

Giorgio Macario*

*Metodo autobiografico e pedagogia comunitaria***

Gli adulti [...] pensano che quella attuale non sia un'epoca propizia al desiderio e che occorra innanzitutto occuparsi della sopravvivenza. E poi, si dicono, “per quel che riguarda il desiderio e la vita, si vedrà dopo, quando tutto andrà meglio”. Ma è una trappola fatale, perché solo un mondo di desiderio, di pensiero e di creazione è in grado di sviluppare dei legami e di comporre la vita in modo da produrre qualcosa di diverso dal disastro.

Miguel Benasayag, Gerard Schmit

Ho sempre pensato che, dietro a ciò che noi chiamiamo le nostre storie “personalì”, si nasconde sempre la stessa sfida, in una forma o in un’altra: rendere la vita (e non la sopravvivenza) possibile in questa situazione concreta.

Miguel Benasayag

* Giorgio Macario è formatore, psicologo e psicosociologo, membro della direzione scientifica della LUA-Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari, ha diretto il monitoraggio del progetto “Rete CEET”. Responsabile nazionale della formazione per le adozioni internazionali dal 2000 al 2017, è Giudice Onorario presso il T.M. di Genova dal 2014.

** Il presente contributo propone alcuni spunti di riflessione ripercorrendo le conclusioni del volume *Verso una pedagogia comunitaria* (Niri 2023). Curate dal Gruppo nazionale infanzia, adolescenza e politiche educative di ARCI, le conclusioni sono il frutto di un lavoro collettivo seminariale di due giornate, coordinato dall’autore in qualità di formatore, psicosociologo e referente LUA del progetto. Il volume al quale si fa riferimento è frutto di un lavoro di collaborazione tra ARCI e LUA all’interno del progetto “Rete CEET – Cultura, Educazione, Empowerment, Territorio”, durato oltre tre anni (maggio 2020-dicembre 2023) selezionato dall’Impresa Sociale “Con i bambini” nell’ambito del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, che ha visto il coinvolgimento di 46 partner di 11 territori collocati in altrettante regioni dal nord al sud Italia.

Passato, presente e futuro

Perché proporre di riflettere sul presente e non partire dal passato per cercare di costruire qualcosa che sia realmente innovativo, che tenda perciò a concretizzare al meglio “altri (possibili) futuri”?

Per rispondere a questa domanda partirei da una riflessione – spesso mal citata – di uno dei padri del pensiero autobiografico, Sant’Agostino, che intorno al 400 d.C. ne *Le confessioni* affermava:

È dunque ben chiaro che né il futuro né il passato esistono,
e che è improprio dire ‘i tempi sono tre: passato, presente e futuro.’
Proprio sarebbe, forse, dire ‘i tempi sono tre:
il presente del passato, il presente del presente, il presente del futuro.’ [...]
il presente del passato vale a dire la memoria,
il presente del presente, cioè l’intuizione,
il presente del futuro, cioè l’attesa (Agostino 1925, pp. 421-422).

Partiamo quindi dal proporre qualche ulteriore domanda.

Perché in ambito sociale e educativo è così difficile documentare quanto viene realizzato, attività che eviterebbe di replicare pedissequamente quanto già esperito e concretizzato, qui come altrove, in passato?

Perché le organizzazioni che hanno una proiezione nazionale e sono costituite da gruppi attivi su di una pluralità di territori si pongono spesso come obiettivo centrale la costruzione di “linee guida” senza – quasi mai – raggiungere risultati soddisfacenti?

Perché il lavoro sociale e educativo è così strutturalmente sottopagato, scarsamente considerato e ampiamente sottovalutato nei suoi esiti aggreganti e rivitalizzanti, salvo essere, di tanto in tanto e, in rari casi isolati, “santificato”?

Tutte domande alle quali difficilmente possiamo dare risposte univoche, visto che richiedono uno sguardo aperto su panorami multiformi, su visioni prospettiche e su realtà complesse.

