

Potere Sociale

TRIMESTRALE DI ANALISI E IMPEGNO POLITICO - CULTURALE

Autunno. Inverno 1976/77

3.4

Interventi

Democrazia e pluralismo dopo il 20 giugno
Crisi economica tra inflazione e deflazione
Democrazia nel sindacato: i Consigli Unitari
di Zona alla prova

Servizi

Problemi e prospettive della Lega Democratica
dopo il convegno di Roma

Saggi

Sociologia: una scienza per tutte le stagioni

GIORGIO BARGHIGIANI EDITORE



Gianni Selleri

Handicappati e scuola: situazione emblematica

L'inserimento scolastico degli handicappati si è posto all'attenzione pubblica a partire dal 1972, dopo l'approvazione della legge 30.3.1971, n. 118, la quale, all'art. 28, prescrive che ai mutilati e invalidi civili non autosufficienti (che definiamo qui genericamente « handicappati »), che frequentino la scuola dell'obbligo, vengano assicurati il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla scuola, l'accesso alla scuola mediante l'eliminazione delle barriere architettoniche e l'assistenza durante l'orario scolastico.

In particolare la legge detta: « *L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficile l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali* ». Vi è insomma una esplicita indicazione per il superamento non solo delle scuole differenziali, ma anche delle classi speciali inserite nei plessi scolastici aperti a tutti. E tuttavia il provvedimento, per il fatto di contenere una indicazione di discrezionalità nella valutazione circa le possibilità di apprendimento dell'alunno, ha offerto uno spazio a due tendenze, i *segregazionisti* e gli *integrazionisti*. In questo contesto si sono poi inserite complesse motivazioni e problematiche di ordine ideologico, politico, amministrativo e pedagogico.

Da un punto di vista generale si può constatare che in quasi tutti i paesi del mondo occidentale il problema dell'« educazione speciale » è posto nella prospettiva dell'integrazione scolastica, anche se i pareri non sono univoci.

I sostenitori dell'integrazione considerano, senza riserve, segregante la scuola speciale e una discriminazione togliere il bambino dal normale contesto di vita, separandolo dai suoi coetanei; altri difendono una certa

autonomia della scuola speciale e sostengono che l'inserimento scolastico degli handicappati nelle classi comuni provochi loro frustrazioni da insuccesso, renda molto ristretta la possibilità del ricorso agli specialisti (che non possono essere concentrati nella scuola pubblica) e affermano che l'inserimento può costituire un ostacolo allo sviluppo degli altri alunni.

Dal punto di vista tecnico e organizzativo si prospettano quindi diverse soluzioni per consentire che l'handicappato acceda in qualche modo all'interno dell'unità pedagogica: 1) frequentare una classe normale con la possibilità di un insegnante di « appoggio », oltre al trasporto, all'assistenza personale e ai sussidi tecnologici; 2) frequentare nel plesso comune una classe speciale, che consenta e preveda trattamenti riabilitativi; 3) frequentare una scuola speciale, a seminternato o ad internato, in una istituzione specifica per handicappati. Sono queste le situazioni presenti anche nel nostro paese, a seconda delle circostanze territoriali e politiche e in presenza delle note carenze dei servizi sociali.

La gradualità fra educazione *speciale* e *normale* (recentemente ribadita anche dal Ministero della Pubblica Istruzione), non esaurisce la tensione polemica e ideologica fra i sostenitori dell'integrazione e quelli della struttura specialistica.

Prima di affrontare il discorso in termini complessivi, è opportuno precisare che non si possono accettare acriticamente le cifre secondo le quali si fanno scendere a più di tre milioni i bambini affetti da minorazioni. Non esistono infatti statistiche, né generali né di campione, e si deve soprattutto rifiutare l'orientamento che vorrebbe assimilare i devianti rispetto a norme biofisiche (handicappati fisici, psichici, sensoriali), ai devianti rispetto a norme sociali (disadattati, ritardati, caratteriali, ecc.). Nel primo caso si tratta di esiti permanenti di eventi patologici; nel secondo caso invece di valutazioni di tipo « culturale e didattico » e degli *effetti* di disfunzioni dell'organizzazione sociale, dello sviluppo tecnologico, produttivo, urbanistico ed economico.

Ed è proprio fra i due poli di queste distinte causalità che si articola e si confonde il dibattito tecnico e politico e si determinano la tendenza dell'esclusione e quella correlativa della socializzazione, spesso espressa in termini negativi e polemici.

La legislazione vigente

L'art. 34 della Costituzione italiana detta: « La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno 8 anni, è obbligatoria

e gratuita ». Da questa enunciazione si deduce che la scuola è un servizio sociale e costituisce un diritto universale, senza limitazioni.

Ma il R.D. 31.12.1923, n. 3126 « Disposizioni sull'obbligo dell'istruzione », contiene uno specifico dispositivo sui ciechi e i sordomuti, consentendo, a meno che non presentino altre anormalità, anche per loro l'istruzione scolastica, ma tale obbligo deve essere ottemperato o privatamente o in istituti appositi (art. 27). Soltanto nel 1952 si è provveduto a statizzare le scuole per i « ciechi educabili » esistenti negli istituti.

Ma se un handicappato volesse frequentare l'istituto magistrale, ecco intervenire ancora la legge 4.5.1925, n. 653, che prescrive: « per l'iscrizione al corso superiore dell'istituto magistrale ... deve essere allegato alla domanda un certificato medico dal quale risultino la sana e robusta costituzione fisica e l'assenza di imperfezioni tali da diminuire il prestigio di un insegnante o da impedirgli il pieno adempimento dei suoi doveri ». L'unica deroga è prevista per i ciechi, che hanno diritto a frequentare l'istituto magistrale ma non quello di insegnare in una scuola normale. Infatti il cieco potrà insegnare unicamente ad altri ciechi (art. 102), dopo aver frequentato un corso speciale.

L'art. 5 della citata legge del 1925 stabilisce inoltre che « il preside deve allontanare dall'istituto (scuole medie inferiori comprese) gli alunni o i candidati, affetti da malattie contagiose o ripugnanti ». Disposizioni analoghe esistono per gli istituti tecnici.

Oltre a questa legislazione anacronistica vi è poi un coacervo di circolari ministeriali e di disposizioni amministrative (ora abrogate, ora confermate, a seconda del Ministro in carica), che regolano il funzionamento delle classi speciali e differenziali e che definiscono sostanzialmente una separazione fra handicappati e « normali » o codificano addirittura il destino scolastico delle diverse categorie di invalidi.

È da queste constatazioni contraddittorie che deve partire il discorso politico e scientifico sull'inserimento scolastico degli handicappati, un tema che investe centinaia di migliaia di cittadini e che costituisce uno degli argomenti più attuali nel dibattito sulla realtà istituzionale e ruolo sociale della scuola.

Non si tratta di argomenti astratti; i casi di rigetto scolastico (sulla base della legislazione pre-costituzionale) sono molto più frequenti di quanto non registri la cronaca. Una preside di Venezia, assolta per insufficienza di prove, ha rifiutato nella sua scuola due bambini spastici perché « ripugnanti » (sbavavano); la Pretura di La Spezia è ricorsa alla

Corte Costituzionale per il rifiuto di bambini ciechi; un ragazzo di Roma non è stato classificato agli esami di maturità perché sordastro, quindi « tale da non ritenere possibile il suo inserimento nel mondo del lavoro con titolo di maturità »; è di questi giorni l'opposizione della Direttrice didattica del 6° circolo di Bologna di iscrivere sei bambini handicappati. Ma vi sono numerosissimi altri casi che vengono bonariamente risolti con soluzioni intermedie o più spesso con la rinuncia da parte della famiglia che finisce col tenere il ragazzo in casa, ciò che rinforza sentimenti di colpa e di vergogna, la convinzione del rifiuto e dell'isolamento e determina, prima o poi, la decisione di separarsi completamente dal figlio inviandolo in un istituto (dove all'handicap si assommeranno le carenze affettive e della socializzazione).

È comunque parzialmente vero che la scuola è aperta a tutti. Si può affermare che è aperta a tutti coloro che sono in grado di poter seguire un *unico programma scolastico* uguale per tutti.

Chi non è « uguale » deve seguire un programma speciale in una scuola o classe speciale, separato dai suoi coetanei?

Parte della legislazione vigente sembra rispondere affermativamente a questa inquietante domanda, alla quale contrastano più generali affermazioni di diritto, le acquisizioni scientifiche e culturali e la coscienza democratica e partecipativa del Paese.

