

Nuova Umanità
XXXV (2013/4-5) 208-209, pp. 469-480

**EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA.
RIFLESSIONI A PARTIRE DAL DILEMMA INCLUSIONE/
ESCLUSIONE**

GIUSEPPE MILAN

Per questo contributo sul rapporto educazione-democrazia, mi sembra opportuno fare riferimento in particolare al concetto di *inclusione*, che da qualche anno ha una significativa centralità nell'ambito della riflessione pedagogica e della prassi educativa e didattica.

Alcune precisazioni, in premessa.

Il concetto di *inclusione* potrebbe lasciare immediatamente perplessi, per quel suo etimologico alludere al “chiudere in”: un significato che lo renderebbe del tutto improponibile in prospettiva pedagogica. Un superamento dell'ostacolo può verificarsi soltanto se, pensando alla persona e alla comunità, all'idea di *inclusione* si accosta quella di *relazione*, vedendo la dimora esistenziale della persona-comunità come spazio aperto all'ulteriorità, al trascendimento, al viaggio: posso pensare di ospitare l'altro, di farlo entrare a casa mia, perfino di appartarmi con lui in un luogo affettivamente intenso e caldo, soltanto se questa “*inclusione*” amplia le possibilità di spaziare, di viaggiare, di percorrere nuove traiettorie esistenziali, interpersonali, sociali: l'incontro autentico è il luogo della *relazione* e della *distanza*, dell'intimità dialogica e – in ogni caso – dell'*alterità* (perciò, della *differenza* e perfino dell'*opposizione*).

Soltanto in questa prospettiva “aperta” il concetto pedagogico di inclusione può tornare utile anche alla riflessione sulla democrazia.

Entrando più decisamente nell'argomento, credo che la sfida di fondo che si pone in ambito pedagogico, e che riguarda ciascuno di noi, sia proprio quella del dilemma *inclusione/esclusione*,

del partecipare o dell'assentarsi, dell'essere attori protagonisti e responsabili del mondo o dello stare "dietro le quinte".

È una questione antica, originaria: la primissima domanda biblica «Adamo, dove sei?» allude proprio a questo nascondimento, che riguarda, da un lato, l'*autoesclusione* di chi preferisce il ritiro irresponsabile e negligente, dall'altro, l'esplicita eclatante, e pure irresponsabile, *esclusione* dell'altro da parte di chi gli nega la possibilità di "stare in campo", di essere interlocutore presente e attivo. C'è chi uccide il fratello escludendolo dal proprio campo visivo e operativo, dal proprio territorio esistenziale, culturale, politico. «**Sono io custode di mio fratello?**»: una domanda che sottende una negazione.

La questione di fondo dell'educazione, in particolare quando si pone come *educazione democratica*, deve perciò tener conto di questa *linea di demarcazione*, di questa discriminante *inclusione/esclusione* che riguarda i criteri di abitabilità, di accesso, che assegniamo a noi stessi e all'altro nel nostro mondo comune.

Il compito dell'educazione, per definirlo subito, è quello di *dar luogo* a questa dimora comune, condivisa, abitabile e abitata, quella di *portare alla luce se stessi e l'altro*, togliendo la coperta del nascondimento e dell'esclusione, scoprendoci perciò attraverso l'arte maieutica dell'educazione che, proprio come l'ostetrica, agisce per far nascere ciò che ancora non c'è ma urge di venire alla luce.

Qui la riflessione dovrebbe aprirsi a un numero pressoché infinito di temi. Naturalmente mi limito a qualche *flash*.

Dal punto di vista pedagogico, uno dei grandi ed eterni problemi è stato sempre l'*esclusione dell'infanzia*. Un'esclusione, per così dire, originaria, che parte dall'inizio (anche nella storia di ciascuno) e che, in quanto tale, richiama alla necessità di un'inversione di tendenza radicale, capace appunto di una conversione dall'inizio, di una rivoluzione culturale-pedagogica che il susseguirsi dei secoli ha ampiamente trascurato.

Certo, Cristo ha chiamato a sé i bambini, li ha valorizzati, ha detto parole chiare su come amare e proteggere la loro semplicità, ha sollecitato gli adulti a diventare grandi come questi piccoli, innalzando questi (i bambini) alla massima dignità e confutando la a-simmetria di potere che li relegava in una posizione *down*.

Cristo è stato pure un bambino/ragazzo presente e attivo, ca-

pace di prendere la parola tra i dottori del tempio e di negoziare attivamente, con i propri genitori protettivi, il suo itinerario di crescita e l'allargamento di quello che Piaget definisce «lo spazio psicologico di libero movimento», cioè il proprio territorio esistenziale e politico.

Ma la storia, ripeto, ha sempre escluso l'infanzia. La millenaria *teoria dell'adultismo* ha emarginato il bambino – visto come un adulto in miniatura – in un territorio estraneo, in una stanza d'attesa appartata e muta.

Alcuni grandi pedagogisti hanno tentato di sanare questa ingiustizia.

Per andare proprio agli inizi della pedagogia come scienza moderna e autonoma, ricordo Amos Comenio (1592-1670) e il suo motto «*docere omnia omnibus*», «insegnare tutto a tutti»¹:

Insegnare a tutti, perché – diceva – tutti sono figli di Dio e tutti hanno diritto all'istruzione, all'educazione, senza distinzioni di classe sociale, di sesso, comprese le persone in situazione di *handicap* (democrazia *estensiva*).

Insegnare tutto (democrazia *intensiva*): perché non devono esserci saperi esclusi e saperi riservati/esclusivi; i saperi sono per tutti, vanno trasmessi con intelligente gradualità, ma sono per tutti! Una teoria davvero rivoluzionaria, quella di Comenio, sei secoli fa.

Un secolo dopo, l'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau ancora più decisamente mette al centro il bambino, in un contesto che deve stimolarlo, renderlo protagonista, quasi ribaltando la tradizionale relazione col maestro, che deve stare sullo sfondo (*educazione indiretta*), perfino negarsi (*educazione negativa*), per assegnare alla relazione educativa la qualifica, appunto, di *puerocentrica*.

Facendo ancora un salto di un secolo, va riconosciuta la grande importanza dell'americano John Dewey (1859-1952) che, in *Democrazia ed educazione*, sottolinea che la via costruttiva per lo sviluppo delle energie individuali è proprio la *società democratica*.

¹ Nelle sue opere principali, *Didactica Magna* e *Pansophia*, Comenio propone un'educazione universale e per molti versi utopica, per tutti gli esseri umani, con le seguenti finalità: che l'educazione rispetti e promuova l'universale natura che li costituisce; intorno a tutte le cose; affinché diventino pienamente colti.

Infatti, la democrazia implica la collaborazione continua di tutti per il bene comune, in quanto i sistemi democratici hanno il vantaggio di essere in perenne stato di crisi e necessitano, quindi, di una continua disponibilità al cambiamento. I cittadini, per sapersi orientare al meglio e partecipare costruttivamente alla democrazia, dovrebbero possedere i seguenti requisiti:

l'*alfabetizzazione*: dato che il saper leggere e scrivere fornisce le stesse possibilità anche alle classi meno abbienti;

un buon *bagaglio di competenze culturali e sociali* le quali veicolano anche un maggiore impegno per la vita pubblica;

un *pensiero indipendente*, fondamentale risorsa della democrazia che non può fondarsi e vivere sull'indottrinamento, sul pensiero unico;

la massima *disponibilità a condividere* con gli altri.

L'educazione ha perciò, secondo Dewey, un ruolo insostituibile nella creazione della società democratica e, nello stesso tempo, nella formazione di un individuo capace di inserirsi in una società in continuo rinnovamento.

Nonostante questi progressi nel tempo, l'impostazione culturale e anche pedagogica di fondo ha sempre privilegiato la visione dell'*essere umano come io*, come individuo, considerando perciò l'educazione come attività per l'*autorealizzazione dell'io*.

La stessa proposta di Dewey, in un contesto come quello nord-americano, rischiava di ridurre la prassi educativa democratica a strumento per *formare l'io di ciascuno*, come poi avrebbe sostentato, ad esempio, lo psicologo-psicoterapeuta Carl Rogers, che riteneva il dialogo educativo-terapeutico come il mezzo, lo strumento per l'affermazione dell'io, per la sua liberazione. Ma nessuno ci impedisce di pensare che questa realizzazione, che questa liberazione non si limiti a dover essere attuata in termini prettamente individualistici.