Possiamo però partire dal considerare corretta l'affermazione agostiniana che il passato non esiste, e cioè che il passato non è una realtà statica cui possiamo accedere sempre e comunque riportando alla luce eventi singoli perfettamente conservati. E concentrarci sull'esistenza di un “presente del passato”, cioè la memoria, che in quanto tale è fortemente soggettiva, soggetta a distorsioni multiple e attraversata da pregiudizi incardinati in profondità e spesso quasi del tutto inconsapevoli o consapevoli solo in parte.

Come ci dice Duccio Demetrio nel suo testo base per il pensiero autobiografico, *Raccontarsi*:

Il ristabilire connessioni (“le coerenze”) tra i ricordi equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture: al di là del piacere, o della penosa evocazione, il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da sé stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere non tanto spontaneo, quanto piuttosto costruito, meditato, ragionato (Demetrio 1996, p. 60).

E che, soprattutto, rimanda al fatto che è nell'oggi che vengono richiamati alla mente in qualità di protagonisti i tanti passati transitati nei diversi presenti.

Appare perciò evidente che la ricomposizione di un intreccio fra sapere e saper fare di un'organizzazione che intende dimostrare di essere attraversata da una “pedagogia associativa vitale, complessa e ricca di idee, pratiche e progettualità” non può basarsi su raccolte di dati e descrizioni tecniche che rischino l'astrattezza e l'asetticità, ma deve rendere “visibile un lavoro di comunità fondamentale per la tenuta democratica e la costruzione di argini a contrasto delle povertà educative, oltre che per la lotta alla dispersione scolastica e la manutenzione delle relazioni quotidiane con gli altri e con il territorio” (Niri 2023, p. 122).

E può farlo, come è accaduto nel corso del progetto “Rete CEET”, attraverso ricostruzioni autobiografiche orientate e trasformate in narrazioni preziose per tutta l'organizzazione. Si supera in tal modo la contrapposizione ondivaga fra l'inutilità e la enfatizzazione personalistica delle vicende e/o dei pensieri di singoli operatori, da un lato, e la tedium e la deriva compilatoria che attraversa gran parte dei resoconti quantitativi e delle ricostruzioni con finalità istituzionali degli interventi effettuati, dall'altro.

Quindi, documentare adeguatamente quanto le singole parti dell'organizzazione realizzano, fornire loro un *fil rouge* capace di tenere insieme le aspettative e i sentimenti dei singoli operatori con le esigenze e gli obiettivi dell'organizzazione (seguendo la direttrice individuo → gruppo → organizzazione) e in fine valorizzare al meglio gli apporti e i benefici diretti e indiretti del lavoro sociale e educativo realizzato, esplicitandoli e pubblicizzandoli adeguatamente all'interno e all'esterno dell'organizzazione, rappresentano altrettante possibili indicazioni di percorso per l'individuazione di ulteriori domande significative. Domande che non possono fare altro che partire dal “presente del presente” seguendo le intuizioni che nascono certamente dai singoli ma che traggono maggiore vitalità dall'intrecciarsi in contesti plurali orientati alla collaborazione e permeati da un'attesa che è già di per sé speranza in un possibile futuro.

Dall'io al noi: la socialità

Fu detto a Socrate che un tale non si era per niente emendato durante un viaggio: “Lo credo bene”, diss’egli, “si era portato con sé” [...]. Se in primo luogo non liberiamo noi stessi e la nostra anima dal peso che l’opprime, il movimento la schiaccerà ancora di più: come in una nave i carichi danno meno impiccio quando sono ben stivati (Montaigne 2014, p. 218).

Così ragionava Michel de Montaigne nei suoi *Saggi*. Perché parto da questa citazione di quasi 450 anni fa? Intanto perché so bene, per aver aiutato mio padre fra i 14 e i 18 anni nel suo lavoro di stivatore e direttore di sbarchi e imbarchi nel porto di Genova, che un carico mal stivato su di una nave può contribuire a farla naufragare e, in casi estremi, anche a farla affondare, mettendo a rischio la vita di equipaggio e passeggeri. La citazione si riferisce in primo luogo al singolo individuo, ma può essere estesa con facilità anche all'incontro di più individui

e ai contesti di aggregazione che li caratterizzano come socialità in ambito organizzativo. D'altra parte, una riflessione non troppo dissimile era stata utilizzata in una formazione congiunta Italia-Brasile, nel corso della quale – al momento dell'avvio dello stage a San Paolo – fu proposta la seguente citazione:

La spedizione del Borneo era finanziata dall'Università di Vienna, ma i fondi erano limitati, e quindi per guadagnare tempo l'antropologo Max Knaus marciava rapido alla testa della spedizione. I portatori ad un certo punto si fermarono.

