

Distanze globali, interdipendenze sociali e prossimità umane: dalla ricerca di relazione alle progettualità condivise

Global distances, social interdependencies and human proximity: From mutual relationships to shared projectuality

*Rosita Deluigi**

Nel semplice incontro di un uomo con l'altro si gioca l'essenziale, l'assoluto:
nella manifestazione, nell'«epifania» del volto dell'altro scopro che il mondo
è mio nella misura in cui lo posso condividere con l'altro.

E l'assoluto si gioca
nella prossimità, alla portata del mio sguardo, alla portata di un gesto di
complicità o di aggressività, di accoglienza o di rifiuto.

Emmanuel Lévinas (1906-1995)

Riassunto

Il bisogno degli altri è una costante nella nostra esistenza costellata da incertezze e precarietà. Come intessere relazioni significative, anche in chiave educativa, a fronte di tempi e spazi che sempre di più assumono valore solo nel presente sottraendo speranza al futuro? Questo interrogativo farà da sfondo al saggio che intende riflettere sulla necessità di orientarsi in contesti plurali e globali, senza trascurare la specificità di ogni luogo esperienziale. L'intento è di delineare alcuni orientamenti pedagogici per superare i muri di segregazione, eretti per proteggere identità effimere, e per promuovere la crescita consapevole di soggetti dialogici e di comunità generative. La profondità del tempo presente può costituire il substrato per declinare potenziali cambiamenti e per ampliare le prospettive progettuali del singolo e della collettività. Andare alla ricerca delle interdipendenze che connotano l'esistere umano significa aver cura dei legami, alimentando processi di conoscenza di sé e di partecipazione corresponsabile. Ecco perché, per favorire logiche comunitarie sostenibili, lo sguardo attento dell'educatore non trascura le distanze, le differenze e le disuguaglianze.

Parole chiave: relazione; interdipendenze; progettualità; tempo; distanze; differenze.

* Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: rosita.deluigi@unime.it.

Abstract

The need of the otherness is a recurring element in our uncertain and precarious existence. How to weave meaningful relationships, also from an educational point of view, in times and spaces that increasingly make sense only in the present, subtracting hope from the future? This question is the background of the essay which intends to reflect on the importance of orienting oneself in plural and global contexts, without losing the specificity of each experience. The aim is to outline some pedagogical frameworks to overcome the walls of segregation, erected to protect ephemeral identities, and to promote the conscious growth of dialogical subjects and generative communities. The depth with which we live the present can be the substrate for potential changes and the way to broaden the individual and the community projects. Searching for the interdependencies that connote human existence means taking care of ties, nurturing processes of self-knowledge and co-responsible participation. For these reasons, the educator will have a broad perspective, taking care of the distances, differences and inequalities, in order to develop sustainable community paths.

Keywords: relationship; interdependencies; projectuality; time; distances; differences.

Articolo sottomesso: 14/04/2020, accettato: 1/05/2020

1. Dialoghi plurali

Tra la molteplicità di parole chiave che caratterizzano la contemporaneità, ne prenderemo in considerazione alcune per tratteggiare opportunità, sfide e traiettorie educative odierne. Riconoscendo che lo sguardo che adottiamo è parziale e connesso con le esperienze vissute, possiamo promuovere riflessioni critiche, senza la pretesa di universalizzarle e renderle valide “in assoluto”. Con tale affermazione intendiamo mettere in evidenza la necessità di collocarsi in paradigmi interdipendenti, vista la complessità del periodo attuale. È quindi decisivo e indispensabile esplicitare la postura riflessiva in cui ci si pone, data l’evoluzione della ricerca educativa in svariati contesti, luoghi e ambienti che richiedono cura, attenzione e promozione di identità erranti e di pensieri migranti.

Le questioni affrontate nel saggio sono tutte declinabili al plurale, nelle prospettive teoretiche e nelle pratiche che da esse discendono. Inoltre, considerando l’estrema eterogeneità che caratterizza gli spazi di vita e di ricerca in cui ci muoviamo, è essenziale sviluppare considerazioni critiche che sollecitino orientamenti educativi e culturali in grado di tracciare sentieri sostenibili per un

futuro che, sempre di più, affonda le sue radici precarie in un presente incerto. Se il dibattito tra pluralità diventa il fermento di partenza per articolare scenari pedagogici, potremo sviluppare dialoghi aperti, anelando all'intreccio costante tra molteplici voci. A tal proposito, secondo Martin Buber, il pensiero dialogico permette di lasciare aperta la conclusione, per sottoporla nuovamente al dialogo, producendo nuova conoscenza e alimentando la vita stessa, in quanto incontro (Buber, 2011). Questa visione nutre la cultura nella sua multiformità e diventa il versante su cui diverse esistenze e comunità si incontrano (Marchetto, 2019), superando la superficialità delle apparenze e delle convenzioni con cui siamo soliti rappresentare il mondo.