Un passaggio culturale estremamente significativo, secondo me, è rappresentato dal contributo di pensatori come Martin Buber, Ferdinand Ebner, Emmanuel Mounier, Romano Guardini, Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur e altri, che – dagli anni '20 in poi del secolo scorso, ed evidentemente con diverse tonalità – hanno proposto una specie di «rivoluzione copernicana nel pensiero

antropologico»², vedendo nella relazione dialogica e comunitaria la dimensione costitutiva, ontologica della persona umana: io sono relazione, dialogo, incontro: si esalta la relazione originaria di fraternità: originaria, cioè prima che la violenza dell'io spezzi il legame e lasci ciascuno nella pseudo-felicità della solitudine, della paura e dell'ostilità.

Questo provoca anche in prospettiva pedagogica un grande rovesciamento: quasi paradossalmente alla tradizionale finalità dell'educazione, formare *l'autonomia dell'io*, viene ora sostituita quella che ha per enunciato *formare l'Io-Tu* (anzi, *l'io-tu-noi-mondo*), *l'io-dialogico*, *l'io-fratello*, in quanto l'unicità e l'irripetibilità della persona si manifesta proprio in-con-per la relazione di fraternità.

A rappresentare in modo convincente questo passaggio posso citare un pubblico dibattito, molto interessante, tra Martin Buber e Carl Rogers, nel 1957 a New York. I due pensatori, considerati entrambi specialisti del dialogo e troppo spesso ingenuamente accostati anche in studi pedagogici, si sono trovati d'accordo nell'attribuire enorme importanza al dialogo in educazione e in terapia. Tuttavia Buber ha voluto contrapporre nettamente la sua posizione, affermando che il dialogo non va visto solamente come *mezzo/strumento* per la realizzazione dell'io (come in Rogers) ma il dialogo è anche fine, in quanto la finalità è proprio *l'io-tu*.

Nella prassi educativa, allora, per l'apporto di questo nuovo paradigma antropologico, entrano in gioco finalità, contenuti e metodologie che esaltano la dialogicità, la reciprocità, la socialità autentica, fondate proprio sulla *dimensione-fraternità*, sulla definizione dell'essere umano come responsabilmente custode dell'altro. Non è più possibile, tanto più nell'educazione, escludere l'altro: la dinamica dell'«inclusione» va assunta «dal principio» e considerata come *conditio sine qua non* di qualsivoglia esperienza umana e pedagogica, in rapporto al modo di essere di ciascun essere umano e di ogni comunità. Martin Buber, al riguardo, scrive pagine inten-sissime sulla dimensione dialogica che crea il vincolo di fraternità tra uomo e uomo (*Io-Tu*): un vincolo che tuttavia riguarda anche i rapporti tra identità collettive: «Il Noi a volte deve porsi come l'Io:

² M. Buber, *Il problema dell'uomo*, Elle Di Ci, Torino 1983, p. 59.

per trovare la propria esistenza autentica, deve entrare in relazione con il Tu che gli sta di fronte – il Tu delle altre nazioni, della storia, di Dio»³. Perciò la fraternità interpersonale dell'*Io-Tu*, che è il principio dialogico costitutivo-ontologico che fonda l'essere umano, implica l'allargamento a cerchi concentrici oltre il rapporto duale, oltre il gruppo, oltre la cultura di appartenenza, oltre lo Stato stesso, attraverso sempre più ampie sfere di relazione che consentano il sorgere e il progressivo dilatarsi di quella che Buber stesso definisce “*communitas communitatum*”⁴.

In questa prospettiva, la pedagogia recente e contemporanea vede esempi luminosi: pedagogisti-educatori che hanno teorizzato e dato vita a esperienze educative finalizzate alla formazione della “persona” e, di conseguenza, di cittadini dialogici, aperti, partecipativi, solidali. Il tutto, con grande attenzione a ridare parola agli esclusi, ai senza nome, agli oppressi.

Pensiamo, per l'Italia, a figure – importantissime ma a volte trascurate, se non dimenticate – come Aldo Capitini, Danilo Dolci, Don Lorenzo Milani. Pensiamo alla Scuola di Barbiana, al motto «*I care*» e alla forte denuncia nei confronti di una scuola antideocratica, che esclude.

Leggiamo in *Lettera a una professoressa*:

Va da sé che il tornitore si sforza di lavorare sul pezzo non riuscito affinché diventi come gli altri pezzi. Voi invece sapete di poter scartare i pezzi a vostro piacimento [...]. Se ognuno di voi sapesse che ha da portare innanzi ad ogni costo tutti i ragazzi e in tutte le materie, aguzzerebbe l'ingegno per farli funzionare⁵.

³ M. Friedman, *The Bases of Buber's Ethics*, in P.A. Schillp - M. Friedman (a cura di), *The Philosophy of Martin Buber*, Open Court, La Salle-Illinois 1967, p. 186. Il concetto viene ampiamente trattato da Buber in *Il problema dell'uomo*, cit., pp. 91-92.

⁴ M. Buber, *Sentieri in Utopia*, Ed. di Comunità, Milano 1967, p. 151 e p. 172; Cf. G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2002⁴, pp. 134-138.

⁵ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Fiorentina, Firenze 1967, p. 81.

Pensiamo inoltre al pedagogista brasiliano Paulo Freire (1921-1997) e alla sua *Pedagogia degli oppressi*, che all'educazione tradizionale e oppressiva, che definisce *depositaria-bancaria* e che si fonda sul mutismo del popolo oppresso, sulla fissità antidemocratica a tutti i livelli, oppone l'educazione dialogica, emancipatrice, che si fonda proprio su una relazione educativa che include e responsabilizza. Scrive Freire:

Non più educatore dell'educando; non più educando dell'educatore; ma educatore-educando con educando-educatore. In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa⁶.

Venendo proprio ai nostri giorni, sempre in tema di *inclusione/esclusione*, uno dei massimi sociologi contemporanei, Alain Touraine, nel suo *Dopo la crisi. Una nuova società possibile* critica decisamente la nostra società, attraversata da una «**mega-crisi a carattere globale**»⁷, che va molto al di là dei dati economicamente visibili, e che riguarda la “scomparsa degli attori”, il “silenzio sociale”⁸, al punto che si può quasi paradossalmente affermare che «la società non esiste più»⁹. E la critica si rivolge anche al mondo pedagogico che ha eccessivamente e ingenuamente enfatizzato i “processi di socializzazione”, trascurando così l'attenzione alle dimensioni più profonde e basilari:

Coloro che hanno definito l'educazione come un processo di socializzazione si sono sbagliati, fino al punto di contribuire fortemente alla perdita d'individualità, d'indipendenza e di responsabilità dei giovani¹⁰.

⁶ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Ed. Gruppo Abele, Torino 2002, p. 68.

⁷ A. Touraine, *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*, Armando Editore, Roma 2012, p. 19.

⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁹ *Ibid.*, p. 68.

¹⁰ *Ibid.*, p. 148.

Anche in questo caso, secondo Touraine, il problema di fondo ha a che fare con una grande esclusione: l'escluso è il *soggetto*, troppo spesso sottomesso all'onnipotenza del profitto, alla globalizzazione e al mercato. Per questo,

è al di sopra del mondo sociale che bisogna dunque scoprire una forza di resistenza a un potere che si irradia esso stesso a partire da forze che distruggono la vita sociale e politica: la globalizzazione, l'attività economica e la logica del profitto [...]. Solo un principio, non solamente sociale ma morale, può resistere alla potenza del denaro. I riformatori, come anche i rivoluzionari, lo sanno da sempre¹¹.

Il principio al quale fare appello è, appunto, il *soggetto*, «la sola forza che possa pretendere di fronteggiare alla pari la potenza del mondo economico»¹²: è possibile che «dopo la crisi» si attui una positiva ricostruzione soltanto «a partire dall'individuo-soggetto e dalla sua relazione con altri individui-soggetti in una società intesa come una casa comune», ma questo «presuppone l'essere capaci d'associare il rispetto delle differenze con la creazione di una coscienza universalista dei diritti umani fondamentali». Non si tratta quindi, per Touraine, del semplice recupero dell'individuo in sé, ma del *soggetto-relazione*, capace egli stesso di includere, di ospitare. Infatti la «crisi» che soffriamo in questo tempo e in questo mondo «multiculturale» si nutre anche di «rifiuto dello straniero», di «isolazionismo», di comunitarismo difensivo¹³. Diventa allora imprescindibile e qualificante la responsabilità dell'educazione, con la necessità di «ripensare l'insieme delle relazioni tra l'allievo e la scuola, rinunciando all'idea troppo stretta che questa debba innanzitutto produrre buoni lavoratori e buoni cittadini per l'uso intensivo della ragione, del lavoro e del calcolo»¹⁴. Sempre secondo una prospettiva pedagogica, che – come afferma il sociologo

¹¹ *Ibid.*, pp. 71-72.

¹² *Ibid.*, p. 146.

¹³ *Ibid.*, p. 101.

¹⁴ *Ibid.*, p. 149.

francese – per affermare le sue idee-forti fa tesoro della testimonianza concreta, perciò dell'*esemplarità*, è importante evidenziare che soprattutto «le piccole comunità utopiche, esemplari, hanno un ruolo esemplare da giocare»: è la “casa comune” rappresentata dalla comunità aperta, infatti, a consentire all’essere umano l’esperienza di sperimentarsi come soggetto-attore, senza cadere nelle trappole dell’egocentrismo narcisista e individualista o del piatto settarismo di un “comunitarismo sempre pericoloso”¹⁵.

Le sottolineature di Touraine toccano, come abbiamo visto, la tematica dell’intercultura e della contrapposizione *esclusione/inclusione* all’interno delle relazioni macroscopiche tra collettività culturalmente diverse. Tutti ci rendiamo conto che la nostra *polis* è strutturalmente multiculturale e che può essere rappresentata dalla metafora dell’*arcipelago*: tante isole, spesso ghetti, recinzioni culturali che rischiano di non incontrarsi. Anche in questo caso possono costituirsi modalità relazionali fondate su *rapporti up/down, inclusione/esclusione*, ubbidendo al mito della propria superiorità e dell’inferiorità altrui o, viceversa, della propria inferiorità e dell’altrui perfezione. La costruzione di una società democratica oggi comporta necessariamente l’educazione interculturale: operare per far vincere la dialogicità, la dimensione “tra”, l’“inter” dell’intercultura, in modo che non esistano l’esclusione, l’*apartheid*, le *comunità a parte*, ma dove tutti siano *parte della comunità* e dove la comunità sia *convivialità dinamica delle differenze*, non a sé stante ma aperta – proprio per la regola dell’inclusione dialogica – all’incontro con le altre comunità, con le altre culture.

È chiara la necessità di una metodologia pedagogica e di una didattica fondate sull’*inclusione*, ad esempio, sul *cooperative-learning*, sull’*interdisciplinarietà*, e di un lavoro educativo nei territori dove gli educatori e gli operatori sociali siano *agenti di intrecciamiento*, capaci di promuovere legami e di tessere relazioni, in modo che nessuno sia “periferico” e che ciascuno abbia una sua centralità nella *polis*¹⁶. È proprio partendo dalla condizione

¹⁵ *Ibid.*, pp. 167-168.

¹⁶ Cf. G. Milan, *La dimensione “tra”, fondamento pedagogico dell’interculturalità*, Cleup, Padova 2002.

di chi ne occupa simbolicamente la periferia che si può valutare la democraticità di un sistema. Come stanno gli stranieri, i poveri, i malati, le donne? È democratica una società che discrimina i diversi, che vede le donne come oggetti da compra-vendita, che recinta gli stranieri in aree separate? Sicuramente no. Una società democratica prevede un dinamismo continuo che va dal centro alla periferia, per accogliere, includere, riconoscere, promuovere. Al contrario, una società che innalza muri tra il centro e la periferia è la negazione della democrazia autentica. Bisogna perciò lavorare molto, come dicevo all'inizio, sulla linea di demarcazione *inclusione/esclusione*, allargando l'area del protagonismo alle persone e alle categorie troppo spesso trascurate, abbandonate nell'oscuro mondo dell'indifferenza o dell'intolleranza.

È possibile includere questa periferia oscura, questo "nero" esistenziale-sociale-culturale, nel nostro campo visivo e di azione, illuminandolo e portandolo al centro del nostro sguardo, della nostra attenzione?

C'è una suggestiva indicazione, avanzata da Touraine: andare "oltre la crisi" richiede l'andare "oltre il nero", come propone il pittore Pierre Soulages con i suoi quadri, indubbiamente neri ma che aprono a un "altro nero". Riporto testualmente le parole di Touraine, proprio per non ridurre la forza della sua proposta:

Bisogna attraversare il muro del nero e scoprire i riflessi della luce che si formano sulle creste della pittura nera che ricopre la tela [...]. Il quadro emana una luce che conquista chi lo guarda. Lasciamo il mondo degli oggetti [...] e entriamo in quello delle immagini, delle rappresentazioni e delle evocazioni che cambiano a ogni istante, in funzione della posizione dello stesso quadro e del movimento che compie chi lo guarda situandosi davanti all'opera. È in un mondo di soggettività e non più di oggettività che siamo entrati. Non è quello che oserviamo quando crolla lo spazio sociale, quando cresce davanti a noi l'immagine di una catastrofe che ci getta

nel nero e che possiamo superare solo lasciando che si crei in noi questo mondo al di là del nero, e quello delle ombre e delle luci vettrici di pace o di paura, di libertà o di chiusura? Quello che chiamo soggetto non è quindi lo sguardo creatore di senso, di fronte al non senso che impongono le crisi, la disoccupazione, il totalitarismo o il terrorismo? Di fronte al nero che soffoca la luce e il colore, l'oltre-nero libera la coscienza del soggetto separandola da tutte le sue forme sociali¹⁷.

Ritengo veramente importante rimettere in gioco oggi quella parte di noi, spesso trascurata, che – rispondendo positivamente al «dove sei, Adamo?», ci fa essere “soggetti”, capaci di ritrovare il “senso” innanzitutto in noi stessi e di essere nel contempo «creatori di senso di fronte al non-senso» e di prossimità/centralità per chi sia *periferico/escluso*. Riprendendo le suggestioni artistiche e riportandole in prospettiva esistenziale-sociale-culturale-politica, siamo perciò sollecitati a *includere il nero*, a scoprirvi ricami di luce, a incontrare e ospitare il lato nascosto di noi stessi e dell'altro, illuminando le aree rifiutate e periferiche, i luoghi dell'abbandono; accorgersi, riconoscere, ospitare l’“altro abbandonato”: ecco l'opera, educativa e non solo, di “inclusione” alla quale siamo oggi chiamati per essere all'altezza della nostra vocazione di uomini e di cittadini.

Credo, in ultima analisi, che la base solida per costruire la democrazia, la cittadinanza attiva e responsabile, sia proprio la formazione dell'uomo democratico, capace di includere e ospitare chiunque altro: uomo democratico, con una *Identità terrestre* (come afferma Edgar Morin)¹⁸: *Uomo-Mondo*, come ci ha insegnato Chiara Lubich, fondando la sua proposta proprio sull'amore all’“Uomo Abbandonato” per eccellenza¹⁹.

¹⁷ A. Touraine, *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*, cit., pp. 143-144.

¹⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 72.

¹⁹ Cf. C. Lubich, *Il Grido*, Città Nuova, Roma 2000.

SUMMARY

This article investigates some aspects of the relationship between education and democracy, with particular reference to inclusion and exclusion. Some important contributions in the fields of pedagogy and philosophy are highlighted. These have sought or are seeking to overcome forms of exclusion such as infancy (where adults are emphasised), "otherness" (where the self is emphasised), being a "subject" (where profit, globalisation, and the market are emphasised as well as a mistaken idea of socialisation) and "being foreign". Emphasis is given to the importance of intercultural education in overcoming apartheid and integrating separated communities. We are thus invited to include and accept the hidden sides of ourselves and others, lighting up marginal and rejected areas and instances of abandonment, through acknowledgement, recognition, and love for "abandoned others" in the countless guises in which they appear.