“Siete stanchi?”, disse.

“No, ma siamo andati troppo veloci e le nostre anime sono rimaste indietro”.

E la spedizione si fermò per aspettarne l'arrivo (Macario 2011, p. 151).

Quanta attenzione pone l'organizzazione ai “pesi che opprimono” i singoli operatori sociali e educativi che svolgono la loro attività, professionale o volontaria, negli interventi attivati nei contesti sociali, formativi e educativi?

Quale e quanta consapevolezza è presente in chi dirige l'organizzazione ai diversi livelli (locale, intermedio, nazionale) relativamente al fatto che i carichi di lavoro dei singoli e dei gruppi entro cui questi sono collocati (coordinamenti, équipe, staff e simili) sono interdipendenti fra loro e non possono essere allocati meccanicisticamente mirando al solo raggiungimento degli obiettivi prefissati?

Quanto le organizzazioni tengono presente che i loro operatori e educatori hanno necessità, seguendo le indicazioni proposte da Giampiero Quaglino ne *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, di non limitarsi ad una “prima formazione” come esposizione di saperi, né ad una “seconda formazione” come elaborazione della conoscenza basata su progetti e processi, ma devono potersi basare su di una “terza formazione” che parta da bisogni, necessità, sollecitazioni e istanze che abitano il mondo interiore? (Quaglino 2011)

Così come l'allontanamento del singolo dal proprio contesto di vita e di lavoro abituale può essere un palliativo temporaneo al malessere crescente ma non apporta contributi risolutori ai disagi che si accumulano nel tempo, proprio perché ciascuno porta sé stesso con sé, allo stesso modo non è la semplice mobilità dei gruppi di lavoro che può essere utilizzata per raggiungere un *mix* perfettamente funzionale al raggiungimento degli obiettivi dell'organizzazione. La permeabilità dei confini fra singolo operatore, gruppo di lavoro e organizzazione di appartenenza fa sì che le carenze di investimento (in termini di risorse umane e finanziarie oltre che di apporti formativi, ideativi, innovativi e non solo) o le eccessive responsabilità e carichi di lavoro conseguenti si spostino da un confine all'altro comportando pressioni – a volte – insopportabili.

Ed è proprio a partire da questa consapevolezza che una delle declinazioni individuate dai formatori della LUA in riferimento alla socialità e complessità dei processi emersi dalle interviste autobiografiche è stata identificata come “dissordine organizzato” in contesti di apertura, ascolto e stimolo. Vale a dire che una possibile lettura costruttiva di una complessità processuale che a prima vista appare acefala e ampiamente fuori controllo, ad una analisi più approfondita e orientata all'esplicitazione di progetti e processi che li sostengono, dà vita ad un “concetto chiave” che arricchisce l'analisi. In questa direzione,

macro-obiettivi di questi processi risultano essere l'utilizzo di luoghi aperti e l'offerta di esperienze al territorio; la costruzione di contesti non giudicanti e di relazioni orizzontali; la valorizzazione dello scambio a prescindere dai ruoli e l'attenzione sulla centralità dell'educazione extra-scuola e sul necessario coinvolgimento dell'intera comunità; la restituzione di protagonismo alle nuove generazioni e alle famiglie (Niri 2023, p. 123).

Un fattore aggiuntivo che merita di essere citato è connesso al fatto che alcuni di questi macro-obiettivi individuati, come la costruzione di contesti non giudicanti, la valorizzazione dello scambio ed il coinvolgimento dell'intera comunità – quando possibile – appaiono caratterizzare anche l'operato in ambito sociale della LUA, che in questo progetto non era certo coinvolta per la sua realtà organizzativa bensì per il suo *know-how* metodologico e professionale.

