presentiamo un'affermazione come quelle appena descritte, chiediamo al genitore di esprimersi rispetto a ciò che egli ritiene che la scuola sia tenuta (debba fare, sia necessario, bisogna che faccia ecc.) a fare/fornire a favore dell'alunno disabile e/o della sua famiglia, e assumiamo che l'eventuale accordo del genitore circa tale affermazione sia una disponibilità a considerare tale evento/cambiamento auspicabile e del tutto legittimo. Interpretiamo in tal caso l'accordo del genitore su tale affermazione come *Pretesa*. Al contrario, quando un genitore esprime disaccordo assumiamo che egli non ritenga che alla scuola spettino tali funzioni.

#### *Colpevolizzazione* (per genitori e insegnanti).

Si tratta di item contenenti affermazioni, sulle quali si chiede di esprimere il grado di accordo, concepite per esprimere l'attribuzione all'istituzione scuola (per i genitori) o ai genitori (per gli insegnanti) della responsabilità di essere la causa di difficoltà incontrate dai bambini/ragazzi disabili, di un danno subito ecc. (insuccesso scolastico, problemi relazionali ecc.), espressa in modo categorico e incontrovertibile. Per il gruppo dei normodotati il questionario era analogo, ma riguardava tematiche non legate alla disabilità. Per sottolineare l'idea che il danno arrecato al bambino/ragazzo venga attribuito a qualcuno o qualcosa specificatamente abbiamo utilizzato espressioni come "è colpa di", "è dovuto a" ecc., e in ogni caso l'affermazione chiaramente identifica un responsabile del danno: al genitore è richiesto di identificare nell'istituzione scuola e/o negli insegnanti la causa del danno, all'insegnante è richiesto di identificare nei genitori, nell'istituzione scuola e/o negli insegnanti la causa del danno.

#### Esempi di item relativi alla dimensione *Colpevolizzazione*.

(per i genitori) È fondamentalmente responsabilità della scuola se gli alunni disabili non raggiungono un grado sufficiente di autonomia.

(per gli insegnanti) Molto spesso la famiglia, invece di potenziare le risorse dei figli disabili, ne aggrava i problemi.

Quando presentiamo un'affermazione come quelle appena descritte chiediamo al genitore e all'insegnante di esprimersi circa chi e/o cosa egli ritiene abbia ostacolato/danneggiato il bambino/ragazzo disabile, ed assumiamo che l'eventuale accordo su tale affermazione sia una disponibilità ad identificare nel genitore o nell'insegnante o nella scuola ecc. la specifica causa di quella difficoltà. Interpretiamo in tal caso l'accordo del genitore o dell'insegnante su tale affermazione come *Colpevolizzazione*. Al contrario, quando viene espresso disaccordo assumiamo che tale attribuzione di responsabilità non venga ritenuta accettabile.

#### *Colpa* (solo per i genitori).

Si tratta di item contenenti affermazioni, sulle quali si chiede di esprimere il grado di accordo, concepite per esprimere l'attribuzione a sé stessi della responsabilità di essere la causa di difficoltà scolastiche incontrate dal proprio figlio, di un danno subito ecc. Per sottolineare l'idea che la responsabilità viene attribuita a sé abbiamo utilizzato espressioni come "è colpa mia", "è una mia incapacità/responsabilità", "dipende da me" ecc.

### Esempi di item relativi alla dimensione *Colpa*.

Quando c'è una difficoltà tra me e gli insegnanti di mio figlio, il più delle volte sono portato a credere che sia colpa mia.

Spesso mi rimprovero di non fare abbastanza perché mio figlio abbia dei buoni rapporti con i suoi compagni di classe.

Quando presentiamo un'affermazione come quelle appena descritte chiediamo al genitore di esprimersi rispetto a ciò che egli ritiene di non essere in grado di fare per favorire lo sviluppo del proprio figlio o di aver fatto per determinarne una difficoltà, ed assumiamo che l'eventuale accordo del genitore su tale affermazione sia una disponibilità a identificare in sé stesso la specifica causa di quella difficoltà del figlio. Interpretiamo in tal caso l'accordo del genitore come *Colpa*. Al contrario, quando viene espresso disaccordo assumiamo che tale assunzione di responsabilità non venga ritenuta accettabile.

### *Riparazione (senso di colpa agito)*, (solo per gli insegnanti).

Si tratta di item contenenti affermazioni, sulle quali si chiede di esprimere il grado di accordo, concepite per esprimere disponibilità, intenzione da parte dell'insegnante di limitare o eliminare una difficoltà del genitore dell'alunno disabile, e che lo spinge ad aderire alle sue richieste, le quali implicino un aggravio delle proprie funzioni professionali. Per sottolineare l'idea che sia presente nell'insegnante tale intenzione abbiamo utilizzato espressioni come "sono disposto a", "la scuola dovrebbe", "sarebbe buona prassi che la scuola".

### Esempi di item relativi alla dimensione *Riparazione*.

Considerando tutti gli impegni che un figlio con disabilità comporta per i suoi genitori, capisco quando i genitori mi chiedono di adeguare l'orario di ricevimento alle loro esigenze.

Sarebbe buona prassi che gli insegnanti organizzassero periodicamente delle riunioni con tutti i genitori degli alunni per sensibilizzarli al problema della disabilità.

Quando presentiamo un'affermazione come quelle sopra descritte chiediamo all'insegnante di esprimersi rispetto a ciò che egli ritiene gli insegnanti debbano essere disposti a fare, andando oltre i doveri professionali, per alleggerire il carico degli oneri dei genitori degli alunni disabili, ed assumiamo che l'eventuale accordo degli insegnanti su tali affermazioni sia una dichiarazione della propria disponibilità in tal senso. Interpretiamo in tal caso l'accordo dell'insegnante come *Riparazione*, o colpa agita. Al contrario, quando un insegnante esprime disaccordo, assumiamo che egli non ritenga accettabile tale disponibilità.

