

Enzo Catarsi: il Maestro dell'etica delle relazioni nei luoghi dell'educazione

*Elena Falaschi*¹

Abstract

Il presente articolo offre una lettura interpretativa del pensiero pedagogico di Enzo Catarsi proponendo un *focus* specifico sulle dimensioni etica ed estetica delle relazioni umane nei luoghi dell'educazione. Anche attraverso alcuni "estratti" ripresi dall'ampia produzione scientifica di Enzo Catarsi, vengono presentati diversi temi ricorrenti che hanno accompagnato i suoi insegnamenti e che rappresentano, oggi, un patrimonio culturale di grande spessore formativo per i suoi caratteri attuali e rivolti al futuro. I segreti dell'eredità di Enzo Catarsi si ritrovano nell'impegno democratico e nel coraggio dell'utopia. Tali comportamenti professionali rappresentano le basi fondanti di un più ampio orizzonte pedagogico costituito da specifiche azioni formative da sostenere e implementare: l'insegnamento come incoraggiamento, il ruolo degli affetti, delle emozioni e dell'empatia, l'arte e la passione, il valore del riconoscimento attraverso uno sguardo autentico, l'impegno nel sostenere i processi di trasformazione, di evoluzione e di crescita.

Parole chiave: etica, educazione, relazioni umane, riconoscimento, impegno democratico.

Abstract

This paper offers an interpretative reading of Enzo Catarsi's pedagogical thought by proposing a specific focus on the ethical and aesthetic dimensions of human relations in places of education. Through a number of "excerpts" taken from Enzo Catarsi's extensive scholarly production, several recurring themes are presented that accompanied his teachings and that represent, today, a cultural heritage of great educational depth for its current and future-oriented characters. The secrets of Enzo Catarsi's legacy are found in democratic commitment and the courage of utopia. These professional behaviors represent the founding foundations of a broader pedagogical horizon consisting of specific educational actions to be supported and implemented: teaching as encouragement, the role of affects, emotions and empathy, art and passion, the importance of recognition through an authentic gaze and the engagement to supporting processes of transformation, evolution and growth.

Keywords: ethics, education, human relations, recognition, democratic engagement.

¹ Ricercatrice Senior in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere dell'Università di Pisa.

1. *Le dimensioni etica ed estetica delle relazioni umane*

Le riflessioni sull'etica e sull'estetica hanno una tradizione molto complessa e articolata coinvolgendo vari ambiti di studio, dalla filosofia alla medicina, all'educazione.

L'illustre esponente della fenomenologia ermeneutica francese Paul Ricoeur (1990) ci offre un'interpretazione molto interessante presentando il collegamento tra etica e filosofia della cura. Partendo da una chiara distinzione tra etica e moralità, ne definisce i tratti caratterizzanti, gli aspetti in comune e gli elementi di differenza.

Ciò che accomuna i due termini è la loro origine lessicale poiché entrambi esprimono un significato simile. "*Etos*" in greco e "*mores*" in latino indicano le usanze nei comportamenti. Tuttavia, Ricoeur assegna una connotazione semantica diversa al termine "etica" rispetto a quello di "moralità": l'etica si riferisce alla comprensione di ciò che è valutato come *buono*, mentre la moralità corrisponde a ciò che è *giusto*.

Con l'invito a considerare ogni situazione nella sua peculiarità, Ricoeur definisce un comportamento etico quello che mira ad una vita *buona* vissuta con e per gli altri in istituzioni *giuste*. Su questi presupposti egli fonda l'etica come un discorso sulla cura di sé, sulla cura degli altri e sulla cura delle istituzioni.

Anche Edgar Morin richiama l'importanza di un'etica dell'essere umano affermando che «l'etica, le cui sorgenti sono la solidarietà e la responsabilità [...] deve formarsi nelle menti a partire dalla coscienza che l'umano è nello stesso tempo individuo, parte di una società, parte di una specie. Portiamo in ciascuno di noi questa triplice realtà» (Morin, 2014, p. 102).

L'estetica, in quanto esperienza sensibile del bello e sentimento (inter)sogettivo risultante dall'immersione armonica nell'ambiente, si lega intimamente all'etica, come sentimento anch'esso (inter)sogettivo di rispetto per l'ambiente e di azione armonica con esso.

Con questo sguardo Enzo Catarsi ci ha accompagnato sapientemente ad apprezzare la bellezza etica ed estetica delle relazioni umane, caratterizzate dalle dimensioni della responsabilità e dell'impegno, del dialogo e delle emozioni ma anche della libertà e dell'utopia, che agiscono in profonda connessione con le pratiche educative quotidiane.

La cura per la qualità delle relazioni umane è da ricercare «nelle molteplici esperienze [...]: dalla pittura alla drammatizzazione, dal collage alla ricostruzione della storia [...] in una relazione 'emotivamente calda' tra il bambino e l'educatrice» (Catarsi, 2013, p. 13).