Per necessità di sintesi l'illustrazione della socialità come passaggio dall'io al noi lascia volutamente uno spazio vuoto, che può essere accennato con riferimento ad un recente testo dello psichiatra e psicoanalista Vittorio Lingiardi che afferma:

Senza un tu l'io si svuota, senza un noi il tu si inaridisce. Ma se è tutto per gli altri, sordo a sé stesso, l'io si calpesta. [...] In questo capitolo [il terzo, dal titolo "Con gli altri", NdA] parleremo dell'estensione dei nostri sé verso l'esterno, i gruppi, le comunità: perché una delle destinazioni del viaggio "Con me" [Cap. 1] e "Con te" [Cap. 2] è la convivenza civile. "Con gli altri" (Lingiardi 2019, p. 95).

Rispetto alla convivenza civile, cui fa riferimento Lingiardi, la socialità così come rintracciabile in molti progetti di organizzazioni del Terzo Settore, sono convinto rappresenti un gradino ulteriore che orienta in una direzione sociale gli interventi messi in atto da queste organizzazioni che in genere associano un gran numero di gruppi (nel caso dell'ARCI, di Circoli, che "sono unici perché nascono come fotografia del territorio, delle sue potenzialità e delle sue fragilità, e con il territorio evolvono contaminandosi e dialogando" [Niri 2023, p. 124]). Non si tratta quindi solamente di far convivere diverse istanze identitarie differenziate, quanto di promuovere azioni volte ad accogliere e valorizzare il protagonismo di bambini, giovani, adulti e anziani attivandoli non come utenti, bensì come attori e, nelle situazioni più avanzate, come autori capaci di proposte autonome e, appunto, autorali.

L'orientamento riflessivo e la centralità del desiderio.

"Prendere tempo dal tempo: capire che il tempo dell'esistenza non si riduce né si comprende attraverso il tempo lineare dei processi di funzionamento. Ecco quello che mi pare oggi un compito centrale per affrontare la sfida della nostra epoca: agire e pensare nella complessità" (Banasayag 2019, p. 11). Questo lo spunto che Miguel Benasayag ci offre nel suo *Funzionare o esistere*.

Nella sua semplicità solo apparente, questo riferimento al fatto che viviamo e operiamo in un contesto immerso nella complessità ha come sfondo

una pluralità di apporti caratterizzati da un orientamento riflessivo. Dagli intrecci fra area apprenditiva e cognitiva sviluppati da Duccio Demetrio in particolare nel suo *Manuale di educazione degli adulti* agli approfondimenti sull'*empowerment* elaborati da Massimo Bruscaglioni nel suo testo *Per una formazione vitalizzante*; dall'analisi del concetto di resilienza in chiave fortemente autobiografica tracciata da Boris Cyrulnik nel suo *Autobiografia di uno spaventapasseri* alla apertura di un'area di “scenari prospettici” che ritroviamo in particolare nel lavoro di Alain Touraine su *La globalizzazione e la fine del sociale*. Questi testi, insieme a molti altri, possono fare da cornice ad alcune “domande chiave”.

Quali accorgimenti e attenzioni, seguendo il pensiero di Donald Alan Schön, mettono in atto le organizzazioni nazionali del Terzo settore, per evitare di limitarsi a cercare di risolvere i problemi di funzionamento che interessano la superficie degli interventi professionali (e volontari) in ambito sociale e educativo, affrontando invece “nella parte paludosa sottostante, problemi [importanti ma] disordinati, indeterminati [che] resistono a qualsiasi soluzione di tipo tecnico”? (Schön 2006, p. 31)

Quali strategie comunicative, interne ed esterne all'organizzazione, possono essere adottate per valorizzare le “moltitudini esperienziali” che si esprimono nei diversi territori, affinché i gruppi di lavoro che ne sono protagonisti, lunghi dal sentirsi “omogeneizzati” in un unico contenitore spersonalizzato, possano riconoscersi e rappresentarsi nel loro apporto significativo alla costruzione copartecipata di reti territoriali ancora più solide?

Come può essere presidiata, in particolare nell'ambito delle organizzazioni del Terzo settore, la percezione, l'esplorazione e l'ascolto delle aree desideranti, una volta che i bisogni siano stati recepiti non solo come spazi da saturare – con poche pretese vista la cronica carenza di investimenti economici e strutturali – bensì come risorse per la costruzione di spazi comunitari? Inoltre, quanto si riescono a favorire circoli virtuosi innescati da formazioni desideranti di contro ai molto più frequenti circoli viziosi che si creano con apporti formativi centrati unicamente sui bisogni, con partecipanti resistenti al cambiamento e formatori a loro volta bisognosi ed in cerca di credibilità?