I panorami della globalizzazione, talvolta, ci lasciano storditi di fronte alla velocità con cui intercettiamo messaggi e contenuti considerati "altri" e non c'è il tempo di soffermarsi sulle conseguenze che il dialogo tra differenze potrebbe generare. Se riuscissimo a passare dalla logica della comparazione e della giustapposizione alla logica dell'ibridazione, fino a giungere al riconoscimento della creolizzazione delle culture e delle identità (Baron, Cara, 2011; Cohen, Toninato, 2010), allora potremmo immaginare altre modalità d'interazione.

Partendo da tali premesse, porremo l'attenzione sul bisogno di relazione da parte dell'uomo, in qualsiasi forma essa si manifesti, anche in tempo di COVID-19, individuando canali di apertura e tratteggiando alcuni orizzonti educativi praticabili, verso la capacità di sostenere relazioni mutevoli, orientate alla promozione di soggetti dialogici e di comunità generative. La cura educativa, il processo di coscientizzazione e la partecipazione corresponsabile faranno da sfondo a una prospettiva che non trascuri le distanze, le differenze e le disuguaglianze.

2. Sgretolare muri posticci

La nostra analisi parte dalla limitatezza dell'orizzonte progettuale individuale e collettivo che caratterizza le attuali condizioni di vita, ristrette da confini e da atteggiamenti di chiusura e di sospetto verso l'alterità, a fronte di un mondo sempre più interconnesso.

I recinti metaforici e materiali in cui ci auto-confiniamo, o in cui collochiamo gli altri, conducono inesorabilmente e insensatamente verso logiche di autosufficienza fondate sulla possibilità e sull'abilità di escludere le relazioni dalla nostra esistenza, ridotta ai minimi termini da una sussistenza ego-centrata.

In realtà, abitiamo costantemente sfondi culturali e ambienti plurali che, potenzialmente, lasciano profonde tracce in noi e sulla nostra capacità di relativizzare, di leggere i fenomeni in maniera critica, di non attribuire un unico significato alle cose, dimenticando, di fatto, l'intreccio di variabili che costellano

la quotidianità. Ciò può avvenire a fronte di una disponibilità ad interrogarsi e ad accettare di convivere con opacità che razionalità etnocentriche non sono in grado spiegare, perché connesse fortemente con le essenze degli uomini e con le loro traiettorie in divenire (Glissant, 2018).

La necessità di sbilanciarsi verso l'altro consente di immaginare diversi modi di essere e di pianificare il futuro, uscendo dalla "comfort zone". Abbiamo bisogno degli altri per costruire il senso dell'essere umano e per vivere in pienezza il tempo a nostra disposizione; è dunque essenziale una forte spinta progettuale ed esistenziale che conduca a costruire ponti, anziché edificare muri. «La tentazione del muro non è nuova. Ogni volta che una cultura o una civiltà non è riuscita a pensare l'altro, a pensarsi con l'altro, a pensare l'altro in sé, queste rigide difese di ferro, di filo spinato, di reti elettrificate o di ideologie chiuse si sono innalzate, sono crollate e ora ritornano con nuovi stridori» (Chamoiseau, Glissant, 2008, p. 13). Ancora di più, quando gli stridori riguardano la resa educativa e progettuale a cui non possiamo assistere inermi.

Troppo spesso siamo sottoposti ad approcci che escludono, che differenziano, che distanziano, che classificano, cercando in modo, più o meno velato, di espellere l'altro dal "nostro" orizzonte. Più i confini sono circoscritti, più ci sentiamo al sicuro, entro uno spazio di uguali, di simili, di omologhi ma,

la vera risonanza presuppone la *vicinanza* dell'Altro. Oggi la vicinanza dell'Altro cede il posto all'assenza di distanza dell'Uguale. [...] Nella vicinanza è inscritta la lontananza quale sua controparte dialettica. L'abolizione della lontananza non genera maggiore vicinanza, bensì la distrugge. Al posto della vicinanza sorge una totale assenza di distanza. Vicinanza e lontananza sono intessute l'una nell'altra, una tensione dialettica le tiene insieme (Han, 2017, p. 13).

La tentazione di cedere a modelli di autoreferenzialità globali può condurre il singolo (uomo, gruppo, Stato...) a chiudere la porta sulle prossimità, costituite e rafforzate attraverso le relazioni, preferendo un'omologazione alla lontananza, filtrata da connessioni protette da distanze paradossalmente sempre più ridotte.

Certamente, il *lockdown* del COVID-19 sta investendo il mondo a vari livelli, mettendo in crisi condizioni di sussistenza difforni, evidenziando ulteriormente l'esigenza di relazione che contraddistingue gli esseri umani e, nondimeno, facendo emergere le disuguaglianze presenti in differenti parti del globo. Si rivedono priorità, si riprogettano tempi di lavoro e di domiciliarietà, si avviano riflessioni sulle interazioni "a distanza" come unico mezzo per mantenere i contatti e per dare vita ad una "socialità surrogata". Si riflette sulla mancanza di reti, sulla densità che i legami continuano ad avere, sulle fragilità che prima erano meno evidenti e, in solitudine, si è costretti a riappropriarsi di spazi d'introspezione. I canali di comunicazione on line consentono di restare "in

gioco” ma, ove non è possibile, il silenzio, la solitudine e l’isolamento si manifestano in tutto il loro fragore devastante.

Questa situazione, amplificando l’incertezza dell’oggi, rischia di divorare l’inquietudine educativa che, invece, deve saper attraversare più campi e tracciare sentieri non predefiniti, prendendo in considerazione la creatività di soggettività interdipendenti. Soggetti che fanno riferimento a codici e a linguaggi differenti, che hanno svariate appartenenze, che si riconoscono e sono riconosciuti in più comunità e che conducono stili di vita diversi.

Le alterità con cui percorriamo l’esistenza spesso sono intrappolate in limitati spazi di frontiera dove la parola è negata e l’uomo non può realizzare appieno la sua dignità. Per dirla con le parole di Paulo Freire,

la ricerca dell’*essere di più* [...] non può realizzarsi nell’isolamento, nell’individualismo, ma nella comunione, nella solidarietà delle esistenze concrete [...] Nessuno può ‘essere’, con autenticità, mentre impedisce che gli altri *siano*. È questa un’esigenza radicale. L’*essere di più* ricercato nell’individualismo conduce ad *un avere di più* egoista, che è una forma di *essere di meno*. Di disumanizzazione (Freire, 2002, p. 75).

La reciprocità e l’interdipendenza conducono le prassi educative a orientarsi verso lo sviluppo di reti di pensiero e di azione solidali, prossime alla rigenerazione attiva di qualità della vita che intercettino le categorie sociali, politiche, economiche e valoriali degli interlocutori.

Non possiamo pensare di vivere barricati in isole, imprigionando noi stessi nella condizione di abitanti e collocando gli altri in una condizione di naufraghi (Greder, 2008), in cerca di una sponda da cui può provenire il rifiuto, l’espulsione, l’eliminazione.

Adesso più che mai la questione delle disuguaglianze è persistente e condiziona fortemente il vissuto e l’esperienza della precarietà, della fragilità, della vulnerabilità che tutti noi stiamo vivendo (OXFAM, 2020).

La disuguaglianza è una violazione della dignità umana; è la negazione della possibilità che ciascuno possa sviluppare le proprie capacità. Prende molte forme e ha molte conseguenze: morte prematura, salute cattiva, umiliazione, subordinazione, discriminazione, esclusione dalla conoscenza e/o da dove si svolge prevalentemente la vita sociale, povertà, impotenza, mancanza di fiducia in se stessi e di opportunità e possibilità della vita (Therborn, 2013, p. 1).

L’evidente multiformità delle disuguaglianze e il “distanziamento sociale” che chi si trova in condizione di benessere opera da tale condizione, conduce anche ad un impoverimento della solidarietà e della problematizzazione delle disparate povertà umane e relazionali a cui siamo soggetti e assoggettati.

