

## Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya)

### Trespassing in places of education: ties and creativity in a research experience conducted in Kilifi (Kenya)

**Rosita Deluigi**

Associate professor of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata (Italy) | [rosita.deluigi@unimc.it](mailto:rosita.deluigi@unimc.it)

abstract

Educational spaces become places when they are inhabited by interpersonal relationships. Between belonging and differences, familiarity and “elsewhere”, we are seeking unstable balances to diverge from the static certainties that condemn us to an isolated socio-cultural poverty. Designing and staying in educational places means first knowing how to develop an intentional space for intercultural openness and the dissonant proximity of plurality. Going on a journey, generating intra- and intersubjective interactions and dialogues, involves being willing to risk breaking through fragile borders to build bonds and reflective projects. Thanks to a project conducted in Kilifi (Kenya), in urban and rural contexts, we will describe the paths of an action based on paradigms of participation, communities and mixed creative potential. The narration of the research strategies will bring out some important steps that recreate the sense of education and educating oneself, giving voice to continuous and reciprocal learning processes.

**Keywords: intercultural approach, intentional journey, reflective participation, creative languages, Kilifi (Kenya)**

Gli spazi dell'educazione diventano luoghi quando sono abitati dalle relazioni interpersonali. Tra appartenenze e differenze, familiarità e altrove, ricerchiamo equilibri instabili in grado di farci divergere dalle certezze statiche che ci condannano a una solitaria povertà socio-culturale. Progettare e permanere in luoghi educativi significa innanzitutto sviluppare al proprio interno uno spazio intenzionale, volto all'apertura interculturale e alla prossimità dissonante della pluralità. Mettersi in viaggio, generando incontri e dialoghi, fuori e dentro di sé, comporta il rischio di attraversare confini labili per costruire legami e progettualità riflessive. Grazie ad un'esperienza condotta a Kilifi (Kenya), a stretto contatto con contesti urbani e rurali, ripercorreremo le tracce di un agire educativo messo in crisi da paradigmi di partecipazione, di comunità e di potenziali creativi meticcianti. La narrazione del percorso di ricerca consentirà di scoprire sguardi e linguaggi che ricreano il senso dell'educare e dell'educarsi, restituendo voce a processi di crescita continui e reciproci.

**Parole chiave: educazione interculturale, viaggi intenzionali, partecipazione riflessiva, linguaggi creativi, Kilifi (Kenya)**

## 1. Penombre e riflessi dei luoghi educativi

I luoghi dell'educazione prendono vita a partire dalla generazione di spazi di riflessività intenzionale dentro e fuori di sé, superando tale binomio in senso oppositivo, e attestandosi su una continua tensione trasformativa che attribuisce rilevanza all'incontro tra differenze. Tale cortocircuito è facilitato dall'inclinazione alla domanda e al dubbio, dal riconoscimento di non poter e saper afferrare del tutto i molteplici significati dell'esperienza e dall'essere portatori di categorie interpretative parziali e deficitarie.

In questo senso, la descrizione geografica del "qui" e dell'"altrove" perde consistenza nel momento in cui attraversiamo e generiamo spazi di frontiera simbolici, tra prossimità e distanze, in cui si stabiliscono i contatti interpersonali (Giordana, 2018; Gandolfi, 2018). La bidimensionalità del planisfero e delle linee coloniali di confine tracciate su carta assumono una rilevanza diversa nell'interazione diretta tra persone che ridefiniscono la propria identità reciprocamente.

Seppur in transito, possiamo decidere di assumere una postura interculturale che richiede di situarsi e, allo stesso tempo, di non sedentarizzarsi sulle proprie logiche interpretative (Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci, Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Ciò consente di contrastare la tentazione della cristallizzazione delle idee e delle strategie di azione, anche in campo educativo, ponendoci in una dialettica aperta al rischio dell'attraversamento permanente.

Riscoprire la molteplicità della progettualità educativa nel paradigma del nomadismo consente di articolare un pensiero sempre di più volto all'apertura e alla decostruzione (Braidotti, 2011; 2012). Questo richiede di riconoscere il ruolo cardine delle relazioni, in quanto restituiscono densità e sostanza alla riflessione pedagogica e acquisiscono potere sulle nuove narrazioni che facciamo di noi stessi e degli altri.