Che il mondo degli educatori e in particolare il loro impegno nelle Comunità educative sia attualmente al centro dell'attenzione è stato evidenziato nel lancio da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, nel mese di marzo 2024, del progetto “desTEENazione – Desideri in azione” che ha stanziato ben 250 milioni di euro per la realizzazione di 60 comunità per adolescenti, il tutto nell'ambito del Programma Nazionale Inclusione e Lotta alla Povertà 2021-2027. Ebbene, ritengo che, se una scelta analoga fosse stata effettuata anche solo dieci o quindici anni fa, la sottolineatura sui desideri avrebbe lasciato il posto all'enfasi sui bisogni. Come leggiamo infatti nel già citato volume di Bruscaglioni: “D'altra parte bisogni e desideri sono per loro natura diversi [...]. La soddisfazione dei bisogni tendenzialmente ripristina uno stato precedente di non mancanza, mentre la soddisfazione dei desideri tendenzialmente allarga il campo dell'esperienza” (Bruscaglioni 2005, p. 191).

Ciò non vuol dire che i bisogni vadano tendenzialmente *bypassati*, perché uno dei dati emersi – sebbene sottotraccia – dalle decine di interviste biografiche realizzate nell’ambito del progetto “Rete CEET” fa riferimento all’importanza della lettura dello specifico bisogno espresso in ambito educativo come risorsa utile per favorire un avvicinamento dei singoli alla comunità. Occorre infatti ridare centralità agli spazi comuni che consentano di accogliere e valorizzare le competenze dei singoli, consentendo l’attivazione di “circoli virtuosi desideranti” e connotando in tal modo l’occuparsi in particolare di educazione e di cultura giovanile.

Per una pedagogia comunitaria

Siamo figli dell’epoca, / l’epoca è politica. / Tutte le tue, nostre, vostre / faccende diurne, notturne / sono faccende politiche. / Che ti piaccia o no, / i tuoi geni hanno un passato politico, / la tua pelle una sfumatura politica, / i tuoi occhi un aspetto politico. / Ciò di cui parli ha una risonanza, / ciò di cui taci ha una valenza / in un modo o nell’altro politica (Szymborska 2009, p. 453).

Questo incipit tratto da “Figli dell’epoca” di Wislawa Szymborska credo possa ben richiamare una caratteristica emergente dal nord al sud dell’Italia, vale a dire che la facilitazione di contesti socializzanti può declinare congiuntamente bisogni personali e proposte politiche.

E sono altre tre le domande che possono, infine, essere poste in quest’ultima area tematica.

Come possono essere valorizzate le comunità di pratiche, intese come potenziali “comunità riflessive”, per evitare gli utilizzi strumentali del mondo universitario, e in particolare accademico, che nelle ricerche in area educativa tende a confinare gli operatori professionali in ruoli applicativi di strumenti elaborati altrove?

Come è possibile trovare strade alternative per dare continuità alle migliori sperimentazioni progettuali che un tempo si stabilizzavano in servizi rispondenti ai bisogni prevalenti negli ambiti territoriali, mentre oggi sempre più sono destinate ad essere soppiantate da altre progettazioni in un circolo vizioso che impedisce di capitalizzare gran parte degli apprendimenti maturati dagli operatori e dal contesto comunitario?

Come possono coesistere principi di co-programmazione e co-progettazione, che necessitano di relazioni collaborative, di facilitazione dei processi di partecipazione, di accessibilità e accoglienza, se le logiche di funzionamento organizzativo rispondono in modo preponderante a impostazioni concorrenziali e competitive?