La scuola, è ormai certo, non deve essere un ambito di trasmissione di nozioni e di modelli comportamentali o una istituzione totale di selezione, funzionale alle dinamiche del potere e dello sviluppo tecnologico. Deve invece essere un mezzo di socializzazione, di sviluppo della personalità, di prevenzione e di riabilitazione nei confronti di tutte le forme di disadattamento e di esclusione sociale. Anche se su questi principi c'è ormai accordo generale, si registrano ancora fenomeni di emarginazione, di gestione verticistica dell'educazione e alti indici di « mortalità scolastica », che dimostrano il persistere di criteri selettivi.

Gli handicappati, anche in questo settore, « anticipano » le disfunzioni del sistema.

Cultura e « normalità »

A questo punto ci si può domandare se l'« istruzione speciale » ha qualche fondamento scientifico o pedagogico.

Maria Montessori, proprio partendo dall'educazione dei cosiddetti

subnormali, dimostrò che non esistono tecniche distinte per i diversi e per i normali e che le didattiche inventate per gli uni possono essere applicate per tutti.

È stato poi dimostrato che i tests e analoghi parametri selettivi sono « indicatori di se stessi »; che la prevenzione e le protesi precoci nei difetti sensoriali possono risolvere, così come le tecnologie didattiche e quelle della formazione del personale, qualsiasi disturbo.

Esistono poi le realtà della *cibernetica* e dell'*informatica*, dell'*istruzione lineare* o *ramificata*, della *didattica rinforzata* (non solo in senso logico, ma anche per la psicomotricità), che consentono la acquisizione di quella che è stata definita « capacità di maestria », anche in presenza di handicaps gravi.

Si può allora supporre che il vero problema consista nei diversi significati e funzioni attribuiti all'educazione.

Secondo la più diffusa accezione, l'educazione è sostanzialmente la trasmissione da una generazione all'altra delle conoscenze delle tecniche, dei valori e dei comportamenti che l'ambiente o la cultura egemonica richiedono o impongono al fine di soddisfare i bisogni economici e organizzativi di una data società. In questo senso l'educazione sarebbe strumentale o funzionale a un sistema di riferimenti indotti.

Per altri l'educazione dovrebbe fondarsi sul riconoscimento della originalità e della potenzialità del bambino, sui suoi bisogni e sulle sue capacità di decidere e di creare. In questo senso il discorso educativo è essenzialmente un rapporto di comunicazione interpersonale che consente la formulazione di nuovi codici culturali e didattici e quindi anche l'accettazione dell'atipico nella sua dimensione provocatoria.

Si tratta di dare all'educazione un significato che non sia trasmissione di nozioni, correzione prima che formazione, ma un processo di identificazione e di socializzazione.

Attorno a questa seconda e diversa considerazione dell'educazione, i cui termini teorici sembrano abbastanza definiti, si è sviluppato il dibattito sulla crisi della pedagogia e delle istituzioni scolastiche e si proiettano le velleità di una « rivoluzione culturale » (catalogata dal 1968 come esclusiva acquisizione dei « movimenti di sinistra » e delle loro rivolte espressive), che sembra troppo in anticipo rispetto alla coscienza popolare e che rischia continuamente il sapore dell'intellettualismo d'élite.

In realtà il processo educativo resta tuttora ancorato a criteri teorici

di « normalità e di devianza » e ai principi dell'illuminismo liberale e borghese.

Ogni società organizzata elabora valori e norme che sono prodotti, dal punto di vista psico-genetico, dall'interazione fra gli uomini nell'arco di un certo tempo su problemi che toccano interessi comuni e individuali. Tutto ciò viene assunto come *cultura* e determina le istituzioni di cui ogni individuo subisce l'influenza. Comunemente si definisce « personalità modale » quell'insieme di atteggiamenti (modalità di pensiero, comportamenti esteriori) che sono tipici di una determinata cultura o società.

Non interessa qui descrivere la ragione delle norme sociali nei loro aspetti funzionali organizzativi, importa piuttosto rilevare che vi sono molteplici forme e casi di non adeguamento alle norme e di discrepanza rispetto alla immagine stereotipica di personalità modale, cioè di fenomeni di devianza.

Le reazioni alla devianza, come scelta, provocano dei meccanismi di esclusione che non sono sostanzialmente diversi da quelli adottati rispetto al deviante « anomalo » o diverso dalla maggioranza, anche se muta il tipo di giustificazione e di tensione.

Il pregiudizio più comprensivo e generalizzato è quello che fa riferimento alla cultura e alla civiltà scientifica, tecnologica e capitalistica (produrre e consumare) e in base a questo principio si operano vastissime discriminazioni di tipo giuridico, di tipo culturale e utilitaristico e si attuano dinamiche di esclusione e corrispondenti strutture e istituzioni.

Eppure i concetti di *normalità* elaborati finora hanno fondamenti quanto mai labili ed astratti. Si definiscono tre tipi di normalità: *funzionale*, *ideale*, *statistica*. La normalità ideale concerne l'accettazione dei valori culturali e di quelli morali (prescritti dai codici); la normalità funzionale è quella che definisce l'uomo efficiente, fisicamente e psichicamente integro; la normalità statistica indica la frequenza accettata dell'aspetto e del comportamento. In definitiva non si tratta di criteri scientifici, ma di stereotipi e per di più in contrasto fra di loro nel nostro medesimo tipo di cultura.

Non c'è dubbio che il deviante, anche se questa definizione è infondata, è un disadattato dall'ambiente che è composto dai « normali », i quali propongono un certo tipo di evoluzione e di rapporti normativi.

Pertanto la possibilità di evitare e combattere l'esclusione, anche nelle sue motivazioni più oscure e irrazionali, è di favorire la socializzazione,

se non altro perché è certo che le istituzioni escludenti intervengono quando la socializzazione fallisce.

Secondo un discorso di carattere più generale, l'educazione, dalla rivoluzione liberale in poi, ha definito i rapporti fra le persone nell'ottica ideale dell'universalismo e dell'uguaglianza. In base a questo criterio non si riconosce la specificità delle culture e delle tradizioni, delle loro espressioni individuali e popolari e l'educazione istituzionale si propone sempre di rendere tutti uguali alla normalità.

Handicappato e scuola: situazione emblematica

È evidente quanto risulti difficile in questo contesto la proposta dell'inserimento scolastico degli handicappati.

Quel'è la condizione esistenziale e sociale dell'handicappato? E sotto quale profilo si deve considerare il ruolo della scuola?

Secondo una definizione universalmente accettata handicappato è chi ha subito un danno biofisico ed è oggetto di dinamiche di emarginazione. Da questa valutazione discende la necessità che l'intervento riabilitativo non può essere soltanto tecnico-sanitario o specialistico, ma deve contemporaneamente e soprattutto favorire l'integrazione sociale, in senso strumentale e non strumentalizzante.

Sotto questo profilo la scuola, riorganizzata e democratica, costituisce l'ambito privilegiato di socializzazione dell'handicap e dell'handicappato, la struttura più idonea di apprendimento, di trattamento e di sviluppo di tutte le potenzialità conoscitive ed operative e relazionali, spesso bloccate dalle richieste e dagli schemi della cultura e del costume.

Tutto ciò premesso, non si può pretendere che la scuola diventi una comunità terapeutica, né che ogni insegnante divenga un operatore specializzato: occorre coordinare l'azione della scuola con le strutture sanitarie e sociali operanti nel territorio.

È questo il problema dell'équipe socio-psico-pedagogica, problema che è stato al centro di una intensa polemica fra autorità scolastica e Regioni, soprattutto in quelle governate da forze di sinistra.

Da una parte si è accusato il Ministero della Pubblica Istruzione di fare politica di emarginazione e di segregazione nei confronti degli handicappati e dei disadattati, mediante il potenziamento delle classi speciali e differenziali rifornite dall'attività delle équipes, pagate in misura dei soggetti devianti o atipici reperiti (perciò non si sarebbero fatte le con-

venzioni con gli enti locali e impedito l'accesso alle scuole delle équipes comunali).

Dall'altra parte si è fatto appello all'applicazione strettamente letterale della legislazione e si è precisato che l'inserimento degli handicappati nella scuola normale è stato strumentalizzato come momento di rottura e di contestazione della struttura scolastica, come dimostrerebbero gli interventi di carattere eminentemente politico ed ideologico di certe équipes, poi trasformate in « gruppi operativi di quartiere » o « collettivi » di operatori senza ruolo professionale.

In realtà si deve riconoscere che vi è stato negli ultimi anni un inserimento massiccio e in termini puramente quantitativi, connesso con l'impegno della deistituzionalizzazione e con progetti di anticipazione delle riforme e di nuovo assetto dell'organizzazione sociale.

Questo fatto ha determinato un forte contraccolpo nelle strutture scolastiche e corrispondenti reazioni di rigetto e di riflusso di tipo emozionale e di tipo pratico, nel senso che la scuola rischierebbe di diventare l'area di parcheggio degli handicappati nella fase di transizione fra il superamento delle istituzioni speciali e la realizzazione dei servizi socio-sanitari di base.

Nonostante questi contrasti, l'inserimento scolastico degli handicappati continua, sia pure con grave disagio degli insegnanti (che dovrebbero gestire da soli il problema), delle famiglie e dei ragazzi inseriti spesso in maniera estemporanea e strumentale, proprio perché mancano infrastrutture socio-sanitarie di orientamento e di appoggio. Così come è mancato finora un serio impegno di programmazione e di definizione delle direttive metodologiche e delle responsabilità tecniche.

Soltanto recentemente il Ministero della Pubblica Istruzione ha iniziato, con molte cautele e raccomandando gradualità, un discorso di programmazione sull'inserimento scolastico degli handicappati.

Si è riconosciuto che affrontare questo problema presuppone il principio che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento, devono essere protagonisti della propria crescita, poiché in essi vi sono potenzialità conoscitive, operative e relazionali, spesso bloccate dalle richieste della cultura corrente e del « costume pedagogico ».

Si è riconosciuto inoltre che la scuola, proprio perché dovrebbe riportare l'azione educativa alla realtà esistenziale di ogni allievo, è la struttura più adeguata per far superare la condizione di emarginazione in

cui si trovano i bambini handicappati o atipici, anche se deve considerarsi essenziale la collateralità di servizi sanitari e sociali, finalizzati al medesimo obiettivo in senso soprattutto preventivo, diagnostico e terapeutico, al fine di evitare gli effetti e le cause del disadattamento (in tutto l'arco prescolare e scolastico) e l'instaurarsi di disturbi secondari.

Rispetto alla strategia di attuazione di un simile progetto si richiede un impegno organizzativo e riformatore ben più vasto di quello definito dalle più recenti circolari del Ministero della Pubblica Istruzione. Nella prima (n. 227 dell'agosto 1975) si continua a riconoscere « necessaria la continuità dell'opera degli istituti speciali e delle strutture specializzate oggi esistenti » e ci si limita alla burocratica previsione di raggruppamenti di scuole in cui inserire gli handicappati, si riaffermano le funzioni selettive delle équipes psico-socio-pedagogiche e si prevede la istituzione di un « ufficio speciale » per il coordinamento delle attività a favore degli handicappati e di un « gruppo di lavoro presso il Provveditorato agli Studi » con lo scopo utopistico di coordinare verticisticamente l'integrazione scolastica.

Con due successive circolari dell'ottobre 1976 (n. 228-229) il Ministero ha precisato le iniziative da adottarsi per l'inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni, fornendo indicazioni per la scuola materna, elementare e media. Il Ministero si è comunque limitato a comunicare alcune norme organizzative (come ad esempio quella che gli handicappati devono essere inseriti in classi con non più di 20 alunni), relative all'impiego del personale, alla riduzione degli stanziamenti, per l'istituzione di classi a struttura integrata, al materiale e ai sussidi didattici e alle convenzioni per le équipes socio-psyco-pedagogiche da stipularsi secondo i consueti criteri.

L'unica novità importante, che deriva però da uno stato di necessità anziché da una scelta, è costituita dal fatto che per la prima volta il Ministero della Pubblica Istruzione riconosce che, qualora l'Amministrazione scolastica non disponga di personale qualificato, il problema potrà « trovare soluzione soltanto con interventi degli Enti locali, che saranno regolati con apposite convenzioni in cui siano precisati modalità e criteri delle prestazioni, fermo restando a carico degli enti medesimi il relativo onere ».

Inizia così di fatto l'integrazione fra scuola e territorio, con una tipica e fortunosa soluzione all'italiana.

Il superamento di ogni forma di emarginazione passa dunque attraverso un nuovo modo di concepire la scuola e la sua funzione, precisato preliminarmente che la frequenza di scuole *comuni* da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali *comuni*. A tal fine si dovrebbe allargare il concetto di apprendimento affinché, accanto ai livelli di intelligenza logico-astrattiva venga considerata anche quella sensorio-motrice e pratica e siano soprattutto tenuti presenti i processi di socializzazione.

Tutto ciò implica l'estensione del tempo pieno, come alternativa all'insegnamento tradizionale e possibilità di maturazione globale attraverso una pluralità di linguaggi e di esperienze che ricomprenda le superate distinzioni fra « materie principali » ed attività « integrative », fra l'insegnamento « normale » e quello di recupero e di sostegno.

Le diverse attività scolastiche non sono di per sé « primarie » od « integrative », « normali » o « di recupero », ma lo diventano quando un progetto didattico anziché rispondere alle esigenze del singolo è funzionale ad astrazioni o pregiudizi culturali e sociali.

Occorre non separare le iniziative di recupero nei confronti degli handicappati dalla normale attività scolastica che deve offrire a tutti comuni possibilità di sviluppo. Ed è questa la condizione di non vanificare i vantaggi dell'intervento individualizzato (insegnante d'appoggio), quando è necessario, con gli svantaggi ben più gravi della separazione per gruppo degli alunni « normali ».

Si pongono allora i problemi della popolazione scolastica, la definizione di nuovi progetti educativi, la qualificazione degli operatori scolastici e degli specialisti, le questioni relative alle strutture edilizie, alle attrezzature tecnologiche, ai servizi di trasporto e al personale assistente durante l'orario scolastico. Solo la realizzazione di questi servizi e strutture può rendere possibile e positiva l'integrazione degli handicappati nella scuola.

Occorre soprattutto coinvolgere poi la società, poiché l'emarginazione sociale, oltre che da condizioni strutturali, dipende da modelli culturali e di classe. L'attuazione dei decreti delegati offre una seria possibilità di operare un mutamento di sensibilità, di mentalità e di comportamento: famiglia, forze sociali, enti locali sono chiamati a sentire come propria tutta la complessa problematica educativa. Il Ministero della

Pubblica Istruzione, nella sua funzione di programmazione della politica scolastica, ha quindi il dovere di rendere partecipi gli organi collegiali e democratici di governo della scuola per liquidare ogni possibile forma di emarginazione scolastica e sociale. In questo senso si devono evitare indicazioni burocratiche e verticistiche (e perciò contraddittorie degli obiettivi della partecipazione) e ogni forma di autocrazia.

Per garantire il successo dell'integrazione scolastica degli handicappati e dei disadattati non è sufficiente la collaborazione spontanea o comandata dei docenti, né la razionalizzazione delle strutture, ma come in tutti i momenti di crescita e di trasformazione democratica, occorre il coinvolgimento degli utenti e in generale della base popolare. In questo senso la competenza del distretto in materia di educazione permanente deve essere privilegiata e politicizzata per una più incisiva e concreta azione di sensibilizzazione sociale e culturale.

« L'educazione è un processo di socializzazione in cui ogni persona deve avere la possibilità di vivere la propria storia ed il proprio incontro con gli altri e con la realtà »; la socializzazione rappresenta perciò una rottura nei confronti di quella violenza educativa che seleziona e che organizza il rifiuto in base ai pregiudizi o agli interessi emergenti.

In tale prospettiva occorre evitare sia l'allontanamento e la segregazione dei diversi e degli atipici, sia la costituzione manipolatoria di strumenti e didattiche che li trasformino in individui più simili a noi e perciò meno disturbanti.

L'analisi complessiva sul tema dell'inserimento scolastico degli handicappati non deve indurre alla convinzione che si tratti soltanto di un problema di evoluzione politica e culturale. Esistono concretamente nel rapporto interpersonale tra « normali » e « anormali » delle difficoltà obiettive che comportano interferenze di comunicazione e di identificazione alle quali sono correlative le dinamiche di esclusione, rinforzate dagli schemi culturali precostituiti.

In termini psicodinamici le diversità espressive, corporee e comportamentali dell'handicappato rappresentano un'esperienza « dolorosa », un vissuto che richiede una elaborazione e una alterità capace almeno di una comprensione analogica. Ma l'handicappato spesso non è percepito come una *alterità* simile a noi, ma propriamente come una *alienità*. Dobbiamo allora uscire dalla fenomenologia soggettiva, per una accettazione di tipo primitivo e spontaneo, altrimenti incorreremo sempre nello scacco della non comunicazione e quindi del rifiuto.