Dobbiamo divergere dalla lettura polarizzata tra appartenenze e differenze o familiarità e distanze per alimentare progettualità dinamiche che interagiscano con più paradigmi, istanze e modalità di rappresentazione. Si tratta di abbandonare logiche lineari e pre-strutturate per articolare modalità di pensiero rizomatiche e con snodi articolati, in grado di accogliere più contributi, non per contenerli in modo distinto, ma per avviare processi di creolizzazione (Cohen, Toninato, 2010).

Mettersi alla ricerca di equilibri instabili sfida la nostra sete di conferme ma, d'altra parte, diventa un'efficace misura per opporsi alla definizione solitaria di chiavi di lettura riduttive o ego-centrate, generatrici, di

fatto, di incomunicabilità e di povertà socio-culturali. La richiesta della pluralità è instabile, imprevedibile, inedita. Necessita di tempi prolungati e di spazi ampi in cui le forme dell'esperienza educativa possano moltiplicarsi, assumendo profili irregolari e tratteggiando pratiche inquiete. È per questo che spesso hanno bisogno di più linguaggi per esprimersi e per non appiattirsi alla mera descrizione di un'idea. L'abitudine di stabilire dei confini per garantire un certo ordine, si scontra con la possibilità di potenziare lo sviluppo del pensiero creativo in cui si annidano dissonanze inesplorate e innumerevoli paesaggi (Chambers, 2018).

## 2. Spazi necessari e dissonanze plurali

Progettare e permanere in luoghi educativi significa innanzitutto sviluppare al proprio interno uno spazio di riflessività che sappia interfacciarsi con i contesti in cui ci collochiamo per comprendere, in primo luogo, come viene intesa e connotata la sfera educativa. È importante interrogarsi sui diversi paradigmi di riferimento che intercettiamo, nel campo della ricerca e della realizzazione delle pratiche, per non leggerle e codificarle in modo univoco. Da qui, l'importanza di saper cogliere gli sguardi degli altri e i loro significati (Augè, 2000; Baronciani, 2017). Non solo come idee di differenza, ma come modalità di intendere e organizzare l'agire intenzionale.

Gli interventi educativi, infatti, prendono forma rispondendo alle sfide del contesto in cui si calano, generando opportunità di cambiamento (Aman, 2018). È nella specificità di un dato luogo che possiamo collocare le peculiarità di pratiche condivise; a partire dal riconoscimento di essere tutti situati in dimensioni geografiche e storiche che connotano la struttura di un pensiero non neutrale. Facendo un primo riferimento alla realtà di Kilifi, di cui parlerò meglio in seguito, un nucleo essenziale per entrare in dialogo con i luoghi educativi è stato quello di cogliere la valenza della dimensione comunitaria e collettiva dell'assunzione di responsabilità, così come il ruolo di cura diffuso. L'educazione è fortemente protesa verso la costruzione di *chance*, alla scommessa di riscatto, alla possibilità di realizzare occasioni formative accessibili, al risveglio della consapevolezza e del protagonismo giovanile. Il contrasto alla povertà educativa passa attraverso l'*empowerment* di comunità con un notevole orientamento all'impatto effettivo che gli interventi assumono, in relazione alla qualità della vita delle persone intercettate e della collettività (Zimmerman, 1990).

Avviare processi di cooperazione per attuare progetti educativi significa prendere in considerazione la complessità del contesto attraverso un'interazione diretta in cui mettere alla prova logiche, ipotesi e interventi. In questo modo, l'impatto sarà reciproco e, in chiave interculturale, diventerà sfidante anche per il ricercatore che intercetta nuove modalità di pensare e di declinare i luoghi educativi. Per entrare in questa dinamica, è necessario "fare spazio" internamente, concedendosi tempo per de-costruire modelli di pensiero e modalità di comunicazione troppo statiche e avviare processi di esplorazione di paradigmi differenti di cui si entra a far parte (Cima, 2017). Aver cura di questo transito accresce le possibilità di co-costruire proposte e percorsi operativi, alla luce di una riflessione condivisa e molteplice.

Immergersi nella prossimità dissonante della pluralità richiede svariati lessici e linguaggi con cui formulare nuove ipotesi e narrazioni delle esperienze educative. Questo vortice progettuale è in costante mutamento e si nutre di appartenenze relazionali e di contesto che alimentano familiarità inedite e desiderio di sviluppare proposte partecipative.