Prendiamo ad esempio la pedagogia comunitaria di ARCI, così come è emersa “raccontata dal basso”, utilizzando cioè le voci di operatori e soci che investono le proprie energie quotidianamente lavorando con bambini e bambine, ragazzi e ragazze ed elaborando proposte educative senza astrarsi dal contesto politico (in senso lato) nel quale sono immersi. Racconto ben sintetizzato nella seguente osservazione: “La pedagogia comunitaria che caratterizza l’intervento di ARCI è quindi inevitabilmente radicale, popolare, profonda e politica”

(Niri 2023, p. 130). Una pedagogia comunitaria che nasce dal basso, attenta ai bisogni espressi dalle persone, che faccia emergere i desideri spesso inespressi, condivida esperienze e favorisca scambi basati su competenze inconsapevoli, da porre al vertice dei livelli di apprendimento perché caratterizzate da abilità pienamente integrate nel modo di agire di ciascuno.

Le caratteristiche delle associazioni nazionali del Terzo settore, almeno quelle impegnate nell'area educativa e formativa, non potranno certo riconoscersi *tout court* in questa declinazione identitaria, ma è la proposta metodologica che sta alla base di queste elaborazioni sintetiche a poter essere condivisa. È la rinuncia alla pretesa di stilare decaloghi – o strumenti analoghi – che procedano per astrazioni successive a poter costituire un utile esempio da imitare. È la vicinanza alle prassi e al radicamento di aspetti teorici già strettamente connaturati alle prassi a poter rappresentare un *unicum* della singola organizzazione. Sarà possibile, in tal modo, confrontarsi con i “saperi alti e altri”, cercando di superare una debolezza metodologica e fondativa degli interventi realizzati, un vizio di fondo che si è spesso esteso dall'ambito educativo agli interventi posti in essere dal Terzo settore e dal Privato-sociale ma anche dal Pubblico, nei confronti del mondo del Privato for profit. Rintracciando peraltro una finalità analoga nelle parole dello stesso Duccio Demetrio che in *Micropedagogia* afferma:

Il nostro obiettivo è dunque quello di mostrare che esiste invece uno “sperimentalismo dei pratici” nient’affatto disprezzabile che chiameremo “euristica esperienziale” all’interno del quale cercheremo di rinvenire l’autonoma direzione epistemologica dei percorsi metodologici di tipo qualitativo (Demetrio 2020, p. XXXII).

Sembra troppo complicato? Ascoltiamo allora quanto ci suggerisce Antonio:

Per contrastare la dittatura delle chat dei genitori, poi, c’è bisogno di una nuova incredibile tecnologia: il caffè. Ci si prende un caffè, si dicono quelle cinque cose utili, e si cerca una soluzione. Perché altrimenti i genitori [...] finiscono col lamentarsi con l’insegnante. [...] Quello che dico io è: organizziamoci e lamentiamoci con il provveditore, non prendiamocela con l’insegnante [...]. Invece prendiamo carta e penna, e scriviamo (Antonio Tiberio di ARCI Pescara).

Oppure Roberto che scrive:

Se viene Ken Loach qui non è che siamo diventati centrali ma è semplicemente la dimensione periferica che si è guadagnata una sua centralità quindi in realtà è come se avessimo invaso il centro. [...] l’ARCI insomma ha fatto questo, non è voluto diventare un centro ma ha portato la periferia lì” (Roberto Davascio del Circolo ARCI Movie di Napoli) (Niri 2023, pp. 54-55).

Come osserva Loretta Fabbri nel suo lavoro su *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*,

Le pratiche professionali, i saperi situati, i processi di costruzione della conoscenza da parte delle comunità professionali sono altrettante sfide che inter-

rogano oggi la ricerca educativa. [Ma] l'interesse e lo scopo della ricerca non sono quelli di costruire teorie generali dell'azione organizzativa o educativa o formativa, ma semmai quelli di delineare *“local theories”* che sappiano rendere conto di azioni situate, che siano esiti di un approccio dialogico e partecipativo alla costruzione della conoscenza e siano in grado di generare trasformazioni condivise (Fabbri 2007, p. 19).

Dimensioni esperienziali che non si accontentano di essere citate come applicazioni pragmatiche di modelli teorici ma che dimostrano di saper articolare contenuti riflessivi a partire da concetti ed azioni semplificate.