### *Controllo* (per genitori e insegnanti)

Si tratta di item contenenti affermazioni, sulle quali si chiede di esprimere il grado di accordo, concepite per esprimere l'auspicabilità, l'opportunità, la legittimità di una verifica reiterata sull'altro (insegnante o genitore) affinché un evento, ritenuto a proprio beneficio o a beneficio dell'alunno disabile, venga realizzato. Per il gruppo dei normodotati il questionario era analogo, ma riguardava tematiche non legate alla disabilità. Per sottolineare l'idea che sia presente nel genitore o nell'insegnante tale volontà abbiamo utilizzato espressioni come "mi sentirei più sicuro se sapessi", "controllo sempre", "voglio essere sempre certo che" ecc.

### Esempi di item relativi alla dimensione *Controllo*:

(per i genitori) Mi piacerebbe fosse prevista una verifica, da parte di un esperto di mia fiducia in tema di disabilità, per i GLH [Gruppo di Lavoro sull'Handicap].

(per gli insegnanti) Mi piacerebbe poter verificare che effettivamente un mio alunno disabile venga portato dai genitori con regolarità ad effettuare tutti i controlli previsti per lui.

Quando presentiamo un'affermazione come quelle sopra descritte, chiediamo all'insegnante o al genitore di esprimersi rispetto a ciò che egli ritiene sia opportuno, necessario indagare e controllare nell'operato e nell'adeguatezza relazionale dei genitori o degli insegnanti nei confronti dell'alunno disabile, ed assumiamo che l'eventuale accordo su tale affermazione sia una

dichiarazione della propria volontà in tal senso. Interpretiamo in tal caso l'accordo del genitore o dell'insegnante su tale affermazione come *Controllo*. Al contrario, quando viene espresso disaccordo assumiamo che tale volontà non venga ritenuta accettabile.

*Lamentela* (per genitori e insegnanti).

Si tratta di item contenenti affermazioni, sulle quali si chiede di esprimere il grado di accordo, concepite per esprimere disappunto e malcontento vago e generalizzato, riguardo a situazioni in cui un proprio problema a scuola non viene riconosciuto. Per il gruppo dei normodotati il questionario era analogo, ma riguardava tematiche non legate alla disabilità. Per sottolineare la vaghezza di tale disappunto abbiamo utilizzato espressioni in cui il problema lamentato non fosse legato ad alcun caso, esempio, episodio specifico.

Esempi di item relativi alla dimensione *Lamentela*.

(per i genitori) Le occasioni di incontro offerte a noi genitori sono spesso inutili.

(per gli insegnanti) Molto spesso i genitori non capiscono quanto sia impegnativo lavorare con un alunno disabile.

Quando presentiamo un'affermazione come quelle appena descritte chiediamo al genitore o all'insegnante di esprimersi rispetto a ciò che egli ritiene sia motivo di insoddisfazione e di malcontento, ed assumiamo che l'eventuale accordo del genitore o dell'insegnante su tale affermazione sia una dichiarazione del proprio disappunto in tal senso. Interpretiamo in tal caso l'accordo del genitore o dell'insegnante come *Lamentela*. Al contrario, quando un genitore o un insegnante esprime disaccordo assumiamo che egli non esprima tale disappunto.

*Delega* (per genitori e insegnanti).

Si tratta di item contenenti affermazioni, sulle quali si chiede di esprimere il grado di accordo, concepite per esprimere affidamento all'altro della iniziativa e/o della responsabilità di un'azione finalizzata al proprio beneficio o al beneficio dell'alunno disabile. Per il gruppo dei normodotati il questionario era analogo, ma riguardava tematiche non legate alla disabilità. Per sottolineare tale mandato abbiamo utilizzato espressioni come "Solo la scuola/solo la famiglia può", "è principalmente a scuola/in famiglia che", "sono ancor prima i genitori/gli insegnanti che devono", "è principalmente compito della scuola/famiglia".

Esempi di item relativi alla dimensione *Delega*.

(per i genitori) Ritengo che non sia un compito dei genitori degli alunni disabili risolvere i problemi tra i loro figli e gli insegnanti curricolari: a ciò si possono dedicare gli insegnanti di sostegno.

(per gli insegnanti) La famiglia è il luogo primario dove mi aspetto che un alunno disabile impari a gestire i rapporti con gli altri.

Quando presentiamo un'affermazione come quelle appena descritte chiediamo al genitore o all'insegnante di esprimersi rispetto a ciò che egli ritiene sia fundamentalmente compito degli insegnanti o dei genitori, ed assumiamo che l'eventuale accordo del genitore o del genitore su tale affermazione sia una dichiarazione della propria disponibilità in tal senso. Interpretiamo in tal caso l'accordo del genitore o dell'insegnante come *Delega*. Al contrario, quando un genitore o un insegnante esprime disaccordo, assumiamo che egli non ritenga accettabile tale disponibilità.

*Condiscendenza* (per genitori e insegnanti).

Si tratta di item contenenti affermazioni, sulle quali si chiede di esprimere il grado di accordo, concepite per esprimere adattamento, accettazione dello *status quo*, mancanza di iniziativa, l'assecondare un'iniziativa altrui per il compimento di un'azione finalizzata al beneficio di un altro soggetto, ed in cui il proprio beneficio è rappresentato dal non essere implicati, dal non dovere affrontare conflitti e dal non doversi assumere responsabilità di scelta. Per il gruppo dei normodotati il questionario era analogo, ma riguardava tematiche non legate alla disabilità. Per sottolineare tale remissività abbiamo utilizzato espressioni come "[sulle scelte altrui] non discuto", "preferisco assecondare[le scelte altrui]" ecc.