### 3. La trasversalità dei margini instabili

Per sconfinare nei luoghi dell'educazione ci sono più viaggi da compiere e molti confini da attraversare, intessendo legami e sviluppando progettualità riflessive tra percorsi di azione e processi di apprendimento, di conoscenza e di riconoscimento di sé. Il movimento è continuo e necessita di tempo per comprendere alcune sfumature della complessità in cui agiamo che, inevitabilmente, lascia residui significativi, se si è aperti al dialogo e alla possibilità di diventare interlocutori di diverse forme di agire educativo.

L'imprevedibilità dell'esperienza racchiude in sé la garanzia dell'incertezza e della precarietà, così come la promessa dello stupore e dello spiazzamento. La possibilità di declinare azioni educative concertate risveglia le logiche del "we care" e della progettazione partecipata, come paradigmi di attivazione delle risorse e di dialogo tra le differenze. Un dialogo che non si fonda sulle distanze, ma sulla ricomposizione creativa della prossimità, della compresenza, del pensiero cooperativo che si traduce in pratica condivisa.

Il viaggio richiede uno spostamento, un decentramento, un attraversamento continuo di territori (fisici e simbolici) liminari di cui spesso

non possediamo le chiavi di lettura (Aime, 2005; De Botton, 2002; Marfè, 2012); ecco perché è necessario che lo sconfinamento non sia effettuato esclusivamente “in solitaria” ma abbia dei ponti di connessione con chi abita i territori che attraversiamo e che, a loro volta, ci attraversano. Questo spostamento di sé e da sé non è da considerarsi in alternanza, ma da intendersi come un processo continuo, in grado di alimentare porosità.

Gli incontri e i dialoghi che si generano in situazione possono modificare schematizzazioni e semplificazioni culturali che portano alla generalizzazione e all’astrazione (Clifford, 1998; Clifford, Marcus, 2016) sgretolando, di fatto, immagini statiche e prive di profondità. L’essere in situazione richiama alla concretezza della particolarità che custodisce in sé l’ampiezza di una riflessione progettuale radicata nei luoghi della pratica.

Ripercorrere le tracce dell’agire educativo consente di amplificare la riflessività e fare ulteriore spazio all’educazione, interrogando alcuni paradigmi che necessitano di una revisione e di una creolizzazione che non conducano necessariamente ad una mediazione tra le parti, ma alla costruzione di nuovi orientamenti a cui dare voce ed espressione sul campo.

Correre il rischio di attraversare confini labili e di mettersi in discussione può intimorire, in quanto si genera una certa instabilità che va abitata per essere compresa, almeno in parte. La disponibilità a non imporre la propria visione e l’autentico interesse per la prospettiva altrui contribuiscono a dilatare lo spazio effettivo di incontro reciproco. L’illusione di poter e saper leggere e interpretare i contesti con i propri codici ci mette di fronte alla limitatezza di una visione che si arroga il diritto e la capacità di comprendere in sé delle alterità, senza neanche incontrarle (Spivak, 1990; 1999; Andreotti, 2011).

Accantonate le pretese di conquista, ci orientiamo verso traiettorie di scoperta per costruire legami e progettualità orientate alla partecipazione, alla cooperazione, alla sostenibilità.

L’obiettivo è di implementare piste di ricerca e di azione fortemente connesse con le maglie del tessuto sociale con cui ci si relaziona. Investire sulla compartecipazione, per sviluppare luoghi dell’educazione sempre più inclusivi, significa scommettere sulle risorse presenti in ottica sistemica, puntando sull’interdisciplinarietà e sul dialogo con le parti sociali, nell’intento di descrivere e tradurre paradigmi innovativi in cui potersi riconoscere parte attiva (Kemmis, McTaggart, 2001; Reason, Bradbury, 2001; Stringer, 1999).

In tal senso, la molteplicità di sguardi e linguaggi che caratterizzano un luogo educativo interculturale è irrinunciabile come premessa per av-

viare processi di crescita che non si accontentino di identità individuali irrigidite ma, piuttosto, facciano spazio alla costruzione di comunità educative ed educanti in grado di tessere legami consistenti e di abitare territori in cui promuovere luoghi di fermento progettuale.

#### 4. La creatività in azione: dai confini agli orizzonti

Le prospettive critiche finora presentate traggono nutrimento da un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya), a stretto contatto con contesti urbani e rurali, formali e non formali. Nell'ambito del progetto europeo Ticass – *Technologies of Communication Imaging, Art and Social Sciences* – che coinvolge la Polonia, la Repubblica Ceca, l'Inghilterra, l'Italia e il Kenya, il gruppo di lavoro interdisciplinare sta approfondendo la relazione tra diverse forme di arte e di visual communication e il dialogo interculturale (Fleming, Lukaszewicz Alcaraz, 2018). Grazie alle mobilità realizzate in Kenya nel 2018, si sono aperte numerose collaborazioni con le scuole primarie con cui è stato possibile sviluppare interventi rivolti agli insegnanti e ai bambini.

In questa seconda parte del saggio ripercorrerò le tracce di un agire educativo messo in crisi da paradigmi di partecipazione, di comunità e di potenziali creativi meticcianti. L'idea di sviluppare percorsi creativi rivolti alle scuole nasce grazie all'osservazione e alle interazioni avvenute nel primo periodo di ricerca (marzo-aprile 2018) in cui sono stati presi i contatti e avviati alcuni workshop. La contestualizzazione dell'esperienza è risultata essere ancora più essenziale, ecco perché tra le parole chiave spicca "Kilifi", non solo in quanto contesto specifico di azione, ma in quanto variabile relazionale e di territorio da tenere in considerazione e con cui creare una forte interdipendenza, in vista di una fattibilità e sostenibilità delle logiche educative. Le peculiarità dei luoghi in cui operiamo vanno considerate, non solo nell'ideale, ma anche nella loro effettiva collocazione. Aver avviato e mantenuto i contatti sul posto è stato essenziale per capire quali esigenze, sfide, necessità e risorse potessero essere intercettate grazie alla promozione di attività creative.

In seguito, le proposte sono state discusse a distanza con i responsabili delle scuole e i laboratori hanno avuto luogo nei mesi di luglio e agosto 2018, durante il secondo semestre di attività scolastica.

La prima bozza di proposta prevedeva due livelli di azione: l'incontro con i dirigenti scolastici e i seminari formativi con i docenti e, a seguire,

la realizzazione delle attività con i bambini, in cooperazione con i docenti. Più volte è stato posto l'accento sulla possibilità di discutere le idee e di calibrarle nella specificità del luogo educativo e dei tempi a disposizione. Questa è la chiave interculturale che ha mosso le logiche di partecipazione, di discussione e di confronto tra professionisti che hanno generato spazi di partecipazione in cui i bambini hanno espresso la loro creatività attivando percorsi di apprendimento e sperimentazione legati alla conoscenza dei colori primari e al loro utilizzo. Un'esperienza inedita per il contesto di Kilifi, sviluppata in ambito formale e inserita all'interno della proposta formativa in orario scolastico. Una scommessa che ha richiesto un confronto denso di contenuti con dirigenti e docenti, anche a partire dalla comparazione dei sistemi scolastici dei professionisti coinvolti.

Il progetto sviluppato "*Visual Ticass<sup>2</sup> – the colors of the intercultural dialogue*" ha utilizzato come materiali didattici di supporto alcune opere di H. Tullet (2014; 2017) e L. Lionni (1987).

Il primo stadio di lavoro ha previsto incontri di conoscenza e formazione con i dirigenti scolastici e con i docenti in cui è stato proposto uno scambio di saperi, di competenze e di pratiche per favorire la partecipazione attiva dei bambini. A questo livello, è stato essenziale condividere idee, metodologie e materiali con gli insegnanti, per avviare una collaborazione con l'obiettivo di imparare insieme in modo cooperativo, facilitando il dialogo interculturale e l'educazione inclusiva (Regni, 2003).

Dedicare tempo alla costruzione della trama di rapporti tra insegnanti e ricercatore apre nuovi orizzonti davvero percorribili in spazi educativi che, sempre di più, possono diventare luoghi di co-progettazione, di riflessione sulle pratiche, di costruzione di opportunità di apprendimento che intercettino i destinatari, valorizzandone e scoprendone le competenze (Freire, 2004; 2008), anche con l'utilizzo dei linguaggi espressivi. A partire dall'alleanza educativa, tra luci ed ombre, abbiamo avviato le attività rivolte ai bambini, compiendo numerose mediazioni su più livelli: primo fra tutti quello linguistico, in quanto le attività sono state realizzate in lingua inglese, utilizzando in qualche caso la traduzione in *Kiswahili* e introducendo alcune parole italiane. La mediazione degli adulti ha permesso ai bambini di partecipare attivamente alle proposte mettendo in evidenza la propria creatività e immaginazione, diventando così produttori di nuove immagini e narrazioni.

I laboratori della durata di 40 minuti prevedevano la narrazione animata dei materiali individuati e la realizzazione di un atelier artistico in

cui i bambini hanno manipolato i materiali in modo inedito. Il piacere della scoperta e della sperimentazione diretta ha offerto agli alunni spazi di cooperazione e di confronto critico. A tal proposito, gli obiettivi dei workshops prevedevano di: alimentare il dialogo tra pari, consolidando la cooperazione tra docenti e ricercatore; sviluppare approcci partecipativi per trovare vie di comunicazione che potessero supportare canali di espressione, interpretazione, fruizione e produzione interculturale.

L'esperienza condotta ha visto la partecipazione di scuole, 3 dirigenti scolastici, 3 coordinatori didattici, 11 insegnanti e 352 bambini e ragazzi dai 7 ai 13 anni. Insieme abbiamo realizzato 18 laboratori: i soli numeri non bastano a descrivere il senso delle azioni messe in atto nei luoghi educativi che hanno preso forma e colore durante Visual Ticass<sup>2</sup>. L'incontro e il dialogo aperto con l'eterogeneità dei contesti, con piccoli e grandi gruppi di partecipanti e con agenti educativi impegnati sul campo, hanno permesso di revisionare paradigmi e idee progettuali di partenza (Geertz, 1983; 1999; Hannerz, 1992; 1996) per compiere l'essenziale passaggio dall'immaginario alle pratiche.

Condividere prospettive educative e strategie didattiche ha portato alla creazione di laboratori in cui tutti si sono messi in gioco, non solo i ragazzi, ma le stesse figure educative, in molti casi risvegliando la propria creatività, al di là della dimensione formale e procedurale.

Di seguito cercherò di descrivere le logiche che hanno orientato il percorso di ricerca, alimentando sguardi e linguaggi che ricreano il senso dell'educare e dell'educarsi, restituendo voce a processi di crescita continui e reciproci. In tal modo, intendo delineare gli elementi chiave dell'architettura che ha permesso di declinare la progettualità pedagogica in un progetto educativo, tratteggiando un luogo specifico, tuttora in movimento. Per evidenziare le interdipendenze che si sono generate nel tempo, utilizzeremo due diagrammi che non intendono disegnare traiettorie lineari quanto, piuttosto, evidenziare i continui mutamenti utili a rendere gli spazi educativi abitabili (Fig 1. e Fig. 2).

Lo sfondo è senza dubbio quello della pedagogia interculturale in ricerca, a partire da sguardi disorientati e dalla necessità di decostruire reciprocamente le rappresentazioni dell'altro per accedere a livelli di dialogo più profondo, al di là dello strato epidermico (nel vero senso della parola) di un primo contatto. Questo passaggio è risultato essenziale in modo particolare nei miei confronti, così irrimediabilmente bianca e occidentale e, quindi, sovraccaricata di aspettative legate a rappresentazioni generali o ad esperienze pregresse (Mauro, 2018). Allo stesso modo, io ho

dovuto ritrarre un'expertise che già avevo per poterlo effettivamente calare all'interno di dimensioni collettive e con un impianto formativo differente. Tra sguardi curiosi e prospettive creative, abbiamo fatto posto a nuovi linguaggi, iniziando insieme un percorso che desse luogo all'esplosione di potenziali creativi troppo spesso senza parola e in cerca di spazi di espressione.

Abbiamo occupato lo spazio del foglio bianco, condiviso il banco di legno, trascorso del tempo in aule semi-buie, nei cortili polverosi, sotto alberi di mango, dentro chiese di mattoni, in stanze vuote, su pavimenti disconnessi. Abitare insieme questi contesti ha reso ancora più evidente che i luoghi educativi risiedono nelle relazioni, al di là degli spazi fisici e dei confini.