Per quanto riguarda le azioni progettuali che riescono a perseguire tutti o quasi gli obiettivi che si prefiggono, tali attività di innovazione e sperimentazione difficilmente vengono stabilizzate in offerte di servizi continuativi. È pur vero che in passato molti servizi prima *“sperimentati”* e poi *“stabilizzati”* hanno negli anni perso la loro spinta propulsiva, burocratizzandosi o ristrutturandosi in senso difensivo; molti operatori di questi servizi si sono infatti proiettati maggiormente all'interno dei rispettivi spazi di lavoro piuttosto che cercare nuova linfa vitale nell'intreccio con altri servizi e professionisti; è venuta così meno la valorizzazione dell'intreccio fra istanze educative e di cura orientate alla promozione di spazi per progetti di cittadinanza attiva.

Allo stesso tempo questa involuzione ha comportato un abbassamento della qualità dei servizi erogati, favorito dal rifiuto di ricercare strumenti di valutazione (e auto-valutazione) adeguati, unitamente alla deriva burocratizzante degli strumenti connessi alla verifica di qualità orientata al raggiungimento degli standard richiesti.

Le sfide del futuro

“Dobbiamo evitare ciò che definiamo ‘razionalizzazione’ [...]. Dobbiamo evitare la dogmatizzazione [...]. Dobbiamo abbandonare una razionalità chiusa [...] per dedicarci a una razionalità aperta [...]. Viviamo l'inizio di un inizio” (Morin 2016, pp. 113-114).

Così termina il saggio di Edgar Morin sul pensiero globale. Poche e sintetiche indicazioni che possono costituire altrettanti punti di partenza (“l'inizio di un inizio”) per un pensiero globale che si rifà al pensiero complesso. Le domande formulate in questo contributo, nel tentativo di delineare alcune caratteristiche portanti del presente, sono seguite da diverse riflessioni emerse da un intenso lavoro personale e collettivo. Tale lavoro riflessivo è stato orientato non tanto alla prefigurazione di risposte standardizzate, quanto al fornire suggerimenti metodologici che possono interessare in generale le organizzazioni del Terzo settore e gli operatori professionali e/o volontari che in esse sono impegnati.

Le sfide che ci attendono nel prossimo futuro sono molte ed impegnative. Occorre quindi trovare le giuste domande che possano aiutare nelle scelte non facili che ci attendono e che possano favorire l'elaborazione di

risposte concrete, operative, creative, rispondenti ai bisogni e orientate in direzioni *desideranti*. [...] Senza dimenticare la valenza generativa dei percorsi già attivati che possono fornire altrettante indicazioni di metodo e di contenuto tese a valorizzare il vasto mondo delle realtà associative che condividono l'obiettivo di una sempre più efficace lotta alla povertà educativa sui territori (Niri 2023, p. 133).

L'inizio di un inizio, appunto.

Bibliografia

- Agostino Aurelio, S.
1925 *Le confessioni*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- Benasayag, M.
2016 *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*, Feltrinelli, Milano
- Benasayag, M..
2019 *Funzionare o esistere*, Vita e Pensiero, Milano.
- Benasayag, M., Schmit, G.
2004 *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bruscaglioni, M.
2005 *Per una formazione vitalizzante. Strumenti professionali*, Franco Angeli, Milano.
- Cyrulnik, B.
2009 *Autobiografia di uno spaventapasseri*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D.
1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio, D.
2003 *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari.
- Demetrio, D.
2020 *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fabbri, L.
2007 *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Lingiardi, V.
2019 *Io, tu, noi. Vivere con se stessi, l'altro, gli altri*, Utet, Milano.
- Macario, G. (a cura di)
2011 *L'Italia e il Brasile per il benessere dell'infanzia nelle adozioni internazionali*, Collana Studi e Ricerche, Commissione per le Adozioni Internazionali – Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Montaigne, M.
2014 *Saggi*, a cura di F. Garavini e A. Tournon, Bompiani, Firenze.

- Morin, E.
2016 *7 lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Niri, V., Coordinamento progetto Rete CEET
2023 *Verso una pedagogia comunitaria*, Sinnos, Roma.
- Quaglino, G.P.
2011 *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Schön, D.A.
2006 *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano.
- Szymborska, W.
2009 *La gioia di scrivere*, Adelphi, Milano.
- Touraine, A.
2008 *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano.