

Dalla dialettica diversità-differenza alla significazione e rappresentazione dell'Alterità

From the diversity-difference dialectic to the signification and representation of Alterity

Andrea Fiorucci / Università del Salento / e-mail andrea.fiorucci@unisalento.it

The paper examines the dialectic diversity-difference as a tool of signification and representation of alterity looking for, primarily, to reconstruct the etymological origins and the semantic fields of terms that identify this dialectic. In the current language, often, these two terms tend to get confused, while in disciplinary languages they have specific meanings (*differens entitas*, deviance etc.). Specifically, the paper, highlighting the links between language, social representations and actions, proposes a pedagogical reflection on the role that such terms play to describe and to mean, according to inclusive perspective, the ample field of alterity within the educational field.

Key-words: Diversity, difference, alterity, inclusion, special education

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

I. Riflessione teorica 47

1. Diversità e differenza: impasse terminologica e sviluppo semantico

Il tema della diversità/differenza ha da sempre rappresentato per il mondo della conoscenza un *Leitmotiv*, una mole consistente e significativa di riflessioni che ha interessato molteplici ambiti di ricerca con il fine di dare senso e significato alla percezione dell'alterità e di esprimere il discostamento e la divergenza da un modello ipotetico e ideale: la norma(lità).

Difatti, i termini *diversità* e *differenza* rappresentano delle categorie epistemiche ed ermeneutiche finalizzate, cioè, a qualificare-classificare e a interpretare, secondo un criterio di dissomiglianza, gli oggetti di conoscenza, in questo caso gli esseri umani, in relazione alle proprie caratteristiche e peculiarità distintive e divergenti, siano esse riconducibili a fattori di ordine socio-culturale che fisico-biologico.

Le origini etimologiche dei due termini rivelano significati per nulla coincidenti (Cfr. Cortelazzo, Zolli, 1999), mentre nel linguaggio corrente essi finiscono per avere un significato così adiacente da essere utilizzati e percepiti come sinonimi, ossia lessemi con molti punti di intersezione e sconfinamento.

Proviamo a ricostruirne, seppur in grandi linee, gli sviluppi semantici cercando, successivamente, di individuarne l'orizzonte di senso che la scienza pedagogica può contribuire a perseguire.

Il termine *diversità*, in latino *dīversitās*, deriva dai verbi *dīvertĕre* e *dēvertĕre* composti da *vertĕre* (volgere) e *dis* (altrove) che indicano il *volgere in altra parte*, ma anche l'allontanarsi, il deviare, il cambiare direzione. L'aggettivo *dīversus* e il sostantivo *dīversum* che ne derivano indicano una qualità e un modo di essere che rimanda a un'idea di separatezza, di contrarietà, di lontananza.

In tal senso, il lemma *dīvertium* (divorzio), sempre un derivato del medesimo verbo, esprime ancora di più, e con una maggiore intensità semantica, questo senso di scissione e di contrasto.

Il richiamo a parole come *avversione* (*ad-vertĕre*), *perversione* (*per-vertĕre*), ma anche *deviazione*, *devianza*, *divergenza* (*dēvertĕre*), fa sì che, sempre di più, il verbo *vertĕre* si colori di significati che richiamano alla mente non solo l'allontanamento e il diniego, ma, soprattutto, una sorta di deragliamento.

Di contro, però, non può essere trascurato il senso figurato, che poi è quello più vicino all'italiano corrente, che rimanda al significato di *distogliere*, di *distrarre*, di *volgere i propri pensieri altrove*.

Il sostantivo *differenza* in greco antico *διαφορά* (*diafora*) e in latino *diffĕrentĭa*, ha un'origine comune: deriva dal verbo *fero* (*φέρω* e *fĕro*) *portare*, che preceduto dal prefisso verbale *dis* (qua e là) determina il verbo greco *διαφέρω* (*diafero*) e quello latino *diffĕro* col significato di *portare altro in varie direzioni*.

È interessante notare come il verbo latino *fĕro* preceduto dal lemma *rĕs* (cosa) determini il verbo *rĕfĕro* che al participio passato (*relatum*) costituisce l'etimo della parola *relazione* (*res-latum*) col significato di *portare qualcosa verso qualcuno*.

Nei termini *diversità* e *differenza*, il prefisso verbale *dis* non fa riferimento come, sovente, avviene nella lingua corrente, ad una privazione (*disamore*, *disarmo*), ma esprime, soprattutto, un movimento, una direzione che nel caso di



divertĕre richiama una *digressione* (*dĭversĭo*) – letteralmente l’atto di voltarsi come allontanamento –, mentre in quello di *diffĕro* esprime un dono, un portare qualcosa (se stesso) verso l’altro.

L’etimologia dei lemmi *diversità* e *differenza*, dunque, dà contezza della complessità che caratterizza il tema della significazione dell’alterità; tuttavia, però, non consente di fare inferenze precise circa l’influenza che questi etimi esercitano sul linguaggio corrente, poiché le parole hanno una storia e un contesto che ne determinano/influenzano il significato, fanno parte, così come asserisce Bruner (1992), dei sistemi simbolici della cultura che rappresentano per l’individuo la “cassetta degli attrezzi” per la ricerca di significati.

Esse, come afferma Wittgenstein (1953), sono gli strumenti di questa cassetta degli attrezzi: “un martello, una tenaglia, una sega, un cacciavite, un metro, un pentolino per la colla, la colla, chiodi e viti. Quanto differenti sono le funzioni di questi oggetti, tanto differenti sono le funzioni di queste parole. (E ci sono somiglianze qui e là)” (p. 11).

Di fatto, se dovessimo spostare l’attenzione sul lessico contemporaneo, ci accorgeremmo che i significati dei termini presi qui in esame non solo sono notevolmente variati, ma, si con-fondono: hanno steccati semantici porosi e, quindi, accezioni complementari e interscambiabili.

Così come evidenzia la consultazione di una pluralità di dizionari della lingua italiana (Fig. 1) ogni lemma riporta l’altro come suo sinonimo più prossimo, ma entrambi richiamano una condizione, un tratto, un aspetto, una qualità che indica e descrive la dissomiglianza come prodotto di una comparazione. Anche il *Dizionario di Pedagogia e scienze dell’educazione* di Bertolini (1996) riporta i due lemmi come sinonimi e, nello specifico, definisce la *differenza* come “ciò che distingue, fa diversi, discrimina cose e soprattutto persone”.

Dizionario	Lemma Diversità	Lemma Differenza
Il nuovo Zingarelli: vocabolario della lingua italiana del 1993	Qualità o condizione di chi, di ciò che è diverso (...). SIN. Differenza.	Qualità o condizione di chi, di ciò che è differente. Elemento o insieme di elementi che differenziano qualitativamente o quantitativamente due o più persone o cose (...). SIN. Diversità.
Dizionario Devoto Oli della lingua italiana del 2007	Contrasto parziale o totale tra caratteri distintivi di due o più cose o persone. SIN. Differenza.	Qualità o condizione per cui due o più cose in rapporto di parziale o totale diversità.
Il grande dizionario di italiano Garzanti del 2008	L’essere diverso (...). Ciò per cui una cosa è diversa da un’altra.	L’essere differente; la qualità o quantità per cui si differisce.
Grande Dizionario Italiano Hoepli del 2011	Carattere, condizione di chi, di ciò che è diverso; differenza.	Carattere di chi, di ciò che è differente (...). Elemento o complesso di elementi che rendono differenti, in senso qualitativo o quantitativo, due o più persone o cose (...). SIN. Diversità.
Vocabolario on-line Treccani www.treccani.it/vocabolario	L’esser diverso, non uguale né simile.	L’esser differente; mancanza di identità, di somiglianza o di corrispondenza fra persone o cose che sono diverse tra loro per natura o per qualità e caratteri.
WordReference.com Dizionario della Lingua Italiana © 2012, Le Monnier	Contrasto parziale o totale tra i caratteri distintivi di due o più cose o persone (...). Condizione di chi è considerato o si considera estraneo rispetto a una presunta normalità.	Qualità o condizione per cui una o più cose o persone si trovano in rapporto di diversità.

Fig. 1. Significati dei lemmi “diversità” e “differenza” riportati in alcuni dizionari della lingua italiana

Questo accade anche nel linguaggio parlato.

Tuttavia, ancora oggi, il sostantivo *diversità*, al contrario di *differenza*, è soggetto ad un processo di disambiguazione e di depurazione semantica poiché, sebbene abbia oramai assunto nel linguaggio corrente una connotazione positiva, o meglio, neutra rappresenta, sempre e comunque, anche se in forma più debole, un alone semantico fortemente caratterizzato e stigmatizzato dall'etimo latino che attribuisce a questo lemma un significato di discostamento e deragliamento dalla norma.

Il lemma *diverso* richiama, ancora oggi, un senso di allontanamento e di distacco; infatti, seppur oramai in forma desueta, esso deriva dal participio passato del verbo *divergere* col significato conseguente – qui torna l'etimo latino – di allontanato, mosso, volto *in* e *verso* altre direzioni. Oggi, il participio passato di questo verbo ha assunto, prevalentemente, una funzione nominale, cioè di aggettivo e di sostantivo. A tal proposito, sarebbe interessante capire come e perché l'aggettivo e il sostantivo che oggi maggiormente designano la dissomiglianza si siano formati dal participio passato invece che, come accade nel verbo *differire*, da quello presente.

Di solito, il participio passato indica il subire l'azione, mentre quello presente esprime l'azione stessa. Difatti, sebbene il participio presente *divergente* rimandi ad un'idea di azione e abbia un significato molto vicino a quello del participio passato, esso è stato poco utilizzato per designare l'alterità, mentre ha assunto specifiche accezioni in alcuni ambiti specialistici (ottica, fisica etc.).

In ambito psicologico Guilford (1950) ne ha fatto largo uso per designare una forma creativa di pensiero, che egli ha appunto definito *divergente* proprio perché tale forma giunge *per altre vie* e *in altri modi* (questo è il senso originario del verbo *divergere*) alla conoscenza. Il termine, così, ha assunto, sempre di più, una connotazione positiva finendo per rappresentare e significare, anche nell'uso corrente, la creatività stessa.

Al contrario, il lemma *differente* deriva dal participio presente del verbo *differire* dal quale in forma nominale derivano il sostantivo e l'aggettivo. Esso indica colui che agisce e vive la differenza, colui che, qui ricompare nuovamente l'etimo latino, *porta* la sua differenza, mentre il participio passato del verbo *differire* assume, oggi, tutt'altro significato: indica qualcosa che ha *subito* o *subisce* un rinvio, uno spostamento, ma anche una dilatazione (ad es. pagamento differito) oppure, come accade nel linguaggio televisivo, ciò che non si svolge in diretta (vedere una programma in differita).

Di contro, però, non bisogna dimenticare che, nel linguaggio matematico, tale lemma veicola un significato rischioso, ossia quello di *sottrazione*.

Facciamo un esempio: $3-2=1$. Il risultato (l'1) rappresenta la *differenza* tra il minuendo (il 2) e il sottraendo (il 3) e, al contempo, indica quanto serve, o meglio, *manca* al minuendo per essere *uguale* al sottraendo.

Non a caso, infatti, il suggestivo libro curato da Sola e Terrus (2009) riporta come titolo *La differenza non è una sottrazione*, proprio per rimarcare l'idea che la *differenza*, nel caso specifico la disabilità, non deve mai designare una mancanza, uno scarto, ma una relazione.

Sullo stesso piano – torniamo al verbo *divergere* – si colloca il significato che in ambito statistico assume il termine *deviazione*. Infatti, con *deviazione standard* si intende un indice statistico con il quale è possibile quantificare il discostamento



medio – la divergenza – dei valori di una distribuzione dalla loro media, ossia da un modello ipotetico e prevalente che designa la norma(lità). Ancora una volta, anche se in questo caso il discostamento può essere sia positivo che negativo, ritorna il significato di *dissomiglianza* come *scarto*.

Potremmo proseguire con la *Teoria dei sistemi* (pensiamo al concetto di differenza e intersezione), oppure parlare delle *forze divergenti* in fisica e, ancora, delle *onde divergenti* in nautica e così via. Ma non è questo il senso dell'operazione.

Ciò che interessa è che le sfumature di significato che offrono i diversi ambiti della conoscenza circa i lemmi presi, qui, in esame rappresentano degli elementi che, sebbene siano semanticamente autonomi, da una parte raccontano la gestazione dei significati, dall'altra concorrono a definire il senso generale che, meglio, descrive i termini *diversità* e *differenza*.

Di fatto, la *con-fusione* relativa a questi due termini non è solo una caratteristica del lessico italiano, ma è presente in moltissime lingue (Fig. 2), siano esse di origine latina, germanica o greca. Tale dialettica, pur con una moltitudine di sinonimi affini, origina, sempre e comunque, un lemmario preminentemente binario, caratterizzato, cioè, da due termini morfologicamente dissimili, ma che semanticamente tendono a *con-fondersi*.

Lingua	Lemma Diversità	Lemma Differenza
Inglese	Diversity	Difference
Francese	Diversité	Différence
Spagnolo	Diversidad	Diferencia
Portoghese	Diversidade	Diferença
Rumeno	Diversitate	Diferență
Tedesco	Verschiedenheit	Unterschied
Greco	Ποικιλία - Poikilia	Διαφορά - Diaforá

Fig. 2. Tabella dei lemmi *diversità* e *differenza* tradotti in diverse lingue

Inoltre, un altro problema è rappresentato dall'estensione della loro sfera semantica. I due lemmi oltre a confondersi tra loro, abbracciano campi di significato troppo vasti e, quindi, poco specifici.

Diversità e *differenza*, infatti, sono degli iperonimi – termini sovraordinati – che, pur riferendosi ad un largo spettro di elementi, corrono il rischio, così, di essere a-specifici e depistanti. Rimandano ad un'idea, anche se sembra un paradosso, di omogeneità artificiosa.