La creazione di un clima sinergico ha dato il via alle sperimentazioni congiunte con gli insegnanti, favorendo la partecipazione attiva dei bambini attraverso atelier narrativi e artistici in cui "metter mano" ai colori, toccarli, conoscerli, mischiarli, confonderli, dando origine a nuove sfumature, a forme differenti, a intersezioni possibili. La dimensione esperienziale dell'apprendimento si è concretizzata nell'essere situati, insieme, in contesti formativi in grado di mettersi in gioco con stimoli diversi e destrutturati rispetto all'impianto normativo-disciplinare a cui gli studenti sono abituati. Queste deviazioni sono state rese possibili da un fare progettuale condiviso e dall'evoluzione delle relazioni professionali che, durante tutto il percorso, si sono anch'esse trasformate e approfondite, condividendo non solo le reciproche disponibilità, ma anche le sfide e le problematiche educative rilevanti (Zoletto, 2011; 2012).

L'approccio trasformativo ha generato un impatto sui bambini coinvolti che, incontro dopo incontro, si sono dimostrati attivi e pronti a sperimentare, carichi di attesa e incuriositi da strategie di comunicazione differenti, così come dalla possibilità di utilizzare linguaggi plurali e strumenti creativi. La vera risorsa però sta nel generare legami e alleanze educative consistenti, capaci di interagire nella specifica situazione, così come di immaginare progettualità ulteriormente contestualizzabili e sostenibili (Cadei, Deluigi, Pourtois, 2016). Cooperare per progettare e realizzare luoghi educativi volti a promuovere partecipazione ed espressione necessita di disponibilità all'ibridazione delle prospettive e delle logiche in cui più facilmente ci riconosciamo, senza perderle di vista, perché in ogni caso ci sono, ma mettendole in discussione in situazione.

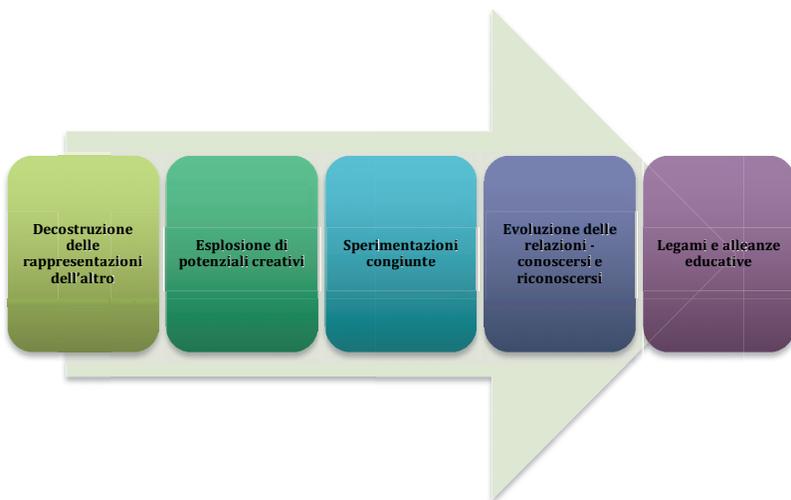


Fig. 1: Dalle rappresentazioni alle alleanze educative

La nostra logica riflessiva prosegue mettendo in evidenza come nel corso del progetto si siano raggiunti obiettivi ed esiti non previsti, ad esempio la realizzazione di tre *exhibitions* finali nei luoghi in cui si sono svolte le attività, favorendo una restituzione collettiva. Il cortile di una scuola, lo spazio ombreggiato sotto un albero di mango e le mura di mattoni forati di una chiesa sono diventati piccoli musei temporanei e hanno alimentato il dialogo e il confronto. Ciò ha permesso di vedere in modo più accentuato gli aspetti di sostenibilità, vero criterio di efficacia dello sviluppo di progetti locali, comunitari e partecipativi. Si sono così avviate riflessioni progettuali non solo volte al futuro, ma anche in stretta interconnessione con le quotidianità didattico-educative delle diverse agenzie formative.