Ecco perché, accentuando ulteriormente la riflessione sul piano esistenziale, dobbiamo riconoscere che

L'accettazione della nostra finitudine, con tutti i corollari che ne derivano, è sostanzialmente il cuore della ricerca della propria autenticazione come esseri umani: il compimento, in senso autentico, dell'uomo è il compito più propriamente umano. Divenire autentici è il senso del nostro divenire: riconoscerci fragili consente di abbracciare la propria e l'altrui condizione verso la realizzazione di un'autenticità fondata sulla reciprocità. L'autenticarsi, infatti, non può essere un processo in solitaria né un processo elitario: ci si autentica insieme, nel legame solidale e di prossimità (Milani, 2019, p. 9).

Questa considerazione è ancora più urgente e necessaria come prospettiva per l'educatore, in quanto agente di cambiamento. Non si tratta solo di un movimento individuale, alla costante ricerca di un orizzonte di senso e di interpretazioni critiche di ciò che vede, sente e vive, ma si entra nel campo della responsabilità sociale. Grazie allo scambio e alla condivisione con gli altri, con punti di vista divergenti e con posizioni contrastanti, possiamo sperare che il pensiero non si "accomodi" facilmente ma, anzi, sia sollecitato a produrre nuove interpretazioni e paradigmi rivedibili in chiave di corresponsabilità.

3. Generare cambiamento nel tempo presente

L'essere concentrati sul frammento dell'istantaneo ha legittimato l'attimo come unica dimensione afferrabile, convertendo la permanenza in un elemento di continuità sfidante.

Istantaneo e permanente non sono due elementi contrapposti; piuttosto si abitano a vicenda, all'interno del processo del divenire, ed è su siffatta sfida che possiamo focalizzare maggiormente la tensione educativa e progettuale. È nel momento della decisionalità, della scelta, dell'azione che si costruiscono opportunità di cambiamento, così come è nell'individuazione di traiettorie future che si disegnano scenari significativi verso cui rivolgere la propria attenzione nella quotidianità.

È nella profondità con cui attraversiamo il presente che edificiamo il futuro possibile ed è nelle trame dell'oggi che avviamo processi progettuali di resilienza, resistenza e trasformazione. Ciò pone di fronte alla responsabilità di vivere il tempo in modo consapevole. La sintonia tra tempi che scandiscono longitudinalmente l'esistere attribuisce valore alla vita e, allo stesso modo, lo scarto tra passato, presente e futuro, consente di operare delle deviazioni, alla ricerca di senso e di riconoscimento del proprio sé in evoluzione. Lo stare al mondo necessita di un tempo presente, vissuto con un'identità geografica, in cui identifichiamo il posto che occupiamo nell'esistenza, e un'identità etica, in cui ci riconosciamo appartenenti a un orizzonte valoriale; dimensioni incessantemente collocate tra il vissuto soggettivo e il panorama dinamico della collettività (Natoli, 2008).

Lo stare al mondo, inoltre, richiede un approccio critico di decodifica degli eventi e dei fenomeni, in stretta connessione con i contesti di esperienza in cui le persone esperiscono i loro tempi differenti e non sovrapponibili. Priorità, urgenze e sogni sono plasmati in situazione, nella continua interazione tra il singolo e l'ambiente di riferimento, con un ulteriore canale di confronto, ove gli effetti della globalizzazione hanno avuto presa. I tempi degli abitanti delle metropoli non sono gli stessi di coloro che risiedono in zone rurali; le progettualità sono diverse, i bisogni e i sogni non sono comuni e l'influenza e il ruolo della comunità assumono svariate configurazioni (Aman, 2018; Geertz, 1999; Hanerz, 1996).

Dobbiamo allora abitare situazioni plurali, essere plastici e non solo istantanei-immediati o statici e programmatici. Questo richiede la capacità di risignificare il tempo, di coglierne le sfide e le opportunità, di attribuirgli importanza, soprattutto nella sua caratteristica del non poter tornare, ma dell'essere abitabile mentre trascorre.

Tenuto conto che siamo alla ricerca di modalità di costruzione del noi comunitario, sociale, interdipendente, è indispensabile custodire il senso dei legami interpersonali rintracciati nella concretezza vitale della cittadinanza planetaria. Ciò riporta gli uomini allo stretto legame con la Terra-Patria e alla necessità di vivere meglio e in modo solidale *in* questo pianeta e *con* questo pianeta (Morin, Kern, 1994).

Dal punto di vista progettuale, significa muoversi a piccoli passi, valutando l'opzione di rallentare, di tornare indietro e di modificare l'itinerario. È qui che percepiamo con forza la fatica dell'essere chiamati a delineare congiuntamente con gli altri, percorsi praticabili per il futuro. Possiamo però soffermarci su alcune avvertenze per avviare riflessioni pedagogiche che valorizzino l'essere parte attiva di situazioni complesse.

Innanzitutto, per contrastare la rapidità di giudizio e lo sviluppo di stereotipi volti a chiudere prospettive di pensiero più ampie, dobbiamo *fare silenzio e metterci in ascolto* di diverse istanze, per cogliere più dettagli, anche di rottura degli schemi. Sottoporre a continua revisione riferimenti acquisiti e porre in discussione punti di vista, richiede la disponibilità ad aprirsi a relazioni trasformative che postulano la capacità di stare nell'esperienza con l'intento di decostruire i propri saperi, non per disperderli, ma per riformarli, grazie al contributo dell'altro. Quell'altro che è "fuori da me", tanto quanto è "dentro di me" e che chiede di essere messo alla prova, soprattutto in interazioni che fanno emergere aspetti identitari divergenti, conflittuali e inediti (Ahmed, 2000; Andreotti, 2011; Spivak, 1999).

Inoltre, dobbiamo educarci a considerare i *movimenti non previsti*, perché siamo in contatto con soggettività (tra cui la nostra) che stanno percorrendo

itinerari, talvolta incerti e non scontati, sapendo che tutti portiamo e testimoniamo un carico di differenze non indifferenti. La conoscenza reciproca e non invasiva invita a contemplare il bisogno di creare e di custodire legami nel tempo, progettando e sostenendo dialoghi continuativi, in grado di condurre l'agire educativo su sentieri collaterali (Deluigi, 2019a; 2019b). I movimenti non previsti contemplan anche la necessità di uscire e di rientrare dentro di noi per conoscerci e conoscere l'altro lungo la tortuosa traiettoria del decentramento interculturale. Tale processo anela ad avere tempi prolungati d'interazione e di riconoscimento in cui, dal punto di vista educativo, prevalga la logica dello sguardo attento a non violare e classificare identità e alterità, con un forte richiamo all'etica della cura e del dono (Mortari, 2006; 2019).

Nelle situazioni in cui abbiamo la possibilità di *uscire fuori dalla consueta routine* che connota il nostro io identitario, non è raro scoprire nuove parti di noi, avviare progettualità innovative, esplorare percorsi divergenti dalle categorie di riferimento. Pensiamo all'impatto di tale visione su piste di lavoro che portano gli educatori ad incontrare persone al margine, consumate da profezie che si auto-avverano e additate da etichette logore che non lasciano speranza alla generatività di sé.

«La speranza fa parte della natura umana. Sarebbe una contraddizione se, incompiuto e cosciente della sua incompiutezza, l'essere umano anzitutto non si inserisse o non si sentisse disposto a partecipare a un movimento costante di ricerca e, in secondo luogo, se cercasse senza speranza» (Freire, 2014, p. 62). E ancora, «senza un minimo di speranza, non possiamo nemmeno incominciare la lotta, ma senza la lotta la speranza non trova appoggio, perde indirizzo e diventa disperazione» (Freire, 2008, p. 29).

Vi è un forte richiamo alla *scommessa educativa*, all'investimento su progettualità individuali e collettive, attraverso dialoghi pedagogici in grado di promuovere interventi con un impatto decisivo nelle terre della dignità e della progettualità umana, tuttora impervie e disconnesse in molte parti del mondo, geograficamente ed esistenzialmente inteso.

Riconoscendo queste condizioni e accettando la sfida di collocarci su superfici scivolose e instabili, scegliamo consapevolmente di agire in contesti eterogenei, non privi di ambiguità e di incertezze e colmi di rilevanza per coloro che vi transitano e vi permangono. Il bisogno dell'alterità, allora, risolve la questione del senso e risveglia il desiderio di coltivare relazioni significative in cui le autenticità e le opacità delle parti rendano consistenti i legami verso la condivisione della corresponsabilità.