Esempi di item relativi alla dimensione *Condiscendenza*.

(per i genitori) Sulle scelte educative, didattiche e ricreative della scuola non discuto.

(per gli insegnanti) Se i genitori prendono delle decisioni relative allo sviluppo del proprio figlio disabile avranno i loro buoni motivi.

Quando presentiamo un'affermazione come quelle appena descritte chiediamo al genitore o all'insegnante di esprimersi rispetto a ciò che egli ritiene gli insegnanti o i genitori non dovrebbero mettere in discussione qualora indicato come auspicabile dai genitori o dagli insegnanti, o a cui ritiene debba aderire acriticamente, ed assumiamo che l'eventuale accordo del genitore o dell'insegnante su tale affermazione sia una dichiarazione della propria disponibilità in tal senso. Interpretiamo in tal caso l'accordo del genitore o dell'insegnante come *Condiscendenza*. Al contrario, quando un genitore o un insegnante esprime disaccordo, assumiamo che egli non ritenga accettabile tale disponibilità.

Il complesso degli item del questionario, 15 per ogni dimensione, è stato strutturato assegnando casualmente la posizione di ciascun item. Per ogni affermazione dei questionari, il grado di accordo/disaccordo poteva variare da 1 (del tutto in disaccordo con l'affermazione) a 4 (del tutto d'accordo). Essendo ogni dimensione composta da 15 item, per ciascuna di esse la somma dei punteggi poteva variare da un minimo di 15 (del tutto in disaccordo con tutte le affermazioni della dimensione) a un massimo di 60 (del tutto d'accordo).

#### *Partecipanti*

Hanno partecipato alla ricerca:

- 117 genitori di alunni disabili, provenienti da 87 scuole (età dei figli: >6–10 anni, 30% dei partecipanti; >10–14 anni, 35%; >14-18 anni, 35%). Di questi 117 genitori di alunni disabili, 45 appartenevano ad associazioni di genitori di persone disabili (per un totale di 14 associazioni diverse);
- 96 genitori di alunni normodotati utilizzati come gruppo di controllo, provenienti da 44 scuole (età dei figli: >6–10 anni, 34% dei partecipanti; >10–14 anni, 37%; >14-18 anni, 29%). Tutti i genitori provenivano dalla città di Roma.
- 257 insegnanti, di cui 127 provenienti dalla città di Roma (per un totale di 36 scuole), e 120 provenienti dalla provincia di Perugia (per un totale di 23 scuole). Il nostro interesse circa i due gruppi di insegnanti non era sostenuto da ipotesi specifiche riguardanti le culture locali di appartenenza; abbiamo piuttosto inserito un gruppo territoriale differente per verificare la possibilità di replicare i risultati ottenuti con la prima somministrazione effettuata a Roma.

#### *Procedure*

*Somministrazione.* Per quanto riguarda i questionari dei genitori di disabili, quelli aderenti ad associazioni sono stati contattati tramite l'associazione stessa (sono stati compilati il 46% dei questionari consegnati); quelli non aderenti ad associazioni sono stati contattati presso scuole (sono stati compilati il 55% dei questionari consegnati). I genitori di normodotati sono stati al contrario contattati tramite reti di conoscenze (sono stati compilati l'89% dei questionari consegnati).

*Analisi statistiche.* Al fine di verificare se vi fossero le condizioni per eseguire il test ANOVA, per ciascun questionario separatamente è stato effettuato il test di omogeneità delle varianze tra gruppi sulle distribuzioni delle somme dei punteggi per ciascuna dimensione, utilizzate come variabile dipendente. Il test non ha rilevato differenze significative di omogeneità e si è dunque potuto procedere con le analisi. Inoltre, al fine di controllare possibili effetti di clusterizzazione dovuti al fatto che alcuni genitori di bambini disabili avevano figli con la stessa disabilità, e/o erano provenienti dalla stessa scuola, e/o dalla stessa associazione, e alcuni insegnanti provenivano dalla stessa scuola, abbiamo eseguito delle analisi preliminari in cui queste variabili sono state considerate come fattori random. Essi non sono risultati significativi.

Sono stati dunque eseguiti due test ANOVA:

1) al fine di verificare se tra genitori di ragazzi disabili associati, non associati e genitori di ragazzi normodotati vi fossero differenze significative circa i punteggi delle dimensioni, è stata effettuata una ANOVA fattoriale mista 7 x 3, con le sette dimensioni quali fattore ripetuto, e il gruppo (genitori di disabili associati, non associati e di normodotati) quale fattore non ripetuto. La variabile dipendente è la somma dei punteggi degli item ottenuta per ciascuna dimensione;

2) per verificare la differenza tra gruppi di insegnanti è stata eseguita una ANOVA fattoriale mista 6 x 3, con le sei dimensioni quali fattore ripetuto, e il gruppo (insegnanti di Roma e di Perugia) quale fattore non ripetuto. La variabile dipendente è la somma dei punteggi degli item ottenuta per ciascuna dimensione.

## Risultati

### Genitori

Su ciascuna dimensione del questionario è stata effettuata un'analisi dell'attendibilità, con i seguenti valori dell'Alfa di Cronbach: Pretesa = 0,82; Colpa = 0,81; Colpevolizzazione = 0,87; Condiscendenza = 0,81; Controllo = 0,87; Delega = 0,81; Lamentela = 0,89. I valori sono elevati. Le tabelle I e II mostrano alcune statistiche descrittive per ciascuna dimensione.

TAB. I

#### Genitori

*Punteggi medi per le sette dimensioni – Medie, mediane e deviazioni standard*

Gruppo genitori	P		CZ		CP		CL		L		D		CD	
	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.
associati	2,80	0,4	2,56	0,5	1,78	0,45	3,04	0,42	2,76	0,58	2,75	0,56	2,40	0,45
	2,87	5	2,60	3	1,73		3,07		2,33		2,80		2,36	
non associati	3,08	0,5	2,68	0,5	1,96	0,57	3,18	0,5	2,36	0,55	3,16	0,48	2,84	0,51
	3,17	1	2,57	7	1,93		3,23		2,27		3,23		2,87	
normodotati	2,54	0,4	2,30	0,5	1,95	0,50	2,32	0,50	1,97	0,57	2,75	0,42	2,86	0,42
	2,53	4	2,23	2	1,93		2,27		1,87		2,73		2,87	

Legenda: P Pretesa, CZ Colpevolizzazione, CP Colpa, CL Controllo, L Lamentela, D Delega, CD Condiscendenza

N.B. il punteggio può variare da 1 a 4, più alto è il punteggio, più alta è l'identificazione con la dimensione

I tre gruppi differiscono significativamente circa i punteggi delle dimensioni: il test ANOVA mostra la significatività degli effetti principali delle variabili Gruppo e Dimensione, nonché dell'effetto di interazione (tab. II e grafico I).

TAB. II

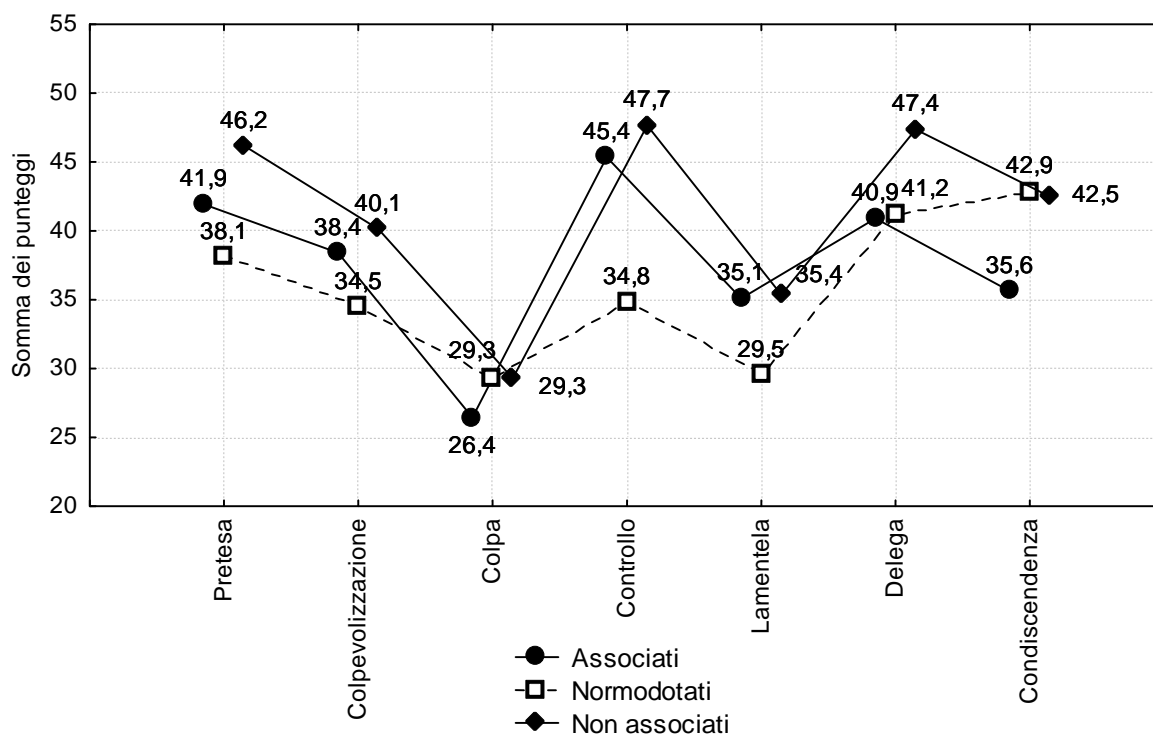
ANOVA - Disegno fattoriale misto

dimensioni (ripetuto) X gruppo di genitori (di disabili associati, non associati e di normodotati)

	F	p	Partial eta-squared	Non-centrality	Observed power
<b>Gruppo</b>	32,27	0,000000	0,196422	64,53	1,000000
<b>Dimensioni</b>	164,80	0,000000	0,384334	988,82	1,000000
<b>Gruppo x dimensioni</b>	22,77	0,000000	0,147136	273,27	1,000000



Grafico I  
ANOVA - Disegno fattoriale misto  
dimensioni (ripetuto) X gruppo di genitori (di disabili associati, non associati e di normodotati)  
Current effect:  $F(12, 1584)=22,773, p=0,0000$



Riguardo all'effetto di interazione, che è il più interessante da osservare, il test post-hoc (Bonferroni per  $p<0,01$ ) mostra che i genitori associati si differenziano dai non associati per i più bassi punteggi di Pretesa, Delega e Condiscendenza. Il confronto tra genitori associati e genitori di normodotati rivela che essi differiscono riguardo alle dimensioni di Controllo, che negli associati riceve punteggi più alti, e Condiscendenza, che negli associati riceve punteggi più bassi. I genitori non associati condividono con il gruppo dei normodotati il più alto punteggio di Condiscendenza. In tutti i gruppi, Lamentela e Colpa ricevono punteggi significativamente più bassi. In entrambi i gruppi dei genitori di disabili le dimensioni di Pretesa, Controllo e Delega ricevono i punteggi significativamente più alti. La tabella III mostra la percentuale di genitori, in tutti i gruppi, che assegnano contemporaneamente alti punteggi medi a Pretesa, Controllo e Delega, nonché le descrittive delle dimensioni:

TAB. III  
Genitori che mostrano *contemporaneamente* punteggi medi a Pretesa, Controllo e Delega  $\Rightarrow >2,8$

Punteggi medi per le sette dimensioni – Medie e mediane

x $\Rightarrow >2,8$	P	CZ	CP	CL	L	D	CD
	M Md	M Md	M Md	M Md	M Md	M Md	M Md
associati 31%	3,16 3,13	2,89 2,97	1,91 1,73	3,41 3,40	2,73 2,93	3,24 3,17	2,49 2,45
non associati 51%	3,42 3,40	2,90 2,73	1,99 2	3,44 3,43	2,55 2,47	3,47 3,4	3 3,13
di normodotati 8%	3,21	2,93	2,14	3,26	2,58	3,3	2,9

3,17 2,77 2 3,2 2,57 3,4 2,9

Legenda: P Pretesa, CZ Colpevolizzazione, CP Colpa, CL Controllo, L Lamentela, D Delega, CD Condiscendenza

N.B. il punteggio può variare da 1 a 4, più alto è il punteggio, più alta è l'identificazione con la dimensione

Come si vede, alti punteggi contemporanei di Pretesa, Controllo e Delega coinvolgono la metà dei soggetti non associati, un terzo dei soggetti associati, e una quota minoritaria di soggetti genitori di normodotati. In questi gruppi, anche Colpevolizzazione e Condiscendenza ricevono punteggi medi alti, tranne per il gruppo degli associati in cui la Condiscendenza riceve punteggi più bassi. La Colpa, in tutti i gruppi, riceve bassi punteggi.

La dimensione del Controllo dell'operato della scuola, indipendentemente dai punteggi assegnati alle altre dimensioni, riceve punteggi molto alti, ed è la dimensione più caratteristica dei genitori di bambini disabili (73%).

Riguardo al disimpegno, se vengono selezionati soltanto i soggetti che assegnano alti punteggi alla Condiscendenza (20% degli associati e 51% dei non associati), è possibile osservare che questi soggetti assegnano concomitanti alti punteggi al Controllo. Al contrario, nel gruppo dei genitori di normodotati, coloro che assegnano alti punteggi alla Condiscendenza (50%) assegnano concomitanti bassi punteggi al Controllo.

### *Insegnanti*

Su ciascuna dimensione del questionario è stata effettuata un'analisi dell'attendibilità, con i seguenti valori dell'Alfa di Cronbach: Riparazione = 0,79; Colpevolizzazione = 0,84; Condiscendenza = 0,74; Controllo = 0,80; Delega = 0,84; Lamentela = 0,86. I valori sono elevati. La tabella IV mostra alcune statistiche descrittive per ciascuna dimensione.

TAB. IV

Punteggi medi per le sei dimensioni – Medie e deviazioni standard

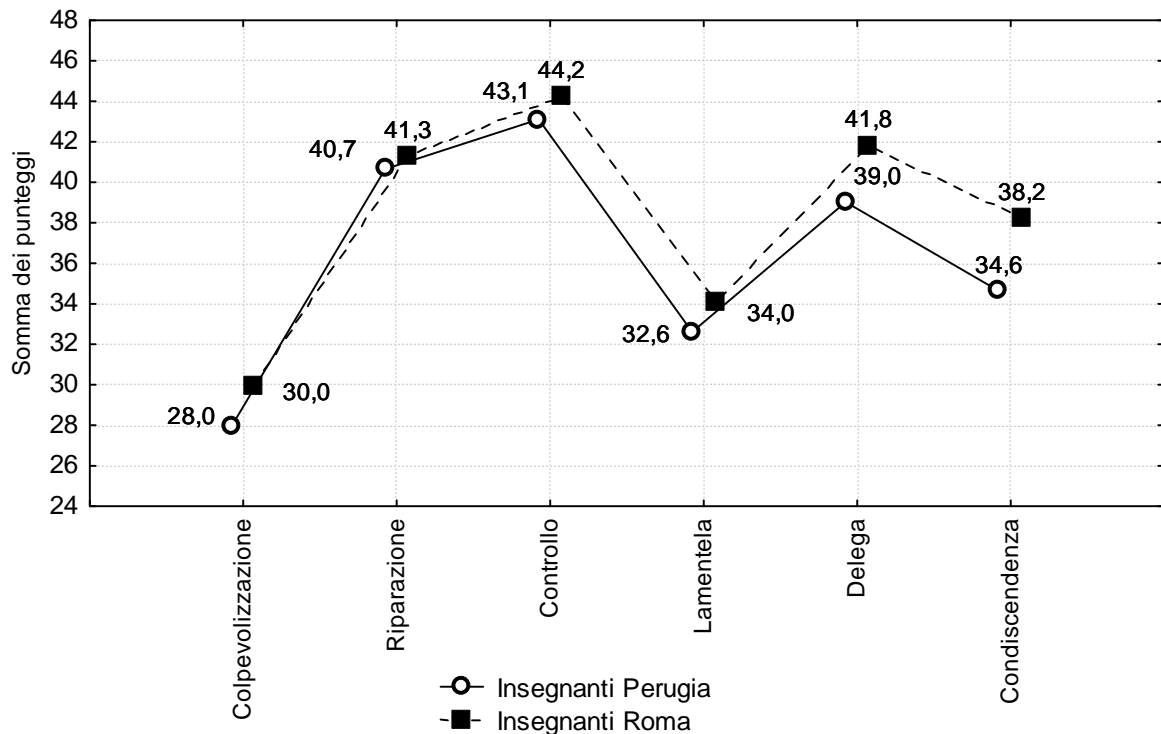
Gruppo insegnanti	CZ		RP		CL		L		D		CD	
	M	Md	S.D.	M	Md	S.D.	M	Md	S.D.	M	Md	S.D.
Perugia	2,07	0,37	2,71	0,43	2,87	0,45	2,18	0,45	2,67	0,46	2,55	0,36
	2,06		2,67		2,93		2,18		2,67		2,57	
Roma	2,32	0,42	2,77	0,37	3,07	0,41	2,43	0,47	2,87	0,45	2,63	0,34
	2,32		2,8		3,07		2,41		2,92		2,64	
Tutti i gruppi	2,20	0,42	2,74	0,40	2,97	0,44	2,30	0,48	2,77	0,46	2,59	0,35
	2,17		2,73		3		2,29		2,8		2,63	

Legenda: CZ Colpevolizzazione, RP Riparazione, CL Controllo, L Lamentela, D Delega, CD Condiscendenza

N.B. il punteggio medio può variare da 1 a 4, più alta è la media, più alta è l'identificazione con la dimensione

Come già accennato, non avevamo ipotesi circa le caratteristiche che potessero differenziare i due gruppi; ci interessava al contrario verificare se essi mantenessero le stesse caratteristiche circa le sei dimensioni in virtù dell'appartenenza al corpo insegnante. L'analisi statistica non evidenzia differenze significative tra i gruppi (per  $p < 0,01$ ). Il grafico II mostra come i due gruppi appaiano sostanzialmente sovrapponibili.

Grafico II  
ANOVA - Disegno fattoriale misto  
dimensioni (ripetuto) X gruppo di insegnanti (Roma e Perugia)  
Current effect:  $F(5, 1275)=2,8560$ ,  $p=,01429$



Le dimensioni di Riparazione, Controllo e Delega sono quelle che ricevono punteggi più alti, il Controllo sopra tutte. In particolare, il 47% degli insegnanti assegna alti punteggi alla dimensione di Riparazione, e, come si vede dalla Tab. V, contemporaneamente punteggi alti alle dimensioni di Controllo e Delega.

TAB. V

Insegnanti che assegnano punteggi medi a Riparazione  
=>2,8

Punteggi medi per le sette dimensioni – Medie e mediane

Riparazione	CZ	RP	CL	L	D	CD
=>3 = 47%	M Md	M Md	M Md	M Md	M Md	M Md
Insegnanti -	2,3	3,08	3,18	2,48	2,85	2,66
Tutti I gruppi	2,31	3	3,13	2,58	2,86	2,64

Legenda: CZ Colpevolizzazione, RP Riparazione, CL Controllo, L Lamentela, D Delega, CD Condiscendenza

N.B. il punteggio può variare da 1 a 4, più alto è il punteggio, più alta è l'identificazione con la dimensione

Gli insegnanti che assegnano bassi punteggi medi alla Riparazione sono il 29%, e i punteggi da essi assegnati alle altre dimensioni sono riportate nella tabella VI

TAB. VI

Insegnanti che assegnano punteggi medi a Riparazione

=<2,3

Punteggi medi per le sette dimensioni – Medie e mediane

Riparazione	CZ	RP	CL	L	D	CD
=>2,3 = 29%	M Md	M Md	M Md	M Md	M Md	M Md
Insegnanti -	2	2,2	2,67	2,14	2,62	2,46
Tutti I gruppi	1,97	2,3	2,67	2,09	2,6	2,50

Legenda: CZ Colpevolizzazione, RP Riparazione, CL Controllo, L Lamentela, D Delega, CD Condiscendenza

N.B. il punteggio può variare da 1 a 4, più alto è il punteggio, più alta è l'identificazione con la dimensione

La dimensione del Controllo, nel gruppo totale, ha alti punteggi nel 65% degli insegnanti. La tendenza al disimpegno, definita dalla dimensione della Condiscendenza, è bassa. Se selezioniamo soltanto i soggetti che assegnano alti punteggi medi alla dimensione di Condiscendenza (23% del totale), essi assegnano concomitanti alti punteggi a Riparazione e Controllo.

### Discussione

Abbiamo rilevato, attraverso questo nostro lavoro, che effettivamente una simbolizzazione molto aggressiva del rapporto con la scuola è presente tra i genitori di alunni disabili. In complesso circa il 40% di essi (la metà dei genitori che non aderiscono ad alcuna associazione, che non dispongono cioè di spazi di supporto e di confronto, e circa un terzo dei genitori di disabili non associati, Tab. III) assegna contemporaneamente punteggi molto alti alle dimensioni di Pretesa, Controllo e Delega. In questi soggetti, anche la Colpevolizzazione riceve punteggi medi alti, mentre la Condiscendenza riceve punteggi alti nei soli non associati. La Colpa riceve bassi punteggi.

Ciò vuol dire che questi genitori considerano legittima, per quanto concerne la dimensione di Pretesa, la richiesta di servizi che la scuola non può e non è affatto tenuta a fornire, la necessità, per esempio, che la scuola organizzi attività pomeridiane per il tempo libero del proprio figlio disabile quando questi non ha altro da fare, e che assegni gratuitamente un tutor che lo assista nello svolgimento dei compiti a casa; che nella scuola vi siano strutture riabilitative e di sostegno per i disabili, e che venga assunto al suo interno uno psicologo per fornire supporto ai loro genitori; e ancora, che gli insegnanti assistano gli alunni disabili a mensa per aiutarli a mangiare, eccetera. La domanda "Le ore dedicate a scuola specificamente ai bambini disabili sono *comunque* insufficienti" riceve un punteggio medio di 3,3 nell'intero gruppo dei non associati.

Dentro una posizione emozionale di allarme e sospetto (dimensione del Controllo), questi genitori sentono come legittimo il controllo continuativo sull'operato della scuola, al fine di assicurarsi che ciò che la normativa prevede venga effettivamente concesso; perciò sono vissute come augurabili modalità e opportunità di controllo non canoniche, suggerite dal nostro questionario, come ad esempio verificare personalmente il curriculum degli insegnanti, e la quantità della formazione di aggiornamento sulla disabilità da essi conseguita; inserire, oltre a sé stessi e oltre agli esperti dei servizi sociosanitari, come la normativa prevede, anche un esperto di propria fiducia nelle riunioni in cui vengono pensati progetti per i singoli alunni disabili. Ma anche attraverso modalità di controllo incrociato (insegnanti di sostegno a cui chiedere conto dell'operato di insegnanti curricolari e viceversa, compagni di classe a cui chiedere conto di ciò che accade in classe, la direzione scolastica a chiedere conto sull'operato di tutti), o attraverso modalità più tradizionali, come il controllo degli obiettivi raggiunti dal proprio figlio attraverso il quotidiano controllo del lavoro fatto in classe.

Riguardo alla Delega, e coerentemente con una simbolizzazione della scuola come istituzione che deve dare, concedere, fornire, si ritiene che a questa spetti il compito di risolvere i problemi dovuti alla presenza della disabilità, fornendo al bambino valori, autonomia, amicizie, soluzioni a problemi e conflitti, come peraltro la normativa prevede.

Nel solo gruppo dei non associati sono alti anche i punteggi di Condiscendenza, cioè di dichiarazione di disimpegno. Ciò è contraddittorio riguardo agli alti punteggi di Controllo; la dimensione della Condiscendenza sembra non avere misurato in questo gruppo (come invece è

accaduto per il gruppo dei genitori di normodotati) un reale disimpegno, ma piuttosto sembra contribuire a definire una condizione emozionale in cui, più che rinunciare al controllo e disinteressarsi delle scelte che vengono compiute riguardo al proprio figlio, ci si aspetta provocatoriamente che sia l'altro a fare una qualunque scelta, salvo poi sottoporlo a verifica reiterata. Negli associati questa dimensione assume invece punteggi medi piuttosto bassi, e ciò potrebbe significare che nell'associazionismo prevale una cultura di disapprovazione nei confronti del disimpegno personale.

È anche rilevante l'attribuzione di responsabilità alla scuola, la Colpevolizzazione, per le difficoltà sollevate dalla presenza della disabilità. Il mancato sviluppo delle risorse personali, la mancanza di amicizie, la scarsa autonomia, il malumore, sono tutti attribuiti all'incapacità degli insegnanti, in perfetta sintonia con quanto emozionalmente espresso dalla normativa, cioè una incessante dichiarazione di responsabilità da parte della scuola. Di contro, è coerentemente assente l'attribuzione a sé di tali responsabilità, la Colpa.

La Lamentela ha punteggi piuttosto bassi. Essa è definita come scontento aspecifico, e i genitori non si sono evidentemente identificati nelle affermazioni non circostanziate del questionario, considerando anche che affermazioni più precise e strutturate per esprimere malcontento erano disponibili nel questionario.

Quanto detto finora riguarda, si può dire, la peggiore delle ipotesi, cioè quella parte di genitori con i quali è assai difficile lavorare in qualunque circostanza, come insegnanti ma anche come professionisti dei servizi, psicologi compresi.

Tra i genitori che aderiscono a una qualche associazione, la maggior parte non presenta le caratteristiche sopra descritte, segno che l'associazionismo è in grado di creare uno spazio di pensiero, di apertura al confronto e alla negoziazione, e di condurre a una rappresentazione meno danneggiata di sé e del rapporto con le istituzioni. Questi genitori, tra le altre cose, mostrano in generale più bassi livelli di Delega e Condiscendenza, segno di responsabilizzazione, iniziativa e implicazione personali nei confronti delle necessità del proprio figlio disabile.

La controparte istituzionale, quella che riguarda gli insegnanti, assegna punteggi alti alle dimensioni di Riparazione, Controllo e Delega. La Riparazione era la dimensione centrale a cui eravamo interessati riguardo agli insegnanti, e il 47% dei soggetti assegna ad essa alti punteggi, assegnando contemporaneamente alti punteggi alle dimensioni di Controllo e Delega (Tab. V). Vediamo come si organizzano tutte le dimensioni in questo gruppo di soggetti: la Riparazione, lo ricordiamo, è definita come l'agito della colpa, come disposizione, sostenuta anche da affermazioni di principio, ad aggravarsi di compiti oltre quanto dovuto e oltre le funzioni professionali, per alleviare le difficoltà dei genitori disabili e soddisfare le loro richieste, anche quelle improprie. La Colpevolizzazione, coerentemente, riceve in questo gruppo punteggi bassi, si riconosce quindi la difficoltà che i genitori di alunni disabili debbono affrontare, ed essi non sono ritenuti responsabili dei problemi dei propri figli. Ma possiamo ipotizzare che il rapporto con i genitori, in molti casi, non vada a buon fine, il tentativo di riparare non esiti in una reciproca soddisfazione, e questa disposizione degli insegnanti a fare più del necessario non venga valorizzata. I concomitanti alti punteggi di Controllo e Delega, in questo gruppo, possono essere interpretati come reazioni aggressive da parte degli insegnanti, come continui tentativi di assicurarsi che tutto ciò che viene offerto dalla scuola per l'alunno disabile e i suoi genitori sia raccolto e utilizzato congruamente, che il proprio operato venga riconosciuto, che i genitori facciano ciò che spetta loro di fare e ciò che la normativa ha conferito come loro prerogativa, che siano, anche, i genitori a prendersi cura dei problemi dei propri figli, e che smettano di fare ogni richiesta alla scuola.

L'espressione vaga di malcontento nei confronti di genitori e sistema scolastico è molto limitata, come se gli insegnanti avessero in mente, piuttosto, interlocutori precisi.

I punteggi di Condiscendenza, di disimpegno, in tutto il gruppo sono bassi, e gli insegnanti che ad essa assegnano alti punteggi (il 23% di tutto il gruppo) assegnano concomitanti alti punteggi a Riparazione e Controllo. Anche qui, come nel caso dei genitori, la Condiscendenza non sembra aver misurato il reale disimpegno, ma l'aspettativa che il genitore si impegni in una qualunque cosa.

Gli insegnanti che assegnano bassi punteggi alla dimensione di Riparazione (Tab. VI), mostrano concomitanti moderati punteggi nelle dimensioni di Controllo e Delega. Essi sembrano non implicati dalle vicende emozionali più esasperate, e tuttavia, come abbiamo visto, non sono caratterizzati da disimpegno.

## Conclusioni

È vero che la nostra ricerca si è svolta prevalentemente a Roma, per quanto riguarda i genitori, e che non possiamo generalizzare questi risultati. Essi però corrispondono alla nostra esperienza di psicologi clinici a contatto, per via di progetti nazionali, con genitori di disabili e insegnanti di tutta Italia, e abbiamo in questi contesti di lavoro maturato le nostre riflessioni e ipotesi che ci hanno condotto a realizzare questo lavoro. Il campione di insegnanti della provincia di Perugia, confrontato con quello di Roma, e a questo risultato sostanzialmente identico, anche ci fa pensare che quanto rilevato possa essere un fenomeno, un problema che si presenta non di rado.

Lavorare, come insegnanti, o come professionisti nei servizi, è difficile in contesti in cui da una parte si è istituzionalmente chiamati ad agire la colpa, e dall'altra si è legittimati a pretendere; una situazione cioè di perenne fallimento collusivo in cui gli obiettivi non possono essere mai per definizione né effettivamente negoziati, né tanto meno raggiunti. L'associazionismo di per sé, anche se in grado di mitigare i sentimenti di esclusione e di permettere ai genitori di organizzarsi più efficacemente rispetto alla gestione del proprio problema, non appare sufficiente come soluzione. Infatti le associazioni sono presenti soprattutto nelle città, cioè laddove ci sono più abitanti, quindi più disabili, quindi più probabilità che si stabilisca autocommitenza. Queste associazioni non sono immediatamente a disposizione di coloro che abitano in piccoli centri. Inoltre, le associazioni si stabiliscono per tipo di disabilità, perché spesso, da una parte, le sindromi e le malattie si differenziano molto per il tipo di problemi che comportano, dall'altra prevale, lo abbiamo notato nel nostro lavoro, il desiderio dei genitori di appartenere a gruppi di uguali, e nostri tentativi di coinvolgere, in nome di un problema comune, genitori con figli disabili di diversa natura non sono andati a buon fine. Allora, se ci sono sindromi diffuse, come quella di Down, attorno alla quale si aggregano molte persone, altre sindromi sono più rare, e le associazioni sono rarefatte nel territorio e composte da pochi iscritti.

Non sempre, anche, nel lavoro di insegnanti come di psicologi clinici, restituisce risultati soddisfacenti il non agire la colpa e il presentare il vincolo, il limite, la contrattazione, in quanto ogni richiamo ad essi può generare in alcuni genitori la convinzione che si stia violando la legge a loro detrimento, l'exasperazione del vissuto persecutorio, ed è motivo, come accade non di rado, dell'ingaggiarsi, da parte di questi genitori, in azioni di querela e quant'altro. D'altra parte il non agire la colpa è l'unica cosa che si possa fare e si debba fare, specie perché c'è una parte di genitori, che è il 60% dei soggetti del nostro studio, che potrebbe e saprebbe trarre beneficio da questo modo di impostare il problema.

## Bibliografia

Carli, R. (1987). *Psicologia clinica: Introduzione alla teoria e alla tecnica*. Torino: UTET.

Carli, R. (2001). *Culture giovanili: Proposte per un intervento psicologico nella scuola*. Milano: Franco Angeli.

Carli, R., & Panizza, R. M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.

Fantini, F., Krstic, N., Langher, V., Ricci, M. E., & Rudic, N. (2008). Salute mentale e disabilità in età evolutiva: modelli di intervento e rapporto servizio/utenti in due centri di alta specializzazione di Belgrado. Studio pilota. *Rivista di Psicologia Clinica*, 3, 322-333.

Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious as infinite sets: An essay in bi-logic*. London: Gerald Duckworth & Company. Trad. it. (1981). *L'inconscio come insiemi infiniti*. Torino: Einaudi.

Ministero della Pubblica Istruzione (1975). *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*. Consultato il 12.01.2011 su <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>

Meijer, C.J.W. (2003). *Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European Countries*. European Agency for Development in Special Needs Education. Consultato il 12.01.2011 su <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in->

Il presente lavoro è stato realizzato in parti uguali dai tre autori, tranne per la parte titolata “analisi statistiche” nella sezione “Metodo”, e la sezione “Risultati”, che sono state scritte da Maria Elisabetta Ricci.