Idee, suggestioni, problematiche/criticità hanno rappresentato i temi generatori (Mayo, 2013) di ulteriori approfondimenti all'interno di lunghe conversazioni con dirigenti e insegnanti che cercano di fronteggiare i bisogni formativi e vitali quelli vitali dei ragazzi intercettati. In prospettiva, ha preso forma l'ipotesi di co-progettare e promuovere interventi che prevedano il coinvolgimento della comunità locale, a partire dalla società civile, per offrire occasioni di apprendimento condiviso, così favorendo il consolidamento delle reti educative tra le diverse agenzie che operano nel medesimo contesto.

Dilatare gli spazi educativi e, allo stesso tempo, renderli luoghi di ap-

prendimento familiari, consente di ampliare la portata dell'intervento, mettendolo ulteriormente in crisi, perché vengono prese in considerazione istanze molteplici, rendendo le logiche progettuali sempre più plurali e articolate e, per questo, sfidanti.

Narrare logiche e pratiche cooperative è un'ulteriore sfida, in quanto sono innumerevoli i significati e i livelli di esperienza attraversati; ecco perché è utile avvalersi di più linguaggi e dare spazio a più voci, che possano raccontare gli esiti di percorsi condivisi. Da qui, l'importanza di un ascolto attento e di un'accoglienza che ha tempo di soffermarsi nelle situazioni, *pole pole* direbbero in Kenya (*slowly slowly* – piano piano) per ridare spazio all'elemento umano nel raccontare frammenti e istantanee di un attraversamento congiunto.

Sempre di più si chiarisce l'importanza di coltivare interdipendenze e logiche plurali che sappiano osservare e ascoltare i contesti, permanere negli spazi (Deluigi, 2016; 2017) e realizzare interventi integrati e articolati su più fronti, in aperto dialogo con le comunità.

I legami costituiscono la fibra della partecipazione e dell'inclusione e diventano portatori di approcci sempre più attenti alla prossimità e all'espressione creativa. Così si alimenta l'innovazione, attuando sconfinamenti reciproci che, non invadendo, trasformano.

I luoghi dell'educazione prendono vita e cambiano forma se siamo in grado di vedere ed esplorare superfici inclinate che, in quanto tali, richiedono la ricerca di un equilibrio dinamico, capace di muoversi sostando nelle situazioni (Maffessoli, 2000).

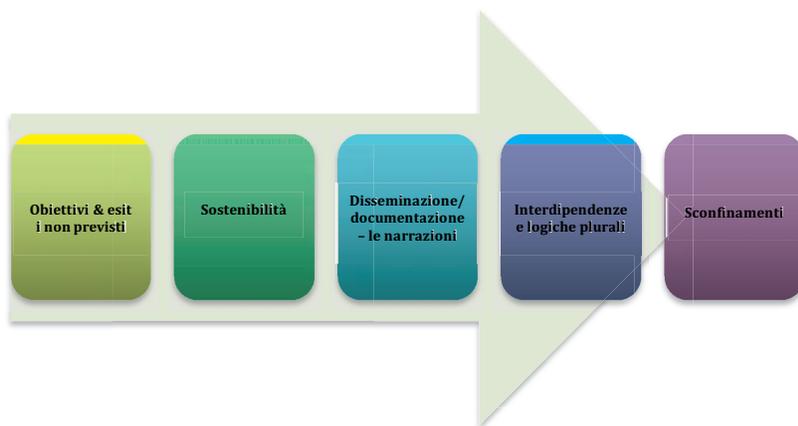


Fig. 2: Dagli obiettivi non previsti agli sconfinamenti

## 5. Traiettorie non lineari

In conclusione, vorrei dire che sono appena partita per un lungo viaggio di revisione di alcuni paradigmi interculturali che, grazie ai luoghi educativi, acquisiscono molteplici forme e respiri e consentono di rigenerare spazi di riflessività e di progettualità.

Abbiamo bisogno di spazi altri e di luoghi in cui essere “gli altri”, così come non possiamo fare a meno di tempi in cui i nostri pensieri siano liberi di nuotare senza essere continuamente interrotti dalla logica del frammento e dell’iper velocità.

Abbiamo bisogno di partire per tornare e di tornare per partire. Di nuovo, ancora, diversi.

Abbiamo bisogno di compiere transiti, attraversamenti e di immergerci in esperienze dove, tra confini porosi e frontiere invisibili, possiamo apprendere continuamente dai contesti in cui ci muoviamo e che si muovono in noi.

Se può apparire scontato non dover tracciare percorsi lineari e statici, deve essere altrettanto messo in discussione il paradigma del “cerchio che si chiude” e che codifica in una forma perfetta tutte le dinamiche.

Dobbiamo, piuttosto, andare alla ricerca di processi di pensiero, di ricerca, di intervento e di narrazione polimorfi e pluriformi.

## Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2005). *Sensi di viaggio*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Aman R. (2018). *Decolonising Intercultural Education. Colonial differences, the geopolitics of Knowledge, and Inter-epistemic Dialogue*. London: Routledge.
- Andreotti V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. London: Palgrave Mcmillan.
- Augé M. (2000). *Il senso degli altri. Attualità dell’antropologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baroncini R. (2017). Lo sguardo cieco. *Hamelin – Visione laterale. Riflessioni sullo sguardo*, 43: 32-45.
- Braidotti R. (2011). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti R. (2012). *Nomadic Theory. The portable Rosy Braidotti*. New York: Columbia University Press.
- Cadei L., Deluigi, R., Pourtois, J.-P. (eds.) (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Parma: Junior-Spaggiari.

- Catarci M., Macinai E. (eds.) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. Pisa: ETS.
- Chambers I. (2018). *Paesaggi migratori. Cultura e identità nell'epoca postcoloniale*. Milano: Meltemi.
- Cima R. (2017). Mediazione Interculturale: prospettiva decoloniale e pedagogia dell'in-contro. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, Portera A. (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 409-416). Pisa: ETS.
- Clifford J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*. Berkeley: University of California Press.
- Clifford J., Marcus G.E. (2016). *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Milano: Meltemi.
- Cohen R., Toninato P. (2010), *The Creolization Reader. Studies in Mixed Identities and Cultures*. New York: Routledge.
- De Botton A. (2002). *L'arte di viaggiare*. Milano: Guanda.
- Deluigi R. (2016). "Pechino OFF": sguardi stranieri. *METIS*, 2: 1-8. In <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-2-122016-cornici-dai-bordi-taglienti/192-saggi/904-pechino-off-sguardi-stranieri.html>> (ultima consultazione: 15.03.2019)
- Deluigi R. (2017). *Transformations in Travel*. Paper presented at Colloque Voyage et formation de soi – Université de Rennes 2 – 15-17 juin 2017 (in press).
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fleming M., Lukaszewicz Alcaraz A. (eds.) (2018). *Visuality from Intercultural Perspectives: Technologies of Imaging in Communication, Art and Social Science*. London: Puno Press.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gandolfi P. (2018). *Passaggi migratori. Per una poetica della relazione*. Roma: Castelvecchi.
- Geertz C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. USA: Basic Books.
- Geertz C. (1999). *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Giordana E. (ed.) (2018). *Sconfinate. Terre di confine e storie di frontiera*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Hannerz U. (1992). *Cultural Complexity, Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hannerz U. (1996). *Transnational Connection. Culture, People, Places*. London: Routledge.

- Kemmis S., McTaggart R. (2001). Participatory action research. In N.K Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Second Edition. Sage: Thousands Oaks.
- Lionni L. (1987). *Little Blue and Little Yellow*. New York: Alfred A. Knopf.
- Marfé L. (ed.) (2012). *Sulle strade del viaggio*. Milano: Mimesis.
- Mauro E. (2018). *L'uomo bianco*. Milano: Feltrinelli.
- Mayo P. (2013). *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*. New York: Bloomsbury.
- Reason P., Bradbury H. (eds.) (2001). *Handbook of action research participative inquiry*. London: Sage.
- Regni R. (2003). *Viaggio verso l'altro: comunicazione, relazione, educazione*. Roma: Armando.
- Spivak G.C. (1990). *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. New York: Routledge.
- Spivak G.C. (1999). *A Critic of Postcolonial Reason: Toward a Critique of the Vanishing Present*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Stringer E.T. (1999). *Action research*. Second Edition. Sage: Thousand Oaks.
- Tullet H. (2014). *Mix it up!*. San Francisco: Chronicle Books LLC.
- Tullet H. (2017). *Say Zoop*. San Francisco: Chronicle Books LLC.
- Zimmerman M.A. (1990). Toward a Theory of Learned Hopefulness: a structural model of analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24: 71-86.
- Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.