4. Trame di cura accessibili

Il presente, impertinente e ossessivamente rapido, erode il tempo del futuro,

relegandolo ad un piccolo spazio residuale, pronto ad emergere dalla sua invisibilità nel momento in cui abbiamo il lusso di fermarci.

Il mondo occidentale non è pronto per l'arresto; perennemente in rincorsa, costantemente in ritardo, siamo immersi in un continuo presente che sfugge senza lasciare tracce di memoria. È così che il futuro scompare e con esso il tempo del progetto, dell'impegno e delle conseguenze. Individualismo, competizione, isolamento, esclusione degli altri e mono-visione: questi i paradigmi che più rassicurano chi ambisce "all'avere di più", piuttosto che "all'essere di più". L'altro risulta interessante solo nel momento in cui costruiamo una relazione utilitaristica, finanche di sfruttamento, comunque a *nostro* vantaggio; diversamente, l'interesse non si desta, anzi, il rumore di sottofondo provocato dall'alterità ci infastidisce e ci distoglie dalle *nostre* traiettorie di vita.

Quali *visioni comunitarie* possono ancora essere promosse e sostenibili? Come abbiamo cercato di argomentare finora, il presente è talmente sfidante che, a volte, scompare il suo potenziale trasformativo per il futuro. Dobbiamo allora soffermarci per analizzare, rielaborare, riflettere, tracciare linee, anche provvisorie, ricordando che nell'agire educativo risiede la valenza politica, poiché l'educazione è di per sé un modo di fare politica e, quindi, di assumersi delle responsabilità condivise con la collettività. A tal proposito, scriveva don Lorenzo Milani: «poi insegnando ho imparato tante cose. Per esempio ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è avarizia» (Scuola di Barbiana, 1985, p.14).

Parole decisamente attuali, sia a livello di pratiche educative, sia a livello di costruzione di società civile, quasi con una rinnovata potenza, in questo momento di crisi, di lontananza, di isolamento imposto.

Promuovere la consapevolezza di essere soggetti relazionali e interdipendenti consente di avviare logiche comunitarie che rimettano al centro la corresponsabilità, non solo come chiave di partecipazione ma, in primo luogo, come fondamento di reciprocità nella costruzione del bene comune e di legami destinati a diventare progettuali nel tempo (Pal, 2008; Reason, Bradbury, 2001; Stringer, 2008).

Nelle relazioni possiamo trovare nuovi stimoli per il cambiamento personale e sociale, attraverso dialoghi aperti al possibile e all'inedito. Nell'incontro con l'altro, quando non restiamo indifferenti e intrappolati in noi stessi, si articola il potenziale dell'erranza educativa che diventa sfida per tutti (Augè, 2000; Gandolfi, 2018) e, come educatori, abbiamo il compito di rendere questa sfida accessibile, avendo cura delle relazioni, mettendoci in ascolto, facendo silenzio, contemplando i movimenti non previsti, uscendo dalla routine e investendo sulla scommessa educativa.

«Chi ha cura cercando di fare ciò che fa bene per l'altro non ha nessuna teoria generale da imporre, non ha nessuna visione universale del bene [...]

quello che conta è stare in ascolto dell'altro e in ascolto di sé cercando in quella precisa situazione di fare il meglio che è consentito dalle possibilità e dai vincoli del reale» (Mortari, 2015, p. 218).

Le concretezze e le interdipendenze dell'esistenza sollecitano e vincolano l'intenzionalità progettuale di ogni soggetto e l'agire educativo deve tenerne conto per articolare una riflessione problematizzante e sostenibile (Freire, 2013; Mayo, 2013).

L'educatore si trova spesso a riconnettere e a rammendare le trame delle storie individuali e sociali e, intanto, deve aver cura della propria soggettività. Non può fare a meno della relazione e della reciprocità, entrambe soggette a una mobilità costante, proprio come la sua professionalità considerata «imperfetta» e «liquida» (Tramma, 2003; 2015). Questi tratti costitutivi dell'agire competente possono facilitarlo nell'interrogarsi ininterrottamente di fronte alle incertezze a cui è sottoposto, veicolando dialettiche educative che investano il presente di significato progettuale in «un processo incessante di costruzione e di decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto (singolo e collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato verso il futuro» (Bertin, Contini, 2004, p. 32).

Tale consapevolezza non può essere acquisita e gestita solo a livello professionale perché tutti noi abbiamo bisogno degli altri per essere e diventare profondamente umani, percorrendo vie di scoperta, intraprendendo percorsi sconnessi, valorizzando i potenziali resilienti soffocati dalle ambizioni.

In questo senso, aver cura di noi stessi e aver cura degli altri significa pensarsi e pensare al futuro, coltivando una speranza che non costituisca un rifugio ma, anzi, che diventi una sfida da intraprendere con coraggio e con audacia, prestando attenzione affinché nessuno resti indietro.

Bibliografia

- Ahmed S. (2000). *Strange encounters: embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Aman R. (2018). *Decolonising Intercultural Education. Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and interepistemic dialogue*. New York: Routledge.
- Andreotti V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Augé M. (1994). *Le Sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris: Fayard (trad. it.: *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*. Torino: Bollati Boringhieri, 2000).
- Baron R., Cara A. (2011). Introduction: Creolization as Cultural Creativity. In: R. Baron, A. Cara (a cura di). *Creolization as Cultural Creativity*. University Press of Mississippi, pp. 3-19.

- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Buber M. (1962). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider (trad. it.: *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo, 2011).
- Chamoiseau P., Glissant È. (2007). *Quand les murs tombent. L'identité nationale hors-la-lois?*. Paris: Galaade Éditions (trad. it.: *Quando cadono i muri. L'identità nazionale fuorilegge?*. Roma: Nottetempo, 2008).
- Cohen R., Toninato P. (2010). *The Creolization Reader. Studies in Mixed Identities and Cultures*. New York: Routledge.
- Deluigi R. (2019a). Le ragazze straniere tra progettualità personali ed empowerment comunitario. In: S. Ulivieri (a cura di). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS, pp. 307-318.
- Deluigi R. (2019b). Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya). *Pedagogia Oggi*, 1: 341-354.
- Freire P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it.: *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizione Gruppo Abele, 2002).
- Freire P. (1996). *Pedagogie da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Tera, São Paulo (trad. it.: *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizione Gruppo Abele (2014).
- Freire P. (1997). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it.: *Pedagogia della speranza*. Torino: Edizione Gruppo Abele, 2008).
- Freire P. (2013). *Education for Critical Consciousness*. New York: Bloomsbury.
- Gandolfi P. (2018). *Noi migranti. Per una poetica della relazione*. Roma: Castelvecchi.
- Geertz C. (1996). *Global World, Local Worlds*. New York: Basic Books (trad. it.: *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*. Bologna: il Mulino, 1999).
- Glissant È. (1990). *Poétique de la Relation*. Paris: Édition Gallimard (trad. it.: *Poetica della Relazione. Poetica III*. Macerata: Quodlibet, 2018).
- Greder A. (2002). *Thie Insel*. Frankfurt: Sauerlander (trad. it.: *L'isola. Una storia di tutti i giorni*. Roma: Orecchio Acerbo Editore, 2008).
- Han B-C. (2016). *Die Austreibung des Anderen*. Frankfurt and Main: S. Fischer Verlag (trad. it.: *L'espulsione dell'altro*. Roma: Nottetempo, 2017).
- Hannerz U. (1996). *Transnational Connection. Culture, People, Places*. London: Routledge.
- Marchetto M., a cura di (2019). *Buber. La vita come dialogo*. Brescia: Scholè.
- Mayo P. (2013). *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*. New York: Bloomsbury.
- Milani L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1): 1-16.
- Morin E., Kern A.B. (1993). *Terre-Patrie*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it.: *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1994).
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Natoli S. (2008). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- OXFAM, a cura di (2020). *Time to care. Unpaid and underpaid care work and the global inequality crisis*. Oxfam International.
- Pal A. (2008). *Planning from the bottom up: democratic decentralisation in action*. Amsterdam: Ios Press.
- Reason P., Bradbury H., a cura di (2001). *Handbook of action research participative inquiry*. London: Sage.
- Scuola di Barbiana (1985). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.
- Spivak G.C. (1999). *A Critic of Postcolonial Reason: Toward a Critique of the Vanishing Present*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Stringer E. (2008). *Action Research in Education*. New York: Sage.
- Therborn G. (2013). *The Killing Fields of Inequality*. Cambridge: Polity Press.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.