Difatti, hanno sempre bisogno di essere affiancati da aggettivi qualificativi (ad esempio sociale, animale, sessuale etc.) i quali, assolvendo una funzione restrittiva e distintiva, circoscrivono con maggiore dettaglio il loro significato e, di conseguenza, delimitano un campo di riflessione che altrimenti, per estensione e complessità, rischierebbe di essere poco intellegibile.

Tuttavia, l'estensione del campo semantico che connota questo tema indica

una necessità linguistica e, quindi, culturale di avere un lemmario articolato e attento ad intercettare quelle sfumature di senso, spesso impercettibili, finalizzate a *fare la differenza* nel momento stesso in cui la veicolano. Secondo il filosofo francese Jacques Derrida, così come spiega Vattimo (2001) “non c’è mai stata e non ci sarà mai una parola unica, perché la differenza è prima di tutto” (p. 153), “è più vecchia dell’essere stesso” (Derrida, 1972, p. 56).

Ad oggi, sebbene i significati dei due termini siano equipollenti, la parola *differenza* sembra maggiormente polarizzata in senso positivo.

Parallelamente, il termine *diversità* si sta progressivamente depurando dai significati negativi o, quantomeno, torbidi che lo hanno connotato.

Infatti, negli ultimi tempi ha preso avvio un processo socio-linguistico di debrubricazione di tale lemma dal novero dei significanti che concorrono a rappresentare il campo semantico dell’anomalia e dell’anormalità.

2. L’Alterità come *differens entitas* e come devianza.

Non esiste in letteratura una definizione unica e univoca di *diversità* o di *differenza*. Tali termini appaiono ancora troppo porosi e camaleontici (Lumby e Coleman, 2007), sfuggono, cioè, a una chiara definizione (Wieviorka, 2007), o meglio, assumono accezioni specifiche rispetto allo sfondo epistemologico che li accoglie e li ri-significa.

In filosofia è soprattutto il termine *differenza* a designare l’alterità.

Essa, così come evidenzia il filosofo Warner Beierwaltes (1989), affonda le radici nel Platonismo e nel Neo Platonismo (Platone, Plotino, Proclo), passando dal pensiero tardoantico cristiano e medioevale (Agostino, Eckhart) e, successivamente, rinascimentale (Cusano, Bruno) per, poi, trovare una forte accoglienza in tutto l’idealismo tedesco (Shelling, Hegel) e finendo, così, per esplodere nel pensiero contemporaneo (Adorno, Nietzsche, Heidegger) nel quale si ritaglierà un proprio cantuccio di riflessione: la *filosofia della differenza* (Derrida, Deleuze, Lyotard, Lacan, Foucault). In realtà, il tema della differenza nel suo rapporto con l’identità affianca, o meglio, congloba la riflessione sulla dialettica *sé-altro* che ha caratterizzato, e continua ancora oggi a farlo, una parte preminente della filosofica contemporanea (Sartre, Lévinas, Buber, Ricoeur, Arendt, Gadamer, Habermas).

La dialettica identità-differenza indica un rapporto di co-appartenenza e di reciproca implicazione nel senso che, scrive Ponzio (2007), “l’identità è l’identità di un differente, e la differenza è la differenza di un identico. Affermare l’identità di qualcosa è affermare la differenza, e viceversa” (p. 12).

Per Heidegger, che ha dedicato a questa dialettica una parte preminente della sua riflessione, l’essere “è pensato a partire dalla differenza” (1957): l’identità è differenza.

Di contro, la *differenza* come “mancanza di identità” è molto rara e singolare in filosofia, ma non assente. Pensiamo al concetto di *non-identico* teorizzato da Adorno (1986).

Tuttavia sono i filosofi post-strutturalisti e post-moderni (Derrida, Deleuze, Lyotard, Lacan, Foucault) che, rifacendosi al pensiero di Nietzsche e di Heidegger, invitano a considerare la differenza come una *differens entitas*, ossia una disomiglianza che si pone sempre come soggetto e non come oggetto. Come ente:



lemma connesso al participio presente del verbo essere (essente) che indica ciò che è, l'esistente.

Secondo il filosofo Gilles Deleuze (1968) la differenza, al contrario della diversità che indica un dato, è l'essere, mentre Jacques Derrida (1972), in modo ancora più radicale, sostituisce all'essere la differenza: la *différance*, così la chiama il filosofo della decostruzione giocando su una distorsione del significante (differenza in francese si scrive *différence*, mentre il termine *différance* in francese indica un gerundio) è "il *dispiegamento* storico ed epocale dell'essere o della differenza ontologica. La *a* della *différance* marca il *movimento* di questo *dispiegamento*" (p. 50).

Il tema è molto complesso e difficile: tracciare un percorso della differenza implicherebbe affrontare un viaggio gravoso in tutta la storia della filosofia, ma non è questo il fine della riflessione.

È importante, tuttavia, registrare come, in epoca (post)moderna, la dialettica *identità-differenza* esplode nella necessità di dare un *volto* – il lemma non è casuale – alla significazione dell'alterità.

Occorre, riprendendo il pensiero di Lévinas (1961, 1974), pensare alla differenza come alterità, come apertura all'altro, come una differenza non indifferente alla relazione; ritorniamo all'etimo *res-latum*, ad un portare qualcosa, una *differens entitas* che nella nudità del suo volto – concetto cardine della riflessione levinassiana – tenta di costruire un io accogliente, aperto ad un altro che mi fa visita. Permette, cioè, di pensare ad una vera e propria *pedagogia del volto* (Curci, 2002): un sapere che avverta la necessità di formare persone che siano veramente in grado di incontrarsi e di guardarsi, consapevoli che l'altro li *ri-guarda* (Baccarini, 2002).

È proprio la polisemia del verbo *riguardare* che ci restituisce la complessità della dialettica identità-differenza che altro non è se non un invito ad un *guardare di nuovo* e *con maggiore attenzione*, ma, soprattutto, ad *occuparsi dell'alterità*, cioè ad *interessarsi agli e degli altri*, dove la forma riflessiva del verbo *interessare* indica da una parte il mostrare interesse, dall'altra il prendersi cura. Questa è la differenza: la significazione dell'alterità secondo un'ottica di incontro e di relazione.

Donati (2008), che in Italia rappresenta la *svolta relazionale* della sociologia, definisce "la differenza (lo scarto, lo spazio che separa Ego e Alter) come relazione" (p. 82).

La relazione rimanda ad un'idea di condivisione, aspetto che non avviene "fra due rispecchiamenti (due entità che sono una lo specchio dell'altra), ma fra due unicità; le quali, mentre mantengono la loro impenetrabilità senza sintesi (anche perché continuano a vivere le loro appartenenze ad altri mondi sociali e culturali), si rivelano come differenti in riferimento ad una realtà che le accomuna, per esempio, al genere umano" (Ivi, p.84).

Parallelamente, il termine *diversità* ha avuto maggiore riverbero nelle scienze sociali subendo, però, un forte e negativo processo di stigmatizzazione che lo ha reso sinonimo di *anomalia*, *anormalità*, *devianza*, *marginalità sociale* e, in taluni casi, di condotte criminose (Santambrogio 2003, Bartholini 2007).

Al contrario, nello stesso ambito di riflessione, Corsini (2011) ha formulato un'interessante ipotesi secondo la quale il termine *diversità* indica una esperienza conoscitiva che si declina nelle *differenze*. La diversità rappresenta una (e sola) struttura sovra-categoriale (livello di astrazione maggiore), mentre le diffe-

renze (livello di astrazione minore) sono le specifiche possibilità che ha l'oggetto di conoscenza di manifestare la propria diversità.

Questo aspetto è molto evidente nel lessico inglese: pur esistendo una forma plurale distinta del lemma diversità, ossia *diversities*, il dibattito scientifico continua a ricorrere, nella maggior parte dei casi, alla forma singolare (*diversity*).

3. Differenza e diversità. Lo sguardo pedagogico

Il tema della significazione e della rappresentazione dell'alterità e, quindi, della diversità e della differenza rappresenta per il sapere pedagogico una delle categorie fondative: "il sistema di relazioni con se stesso, con l'Altro e con il mondo – scrive Pinnelli (2015) – costituisce la cornice di significato all'interno della quale la riflessione pedagogica organizza il suo agire, i suoi modelli e strategie, in ordine allo sviluppo integrale della persona" (p. 183).

In ambito pedagogico i termini presi qui in esame, sebbene siano largamente presenti, trovano una specifica espressione nel campo dell'educazione inclusiva (*lato sensu*), ossia nelle riflessioni e nelle pratiche finalizzate alla relazione con l'Altro in quanto diverso/differente.

Nello specifico, essi sono largamente presenti nel vocabolario dell'educazione speciale, di quella interculturale e, negli ultimi anni, di quella inerente al pensiero femminile e delle, cosiddette, questioni di genere.

In questo ambito sono state le riflessioni sulla costruzione dell'esistenza di Giovanni Maria Bertin (Bertin e Contini, 1983; 2004) a focalizzare l'attenzione sulle potenzialità che il termine *differenza* offre alla rappresentazione e alla significazione dell'alterità.

Bertin, infatti, definisce la differenza come il "superamento dei condizionamenti che intrappolano noi stessi, i nostri progetti, le nostre possibilità" (Bertin e Contini 2004, p. 15) e come "un progetto, caratterizzato dallo slancio creativo verso il possibile, cioè dall'originalità esistenziale" (Bertin e Contini 1983, p. 68).

La prospettiva problematicista che fa da cornice e da sfondo alle riflessioni di Bertin ha rimarcato il senso positivo del termine *differenza*, intravedendo in esso uno strumento per leggere l'alterità secondo un'ottica di possibilità e potenzialità dell'essere come strumento per venir fuori dalla paura dell'omologazione e della indifferenziazione delle esistenze umane (identità).

La differenza "costituisce un principio supercategoriale che ordina intorno a sé altre categorie; è volontà di differenza del soggetto da se stesso, dagli altri, e dall'umanità nei riguardi del suo grado attuale di sviluppo; e perciò si protende al mondo del possibile (del futuro)" (*ivi*, p. 82).

E continua:

è il principio per il quale ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto da un pluralismo uniforme e/o mezzo per funzioni che lo necessitano trascendendo la sua consapevolezza e soprattutto dal suo contesto. Ha diritto, invece, ad essere considerato, come potenziale portatore di una trascendenza, da rendere, anziché utopica, volontà lucida e audace di individui e di gruppi e di sfidare il mare – sconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza del possibile (*ivi*, p. 67).



Tale prospettiva non poteva che sollecitare l'ambito pedagogico ad assumere questo concetto quale lente attraverso cui esplorare l'ampio spettro delle pluralità esistenziali sempre secondo un'ottica di inclusione e senza mai perdere di vista l'educabilità della persona umana (Caldin, 2001).

L'educabilità, dunque, come diritto all'essere e, soprattutto, al diventare *con* e *grazie* agli altri, *come* gli altri dove la congiunzione *come*, con valore comparativo-relativo, schiude il senso e il valore che la pedagogia speciale attribuisce all'educabilità umana, ossia la possibilità di riconoscere alle persone con difficoltà, disabilità e svantaggio, così come avviene per le altre persone, il diritto allo sviluppo e alla crescita personale e culturale del Sé.

In questo senso, il *come gli altri* significa riconoscere a tutti, nessuno escluso, il diritto all'educabilità che è ancora più antico del diritto all'educazione e all'istruzione stabilito dalle leggi sull'inclusione scolastica e sociale. Educabilità è il processo grazie al quale la vita umana non si ferma ad osservare ciò che è alla sua nascita, ma è sollecitata a riflettere (qui interviene l'educazione) su ciò che può e vuole diventare valicando, così, anche i confini del possibile.

In tal senso, il possibile non indica un traguardo, ma piuttosto la direzione verso cui tutti devono tendere. Così l'educabilità diventa, per la pedagogia speciale, "il rischio e la sfida di contribuire a far evolvere l'umanità positivamente" (Pavone, 2014, p. 11) e il diritto inalienabile a "considerare l'Altro più capace di quello che il suo passato" (Gaudreau, 2009, p. 128) e, si potrebbe aggiungere, la natura fanno supporre.

Pertanto, si può e si deve essere *come* gli altri pur preservando la differenza.

Infatti, secondo diversi autori (Angori, 1998; Caldin, 2013; Pavone, 2001; 2015; Sannipoli, 2015) la differenza rappresenta una conquista culturale, ma anche un'inversione di rotta, poiché essa, invece che concentrarsi sulla mancanza, sulla compromissione, sul comportamento che appare deviante, rimanda sempre ad un'idea di possibilità e progettualità.

Secondo Roberta Caldin (2013) *diversità e differenza*, pur conservando grandi terreni di intersezione, sono due aree concettuali non del tutto coincidenti.

La diversità nella persona rappresenta l'insieme "dei fattori genetici, bio-psicologici, socioculturali e razziali che non vanno negati, né rimossi, ma progressivamente e gradualmente accettati per non avviare processi di classificazione e di gerarchizzazione, né attività di segregazione e di estromissione di altri soggetti umani, spesso celate dietro la maschera di presunti valori o avvallate da logiche di potere e di violenza nobilitate da falsi ideali" (Caldin, 2001, p. 105).

Ma la differenza invita a fare un ulteriore passo in avanti.

Riconoscere alla persona il suo *statuto di differenza* significa comprenderla, ovvero prenderla accanto a sé: conoscerla e ri-conoscerla nella sua *differens entitas* senza avere il diritto di accettarla o di tollerarla.

Difatti, nonostante per il sapere pedagogico i termini *accettazione* e *tolleranza* abbiano assunto una connotazione positiva indicante la reciprocità e l'apertura incondizionata verso Altro, essi corrono il rischio di designare una interazione asimmetrica fondata, cioè, sul potere che l'*accettante*, il *tollerante* esercita nei confronti dell'*accettato* e del *tollerato*. Chi agisce l'azione? Chi la subisce? Secondo quale criterio si decidono questi ruoli?

Non si mette in discussione il significato di questi termini, quanto il fatto che essi si riferiscano ad una azione – il prendere in carico l'alterità – secondo un'ot-

tica più vicina alla subordinazione che alla relazione: chi agisce l'azione può scegliere di accettare o tollerare qualcosa o qualcuno, ma allo stesso tempo, può anche scegliere di non farlo. Questo aspetto appare decisamente pericoloso quando ad essere sottoposte al vaglio ontologico dell'Altro sono le altrui identità o, in generale, degli aspetti che le caratterizzano.

Difatti, anche il *Libro bianco sul dialogo interculturale* (2008) redatto dai Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa ribadisce quanto la tolleranza e lo spirito di apertura possano non essere sufficienti: "è necessario adottare misure proattive, strutturate e ampiamente condivise, in grado di gestire la diversità" (p. 14).

Al contrario la relazione comporta, sempre e comunque, un portare vicendevolmente qualcosa (il sé) all'Altro – torna l'etimo latino *res-latum* –; indica, cioè un processo dialettico che si attiva nell'incontro e che si alimenta di reciproco *rispetto*.

Pertanto, aprirsi e rendersi disponibile alle differenze non vuol dire solo accettarle o tollerarle, ma soprattutto significa averne *rispetto* ricordando il duplice significato che l'etimo latino originariamente attribuiva al verbo *respicĕre* (*riguardare*): guardare con più attenzione e avere riguardo (Cfr. Cortelazzo, Zolli, 1999).

Entrare in relazione con gli altri, con delle persone differenti da noi, significa negoziare parti di sé, mettersi in gioco, riconoscere i propri e gli altrui limiti, le proprie e le altrui fragilità.

La differenza, pertanto, diviene una lente pedagogica attraverso cui è possibile *guardare nuovamente* e *con più attenzione* l'altro lasciando in filigrana l'assenza o la compromissione di abilità che per troppo tempo hanno finito per identificare la persona stessa.

La diversità, sovente, ha rappresentato questo ultimo aspetto. Ha indicato, così come suggerisce l'etimo, sempre e comunque, un allontanamento e un deagliamentamento dalla norma.

Ne consegue, come asserisce Sannipoli (2015), che alla parola *diversità* hanno fatto seguito "interventi compensativi che riducano il gap tra la performance esibita e la *competence* richiesta, tra l'azione e la norma, tra ciò che è accettato e condiviso e tra ciò che devia ed è inusuale" (p. 52).

Al contrario, la differenza fa riferimento alla complessità e alla ricchezza umana (Angori, 1998) e rappresenta una dimensione pedagogica che indica il passaggio da ciò che esiste già al sempre possibile (Caldin, 2013).

Indica, cioè, in che direzione deve andare lo sguardo pedagogico, ossia mostrarsi critico e dissenziente rispetto alla stigmatizzazione e patologizzazione della divergenza e, al contrario, attento a promuovere la pluralità delle espressioni dell'essere sostenendo chi, a causa di svariate ragioni, si trova alcuni passi indietro.

Tornando, così, alla dialettica *diversità-differenza* possiamo affermare che oggi anche l'ambito pedagogico sembra intravedere maggiori opportunità nel termine differenza. Questo aspetto appare evidente soprattutto nelle riflessioni inerenti all'intercultura e in quelle inerenti ai temi del genere e dell'orientamento sessuale.

Di fatto, in ambito educativo il tema della differenza si sta progressivamente sviluppando, tanto da costituire un cantuccio di riflessione autonomo, ma ancora in costruzione. La *Pedagogia della differenza*, appunto.

Tuttavia, non esiste uno steccato epistemologico definitivo che la caratterizza,



poiché di volta in volta essa assume varie identità e molteplici finalità di riflessione e di ricerca.

Talvolta fa riferimento alla dimensione interculturale e relazionale (Perucca, Simone; 2012), altre ai temi del genere e della differenza sessuale (Ulivieri, 1992; Cambi e Ulivieri, 1994; Beseghi e Telmon, 1992) e, solo di recente, congloba anche le riflessioni inerenti ai temi dell'identità e dell'orientamento sessuale (Burgio, 2008; Batini, 2011).

Pertanto, in pedagogia il termine *differenza* sembra offrire una moltitudine di opportunità e schiudere varchi riflessivi che intravedono in tale termine lo strumento per significare l'alterità al di là delle comparazioni riduttive tra l'"io" e il "tu" che, troppo spesso, sembrano abbiano preso vita nel termine *diversità*.

Ad esempio Ulivieri (1992), riferendosi agli studi di genere, asserisce che "all'emancipazione va sostituita la differenza come concetto-guida, come categoria progettuale, poiché non si tratta solo di liberare le donne dentro un universo ancora e tutto maschile, ma di affermarne la specificità, di consolidarla e di farla vivere dialetticamente nel sociale, nella cultura, introducendovi il dualismo conflittuale dei generi" (pp. 51-52).

Graglia (2012), ancora in maniera più esplicita, riferendosi alla significazione degli orientamenti sessuali ribadisce che il paradigma della diversità genera una opposizione e una subalternità rispetto ad una presunta (etero)norma(lità).

Così scrive:

forse un paradigma delle differenze ci può aiutare a riconoscere la policromia dell'essere umano: prendendo atto della molteplicità delle esperienze e delle forme cangianti delle soggettività (...). Il termine differenza presuppone una dimensione comune, come quando indichiamo due esemplari della stessa specie. Nel paradigma della differenza prendiamo atto che ci sono molti colori, un arcobaleno di sfumature (p. 99).

Parallelamente, l'ambito pedagogico è altrettanto caratterizzato dall'uso del termine *diversità* tanto da annoverarlo tra le categorie fondative dell'educazione stessa (Bellatalla, 2007).

Morin (2001) definisce la Persona una *unitas multiplex*: "un'unità che porta in sé i principi delle sue molteplici diversità" (p. 56).

All'educazione, di conseguenza, spetta il compito di illustrare e preservare questo equilibrio senza mai arrestarne la dialettica: "l'unità in seno alla diversità, la diversità in seno all'unità" (Morin, 2000: p. 20).

La diversità diviene, così, per la riflessione pedagogica "uno dei tesori più preziosi" (ivi, p. 58), ma, al contempo, rappresenta una sfida che richiede impegno e responsabilità (Gabrielli, 2013).

Nello specifico, è soprattutto la Pedagogia speciale quale "scienza della complessità e della diversità" (Gaspari, 2013) a promuovere e valorizzare l'"unicità-diversità di ogni individuo" (p. 36).

Secondo de Anna (1998), infatti, "il ruolo della pedagogia assume un valore significativo nei confronti della persona, concentrandosi sulla sua specificità e diversità, contemplando le diverse problematiche culturali, personali e sociali, alimentando la sua crescita formativa" (p. 13).

Ma occorre considerare che, sia in ambito più generale sia in quello più specifico quale può essere quello della pedagogia speciale, non esiste una connota-

zione così netta e, quindi, esplicita dei due termini. Sovente sono utilizzati come semplici sinonimi e con accezioni adiacenti.

Pertanto, in pedagogia, il termine *diversità* col significato di disvalore o di assalto all'identità (Montobbio e Grondona, 1988) è assai raro, se non estinto.

Esistono nell'ambito della pedagogia speciale innumerevoli contributi che ricorrono al termine *diversità* per descrivere gli aspetti propositivi della significazione dell'alterità.

Ad esempio, Gardou (2012) parla di società inclusiva come una società permeabile alla diversità; oppure Larocca (1999) afferma che "può incontrare la ricchezza del diverso solo chi è assetato di ulteriorità" (p. 37).

Oppure chi, come fa Gelati (2004), vede in questo termine un vero e proprio progetto politico: "solamente in una società in cui tutte le forze concorrano a creare la convinzione del valore della diversità vi potrà essere spazio per una convivenza che realizzi il pluralismo e ammetta, dunque, a pieno diritto il diverso" (p. 151).

Anche in ambito internazionale i due termini risultano altamente interrelati, anzi, nel campo della *Inclusive and Special Education* il termine maggiormente ricorrente è *diversità*.

A tal proposito, rimanendo in ambito internazionale, è molto interessante il recente numero monografico della prestigiosa rivista canadese *Education Francophonie* dedicato alla *Valorisation de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion* (Prud'Homme et. al., 2011).

L'intento dei contributi scientifici presenti in questo numero è quello di riflettere intorno ad una *epistemologia della diversità* in educazione e, conseguentemente, di favorire un riconoscimento positivo e costruttivo della diversità in ambito scolastico e socio-culturale.

Nello specifico, Prud'Homme, Ramel e Vienneau (2011) elaborano un modello educativo che colloca la diversità al centro del sistema formativo, quale segmento della società.

Il modello prende in considerazione tre diversi assi.

- *L'asse etico*, che evidenzia la presa di posizione dell'educazione nei confronti della diversità, ossia credere, sempre e comunque, nel potenziale di ogni studente e, quindi, nella "*éducabilité universelle*" (ivi, p. 10).
- *L'asse epistemologico*. La diversità è concepita come un fenomeno che emerge e si esprime nell'incontro tra lo studente e il contesto. Alla base di questo modello vi è una posizione epistemologica socio-costruttivista secondo la quale è il contesto socio-culturale inteso come una costellazione di simboli e di significati che rimanda una precisa idea di diversità. Nell'ambiente di apprendimento vi è la necessità di fornire una vasta gamma di modelli culturali e rappresentazionali della diversità.
- *L'asse ideologico*. Il tema della diversità, nell'ambito di un progetto educativo e scolastico di successo, educa tutti alla giustizia sociale e all'equità, ma, al contempo, esso ha bisogno di un riconoscimento e una legittimazione sociale, altrimenti rischia di diventare un intervento vano.

Quindi c'è bisogno di una cultura di scambio e di interdipendenza che garantisca la piena legittimità alla sua espressione.



Solo così la diversità può esprimersi liberamente e, inoltre, può arricchire tutto il contesto scolastico e, quindi, sociale.

Il tema della diversità così si estende in un progetto ancora più grande rappresentato dall'educazione all'inclusione e alla cittadinanza democratica (Galichet, 2002).

Questo contributo non è isolato, poiché l'ambito internazionale è caratterizzato da una moltitudine di contributi scientifici che si riferiscono alla *diversity as an asset at school*¹ (Borrero *et al.*, 2010).

Anche nei documenti internazionali cosiddetti di "indirizzo politico" sull'inclusione il termine *diversity* "fa da sovrano". Anzi, molto spesso, è utilizzato come sinonimo di *difference*. E qui torniamo alle premesse del nostro ragionamento.

Facciamo degli esempi.

Nelle *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education* (UNESCO, 2008) è riportato che "it will require a change in attitudes of all people, throughout the system, to welcome diversity and difference and see these as opportunities rather than problems"² (p. 29).

Oppure nel *Profile of Inclusive Teachers* redatto dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012) il primo dei quattro valori che dovrebbe possedere l'insegnante inclusivo è la "Valuing Learner Diversity – learner difference is considered as a resource and an asset to education"³ (p. 7).

E ancora, nella *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (ONU, 2006) l'articolo 3 cita "Respect for difference and acceptance of persons with disabilities as part of human diversity and humanity"⁴ (p. 5).

Gli esempi mostrano come, sovente, sia difficile isolare i significati dai loro referenti, soprattutto, quando i significati appaiono così vicini da correre il rischio di con-fondersi.

Questo perché i significati sono frutto di una complessa processualità sociale e sono fortemente connessi alle rappresentazioni sociali, poiché esse si strutturano e manifestano all'interno degli scambi conversazionali evidenziando, così, il ruolo fondamentale del linguaggio.

Le parole rimandano a costellazioni di significato che non aleggiano su di noi quasi fossero un platonico iperurano, ma sono in mezzo a noi, con noi. Sono noi. Fanno parte della cultura che rappresenta e significa, secondo un continuo processo dialettico, noi e l'alterità.

Dove l'alterità diventa, sebbene, spesso, in forma contrastiva e oppositiva, il fondamento stesso dell'identità.

1 Diversità come una risorsa per la scuola.

2 Sarà necessario un cambiamento sociale in tutto il sistema rivolto ad accogliere la diversità e la differenza e vederle come opportunità piuttosto che come problemi.

3 Valorizzare la diversità dell'alunno – la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza.

4 Il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa.

4. Il trinomio linguaggio-rappresentazioni-agire sociale. Le parole seguiranno...

Le *parole sono pietre*, così Carlo Levi ha titolato il suo romanzo (1955), proprio per indicare che le parole hanno un peso e che il loro uso implica una responsabilità e manifesta una intenzione. Veicolano, cioè, significati che, secondo Bruner (1992), si riferiscono ad “un’attività interpretativa socialmente condivisibile” (p. 96).

Il linguaggio, così, appare una forma di comunicazione interpersonale che permette, attraverso l’interazione sociale, di acquisire e di produrre significati: è un suono dotato di significato socialmente riconosciuto e connotato, direbbe Vygotskij (1954).

Le parole, cioè, non rappresentano e designano solo la realtà, ma servono a compiere delle vere e proprie azioni in ambito comunicativo (Austin, 1962) e, a loro volta, esercitano un particolare influsso sul mondo circostante. Esse, cioè, danno vita alle cose, concorrono alla costruzione della realtà sociale (Searle, 1969, 1995) hanno un carattere performativo, diremmo.

Nello specifico, questa idea ha trovato accoglienza, sebbene sia stata ribaltata (Searle, 1998), nel costruzionismo sociale (Gergen 1985; Coulter 1979; Shotter e Gergen, 1989; Berger e Luckmann, 1969) secondo il quale la realtà viene costruita socialmente attraverso il linguaggio che, a sua volta, è frutto di una costruzione sociale. Il linguaggio, affermano Shotter e Gergen (1994), “non si riferisce a una realtà interna, già esistente, di rappresentazioni mentali, bensì consiste in asseriti (claims) formulati sulla base della propria posizione in un contesto conversazionale” (p. 24) e, continua Mininni (2003), “ogni impianto conoscitivo degli esseri umani è vincolato alla pratica negoziata e culturalmente situata dei linguaggi, anche la conoscenza del Sé” (p. 38).

Il linguaggio non nomina *sic et simpliciter* le cose, ma fa le cose, ovvero dà vita alla nostra percezione e rappresentazione del mondo (Bourdieu, 1987); è in esso che si formano e si reiterano le rappresentazioni sociali (Moscovici, 1969).

Col linguaggio condividiamo le rappresentazioni e, allo stesso modo, attraverso esso le modifichiamo e ne interiorizziamo delle altre, in un gioco incessante che ci vede sempre soggetti e oggetti della conoscenza. Le rappresentazioni sociali sono il prodotto di una cultura e condizionano le percezioni, gli atteggiamenti e l’agire degli individui; sono strumenti funzionali all’economia cognitiva – semplificano i processi di conoscenza – e all’interazione, poiché rappresentano un aggregante sociale.

Di contro, però, quando esse sono sottoposte ad un processo di dogmatizzazione/estremizzazione possono produrre non processi di comprensione e indirizzamento del proprio e altrui comportamento sociale, ma di prescrizione, etichettamento. In tal senso, da strumenti di guida del comportamento diventano *diktat*, da strumenti di conoscenza dell’alterità diventano *sucedanei identitari*, ossia vi è una sovrapposizione tra rappresentazione e identità, nella misura in cui l’idea che abbiamo di una persona secondo una categoria culturale soppianta la persona stessa.

Questi processi di deragliamento si acquisiscono maggiormente in presenza di gruppi sociali percepiti come minoritari, laddove il contatto e, quindi, la conoscenza dell’altro è inibita dal pre-giudizio e dalle resistenze.



Tuttavia, le rappresentazioni sociali, non sono strumenti di significato prescritti, sono piuttosto frutto della processualità e della comunicazione sociale. Infatti, ciò che regola il trittico linguaggio-rappresentazione-agire sociale è un processo circolare.

In tal senso, focalizzando l'attenzione sull'oggetto specifico di questa riflessione, possiamo intravedere nella con-fusione dei lemmi *diversità* e *differenza* un cambiamento positivo che sempre di più investe le rappresentazioni dell'alterità; una possibilità di ri-semantizzare l'Altro secondo un'ottica di relazione e di incontro.

Pertanto, se primariamente si abbraccia questa visione, allora entrambi i termini possono divenire dei validi strumenti di lettura dell'alterità, ma soprattutto strumenti di progettazione e di sviluppo di percorsi culturali finalizzati a promuovere e a tutelare le pluralità esistenziali in un'ottica, sempre e comunque, di inclusione e partecipazione sociale.

Nello specifico, alla pedagogia spetta il compito di “non aver paura” di utilizzare parole scomode e, a volte, derubricate a causa del dilaniante *politically correct*. Piuttosto, ad essa spetta il compito di educare e di indirizzare gli sguardi, il comportamento e, quindi, le rappresentazioni verso il riconoscimento e la tutela del valore dell'alterità come *differenza* e come *diversità* proponendo riflessioni e progettando interventi che non si muovano solo nel campo dell'accoglienza, ma che diventino operazioni finalizzate da una parte a offrire una cornice di senso al tema delle pluralità esistenziali in ambito formativo e no, dall'altra a proporre degli strumenti culturali in grado di offrire delle risposte orientate a sviluppare il potenziale e ad intravedere, sempre e comunque, anche nelle situazioni più complesse, l'educabilità della persona.

Questo significa che la riflessione pedagogica deve porsi come un sapere che incoraggia, in un'ottica di promozione e valorizzazione, un'educazione all'alterità, anche e soprattutto, a prescindere dalle richieste emergenziali che provengono dal mondo delle formazione e no.

Uscendo, infatti, dal paradigma dell'integrazione ed entrando in quello dell'inclusione è possibile pensare all'educazione all'Altro non solo in risposta alla presenza di una differenza e una diversità incarnata – quella del disabile, del migrante, dell'omosessuale che, di volta in volta, viene “integrata” –; ma, soprattutto, essa deve rappresentare un modello di inclusione che investe e permea i contesti e la progettazione educativa e che, quindi, *ri-guardi* (nella polisemia che questo verbo comporta) tutte le alterità. Deve rappresentare uno sfondo integratore che non si attiva solo quando si incontra una difficoltà, ma diviene parte integrante e permanente dell'educazione stessa.

L'educazione alle differenze e alle diversità, pertanto, richiama a sé sempre un approccio inclusivo capace di educare all'alterità in un'ottica di relazione e di rispetto. Essa ha bisogno, però, e questo richiede impegno e competenza, di sostanzarsi nelle pratiche, nelle metodologie, negli strumenti e, soprattutto, nelle replicabilità di buone prassi.

Pensiamo al contesto scolastico quale crocevia di una moltitudine di alterità che si incontrano e scontrano e che per entrare in relazione e, soprattutto, per non diventare *emergenza* e *svantaggio* necessitano di attenzioni specifiche, di uno sfondo educativo che sia *pre-parato* e non intimorito dall'inquietante figura dell'inatteso.

L'unica via che l'educazione può percorrere per vincere questo timore è trasformarlo in certezza, in risorsa, preparando il contesto non per la battaglia e nemmeno per l'incontro. Prepararlo e basta. Significa, cioè, non cadere nella tentazione di progettare interventi-spot, cioè, rispondenti esclusivamente a specifici obiettivi o bisogni. L'idea di una scuola simile ad uno sportello front-office o, ancora peggio, a un *jukebox* tradisce la sua stessa identità e gli obiettivi per la quale è stata concepita, quale agenzia educativa.

Pensare al bisogno, in questo caso, speciale, secondo un semplice meccanismo stimolo-risposta/causa-effetto (ho fame, mangio) è altamente riduttivo, ma anche pericoloso, perché chi legge e analizza il bisogno rischia di esserne fagocitato e di offrire risposte più vicine a un piano di reazione che di accoglienza e di elaborazione critica.

Questo è il significato profondo dell'inclusione: essa non si esaurisce nella risposta al bisogno, alla necessità, all'impellenza, ma interroga i contesti affinché essi siano sempre pronti a relazionarsi all'alterità: "la vera sfida – scrive Nussbaum (1999) – non è quella di cogliere e accettare le differenze, ma quella di creare un ambiente di apprendimento, nella diversità, che sia significativo per tutti. Si tratta di costruire una scuola atta a formare cittadini empatici, flessibili, aperti alle diversità, capace di coltivare al massimo grado, in ultima istanza, l'umanità di ciascuno" (p. 56).

La scuola dovrebbe, pertanto, dotarsi di nuovi strumenti ermeneutici ed epistemici diventando, così, un luogo di costruzione di un sapere non solo contenutistico e disciplinare, ma soprattutto relazionale finalizzato, cioè, a generare e a sollecitare incontri e ad interessare relazioni con le alterità.

Essa dovrebbe porsi come contesto simbolico-relazionale e culturale nel quale abbia spazio e voce la cultura dell'inclusione quale strumento di valorizzazione e tutela delle diversità e delle differenze: espressioni dell'unicità dis-omologante della persona umana, di quell'*unitas multiplex* che, allo stesso tempo, (ri)volge il suo sguardo al frammento e all'intero.

L'inclusione dunque, come afferma Dovigo (2008), "non è semplicemente «fare posto» alle differenze – in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità – ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità che attraversano il contesto scolastico" (p. 17).

In tal senso, com'è abbastanza chiaro, il tema della alterità permea e caratterizza tutta la riflessione pedagogica, ma, aspetto ancora più preminente, le permette di pensarsi come un sapere sempre aperto e lungimirante capace, cioè, di intercettare i bisogni e le necessità prima del loro manifestarsi e, soprattutto, prima del loro dirsi. Le differenze e le diversità, in termini di bisogni, infatti, esistono prima delle loro etichette e delle loro formalizzazioni, poiché hanno a che fare con l'inarrestabile evoluzione socio-culturale dei contesti di vita.

Faloppa (2004) afferma che alterità "è, al pari dell'identità, una costruzione culturale che si serve di immagini, simboli, stereotipi e, appunto, di parole" (p. 19).

Pertanto, lasciando il campo dei significanti, ma non dei significati ciò che appare urgente per la nostra riflessione è rimarcare il valore incontrovertibile dell'alterità assegnandole, così, un ruolo centrale nella riflessione pedagogica affinché essa, al di là delle singole parole, si mostri, sempre di più e con forza,



un tenace e intelligente oppositore a ciò che Lascioli (2001) definisce “la cultura dello scarto”. Le parole poi, seguiranno.

Riferimenti bibliografici

- Adorno T. W. (1970). *Dialettica negativa*. Torino: Einaudi.
- Angori S. (1998). Differenza-Diversità. *Studium Educationis*, 2, 357-359.
- Austin J. L. (1962). *How to do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Bartholini I. (2007). *Percorsi della devianza e della diversità*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2011). *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando.
- Beierwaltes W. (1989). *Identità e differenza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellatalla L. (2007). *Scienza dell'educazione e diversità. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Berger P., Luckman T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Bertin G. M. Contini M. (2004). *L'educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertin G.M, Contini, M. (1983). *Costruire l'Esistenza. Il riscatto della ragione Educativa*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1996). Differenza. In *Dizionario di pedagogia e di scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Beseghi E. V. Telmon (1992). *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borrero, N. E. et alii (2010). School as a context for “othering” youth and promoting cultural assets. *Teachers College Record*, 114, (2), 1-37.
- Bourdieu P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bruner J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Borinighieri.
- Burgio G. (2008). *Mezzi Maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale*. Una ricerca etnopedagogica. Milano: Mimesis.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin R. (2011). Dove va la Pedagogia Speciale? In U. Margiotta (ed.), *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 2, 65-77.
- Cambi F., Ulivieri S. (1994). *I silenzi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. «Vivere insieme in pari dignità»*. Strasbourg Cedex: Consiglio d'Europa.
- Corsini F. (2011). La diversità come esperienza conoscitiva: una prospettiva sociologica, in Monceri F. (a cura di) *Percorsi nel sé. Identità, diversità, multiculturalismo*. Pisa: ETS.
- Cortelazzo M., Zolli P. (1999). In *Il nuovo etimologico. DELI. Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Coulter J. (1979). *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*. London: Macmillan.
- Curci S. (2002). *Pedagogia del volto. Educare dopo Lévinas*. Bologna: EMI.
- de Anna L. (1998). *Pedagogia speciale. I Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Guerini.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Puf.
- Derrida J. (1972). *Marges – de la philosophie*. Paris: Ed. de Minuit.
- Devoto G., Oli G. (2007). Differenza, Diversità. In *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana*. Milano: Le Monnier.
- Dogliotti M., Rosiello L (1993). Differenza, Diversità. In *Il Nuovo Zingarelli. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Donati P. (2008). *Oltre il multiculturalismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola in T. Booth e M. Ainscow (a cura di). *L'Index per l'inclusione Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*.

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Faloppa F. (2004). *Parole contro. La rappresentazione del "diverso" nella lingua italiana e nei dialetti*. Milano: Garzanti.
- Gabrielli A. (2011). Differenza, Diversità. In *Grande Dizionario Italiano Hoepli*. Milano: Hoepli.
- Gabrielli G. (2013). *La diversità come dono e sfida educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Galichet F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (1), 105-124.
- Gardou C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!* Toulouse: Ères.
- Gaspari P. (2013). Una cornice epistemologica per i bisogni educativi speciali. *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(4), 344-354.
- Gaudreau J. (2009). L'assunzione di educabilità a scuola: necessità e limiti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(2), 127-134.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gergen K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Graglia M. (2012). *Omofofia. Strumenti e analisi di intervento*. Roma: Carocci.
- Guilford J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Heidegger M. (1957). *Identität und Differenz*. Pfullingen: Neske.
- Larocca F. (1999). *Nei frammenti l'intero*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2001). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2011). Dalla scuola dell'integrazione alla scuola dell'inclusione. *L'Educatore*, 2.
- Levi C. (1955). *Le parole sono pietre. Tre giornate in Sicilia*. Torino: Einaudi.
- Lévinas E. (1961). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus & Nijhoff.
- Lévinas E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus & Nijhoff.
- Lumby J., Coleman M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory and practice in education*. London: Sage Publications.
- Mininni G. (2003). *Il discorso come forma di vita*. Napoli: Guida.
- Montobbio E., M. Grondona (1988). *La casa senza specchi*. Torino: Omega.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscovici S. (1989). Dalle rappresentazioni collettive alle rappresentazioni sociali: elementi per una storia. In D. Jodelet (ed). *Le rappresentazioni sociali*. Napoli: Liguori.
- Nussbaum M. C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- ONU (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and its optional Protocol*. New York: United Nations.
- Patota G. (2007). Differenza, Diversità. In *Il grande dizionario Garzanti*. Milano: Garzanti.
- Pavone M. (2001). *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap nella scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Perucca A., Simone M.G., (2012). *Società mondo e pedagogia della differenza*. Napoli: Guida.
- Pinnelli S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 183-194.
- Ponzio A. (2007). *Fuori luogo. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico*. Roma: Meltemi.
- Prud'Homme L., Ramel S. e Vienneau R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Education et Francophonie*, 31(2).
- Prud'homme P. et alii (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Education et Francophonie*, 31(2).
- Sannipoli M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Santambrogio A. (2003). *Introduzione alla sociologia delle diversità*. Roma: Carocci.
- Searle J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University press.
- Searle J. (1995). *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press.



- Shotter J., Gergen K.J. (1989) *Texts of identity*. London: Sage.
- Shotter J., Gergen, K.J. (1994). *Social Construction: Knowledge, Self, Others, and Continuing the Conversation*. In S.A. Deetz (Ed.). *Communication Yearbook*, 17 (pp. 3-33). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sola S., Terrus M. (2009). *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*. Roma: Lapis.
- Ulivieri S. (1992). *Educazione e ruolo femminile*. Firenze: La Nuova Italia.
- UNESCO (2008). *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO.
- Vattimo G. (2001). *Le avventure della differenza*. Milano: Garzanti.
- Vygotskij L. (1954). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wieviorka M. (2007). *L'inquietudine delle differenze*. Milano: Mondadori.
- Wittgenstein L. (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Blackwell.