Le “provocazioni” etiche-educative di Enzo Catarsi invitano a considerare le relazioni umane come “bene comune” e non come “capitale privato” poiché sono proprio i “beni relazionali” quelli che creano valore, dal momento che non possono essere né prodotti né consumati da un solo individuo ma possono essere goduti solo se condivisi. È facile comprendere lo stretto rapporto che intercorre tra beni relazionali e benessere e felicità delle persone per interpretare l'etica della cura come una elaborazione delle relazioni sociali che *mai* devono essere date per scontate ma indagate e problematizzate in virtù del loro grande potere generativo.

La relazione, come principio base di ogni incontro con l'altro, si struttura nella dimensione dialogica dell'Io-Tu, andando ad investire livelli differenti connessi alle tre fondamentali direzioni della struttura relazionale dell'esserci: la relazione con sé, la relazione con gli altri, la relazione con il mondo.

Si tratta di mantenere o ritrovare una missione insostituibile, quella della presenza concreta, della relazione da persona a persona, del dialogo [...] in un circolo virtuoso di riconoscimenti reciproci (Morin, 2014, p. 66).

In epoca contemporanea, riprendendo il pensiero di Zigmunt Bauman (2001), tutto ciò risponde al bisogno non più rinviabile di recuperare l'essere umano e la propria “voglia di comunità”, oggi sempre più urgente. Egli ne definisce le caratteristiche riprendendo il concetto di “cerchio caldo”, per identificare la comunità in una sorta di fiduciosa immersione in un mondo fatto di compattezza e di solidarietà umana, di pragmatici legami di lealtà e di fedeltà che rendono “caldo” il cerchio comunitario. Comunità educanti che si riconoscono nel senso di appartenenza, nella condivisione di valori e credenze, nei fluidi legami interni, nella costruzione di un'identità collettiva, nel sostegno sociale.

In una prospettiva fenomenologica, la percezione consapevole dei benefici relazionali interpersonali rappresenta una vera e propria risorsa energetica (l'assunzione delle cosiddette “vitamine emotive”), in grado di attivare circuiti empatici che permettono di percepire e riconoscere i sentimenti e le prospettive degli altri, di sintonizzarsi emotivamente con loro, di cogliere i sottili segnali sociali che esprimono bisogni o desideri, di gestire bene le emozioni.

All'interno di questo circuito empatico virtuoso, Enzo Catarsi, il Maestro dell'etica delle relazioni umane, aggiungeva un ulteriore “sguardo”, tanto potente quanto efficace, quello di riuscire ad accogliere – in ognuno di noi e con autentica accettazione – quegli “errori, vizi,

speranze, deliri” della nostra “statua dell’umanità”, così come viene presentata da Friedrich Nietzsche nella sua opera *Umano, troppo umano*:

Il genio della cultura si comporta come Cellini, quando fece la colata del suo Perseo: la massa liquida minacciava di non bastare, e purtuttavia lo doveva: così egli vi gettò dentro chiavi e piatti e tutto quel che gli capitava tra le mani. Allo stesso modo, quel genio butta dentro errori, vizi, speranze, deliri e altre cose di vile e nobile metallo, perché la statua dell’umanità deve venir fuori finita; che importa se, qua e là, si è usato materiale più scadente? (Nietzsche, 1927, p. 221).

2. *Lorizzonte pedagogico di Enzo Catarsi: la sua presenza e i suoi insegnamenti*

Non t’insegnerò quello che già sai
 io scommetto che li straccerai.
 Il Maestro è qua ti benedirà
 puoi esibirti, sbizzarrirti.
 È il momento tuo
 lanciati così
 butta fuori il meglio adesso sì.
 L’anima ce l’hai
 conta su di lei
 puoi sfidare il mondo adesso o mai.

Il Maestro (Renato Zero, La Curva Dell’Angelo, 2001)

2.1. *L’insegnamento come incoraggiamento*

L’“insegnante incoraggiante” è un invito che accompagna tutto il pensiero pedagogico di Enzo Catarsi e lo troviamo espresso in molti dei suoi scritti:

L’insegnante deve essere capace di assumere un atteggiamento ‘confermante’ e ‘incoraggiante’ nei confronti degli allievi [...] per sviluppare autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare [...]. Ciò esige autenticità dei comportamenti [...], occorre una considerazione positiva sorretta da sincero calore umano [...]. Il principio più significativo che l’insegnante incoraggiante deve avere è ‘sottolineare il positivo’. E porsi con forza il problema di suscitare la motivazione ad apprendere (Catarsi, 2002, p. 42).

Dunque «fondamentali appaiono le competenze relazionali e riflesive, imprescindibili per creare un clima accogliente, che può mettere il bambino in grado di dare il meglio di sé» (Catarsi, 2012a, p. 34). E ancora, nel definire l'incoraggiamento nell'ambito della relazione d'aiuto, ne specifica la "postura":

Implica 'mettersi a disposizione' dell'altro con tutti gli equivoci che questo può comportare ma anche con la consapevolezza che solo in questo modo si può contribuire realmente alla crescita delle persone [...]. La relazione d'aiuto presuppone una concezione positiva dell'uomo e delle sue potenzialità di apprendimento e di autoformazione (Catarsi, 2004, p. 83).

La fede nella possibilità di cambiamento e di trasformazione dell'essere umano ha una grande influenza sulla motivazione professionale. I risultati di alcune ricerche (Anderson, 2021) hanno identificato una relazione tra l'insegnante che manifesta intenzionalità, cura, ottimismo, rispetto e fiducia (all'interno del circolo I-CORT, *Intentionality, Care, Optimism, Respect, Trust*) e l'assunzione di una teoria educativa che promuova l'equità e la giustizia sociale, dimostrando che l'adozione di comportamenti incoraggianti, secondo il modello della cosiddetta *Invitational Education* (Anderson, 2019), promuove migliori risultati nell'apprendimento.

Partendo dall'assunto che le persone non sono in grado di «accettare inviti che non hanno mai ricevuto» (Purkey, Novak, 1995, p. 75), la teoria e la pratica dell'*Invitational Education* si concentra sul potenziamento dell'intelligenza emotiva che, nella relazione educativa, promuove la capacità del bambino di riconoscere un invito incoraggiante come un'opportunità di crescita.

2.2. Affetti, emozioni, empatia

La mia vita scorre mentre guardo te
quella voglia di riscatto so cos'è.
E nessuno può comprenderti di più
nessun'altro prova ciò che provi tu.

Il Maestro (Renato Zero, La Curva Dell'Angelo, 2001)

Comprendere, accogliere e rispettare: pratiche esistenziali che identificano l'essenza di Enzo Catarsi, nel suo quotidiano vivere le relazioni, tutte (con i bambini e con gli studenti, con i genitori e con i collaboratori,

con i colleghi, ecc.), e nei suoi orizzonti pedagogici di natura sistemica-ecologica. «La cultura dell'accoglienza implica rispetto per gli allievi e i loro bisogni [...] e un nuovo modo di vivere la scuola, sia da parte dei ragazzi che degli insegnanti» (Catarsi, 2002, p. 31).

La prospettiva ecologica propria della cultura dell'accoglienza impone anche di pensare alle relazioni tra insegnanti e genitori come occasioni di crescita generale poiché [...] la qualità delle relazioni tra la scuola e la famiglia incide profondamente sul successo scolastico degli allievi [...]. È evidente che questo presuppone una vera collegialità e una formazione specifica degli insegnanti alla gestione delle relazioni (Catarsi, 2002, pp. 37-39).

E all'interno delle relazioni, accoglienti, confermanti e incoraggianti, è importante riuscire a dare voce al sentimento empatico, per rispondere al bisogno attuale di ri-connettere quel rapporto storicamente molto problematico tra ragione, cognizione, conoscenza, intelligenza, da un lato, e sentimenti, affetti, passioni, emozioni, dall'altro. «[L'educatore] deve sviluppare una specifica competenza relazionale fondata sulla capacità di assumere un atteggiamento empatico [...] che implica lo 'stare bene' con se stessi e 'accettarsi' [...] per poter accogliere l'altro» (Catarsi, 2008a, p. 79).

Una direzione etica all'approccio emotivo confermata dalle riflessioni di Martha Nussbaum che, nel volume *L'intelligenza delle emozioni*, propone e discute una teoria cognitivo-valutativa delle emozioni:

Se le emozioni sono permeate di intelligenza e discernimento, se contengono una consapevolezza del valore e dell'importanza, esse non possono esser messe da parte facilmente nelle spiegazioni del giudizio etico [...]. Invece di vedere la moralità come un sistema di principi che può essere colto dal freddo intelletto, e le emozioni come motivazioni che favoriscono o sovvertono la nostra decisione di agire secondo i principi stessi, dovremmo considerarle come parte costitutiva del sistema del ragionamento etico (Nussbaum 2004, p. 17).

Dal momento che le emozioni hanno un contenuto cognitivo e che, quindi, sono intelligenti, allora le emozioni giocano un ruolo di rilievo nella vita etica. Dunque, anche sulla base dei benefici derivanti dall'educare intenzionalmente lo sviluppo di capacità legate all'intelligenza emotiva (mitigare lo *stress*, migliorare la soddisfazione lavorativa, ottimizzare il clima scolastico che contribuisce al successo scolastico), viene confermata la necessità di inserire all'interno del curriculum di formazione degli educatori specifici programmi di approfondimento sull'influenza dell'intelligenza emotiva nei contesti formativi (Anderson, 2021).

2.3. *Il riconoscimento e lo sguardo autentico*

Io ti guardo e sento che puoi farcela
maledetta sorte puoi sconfiggerla.
Non ti lascerò
senz'alibi io no.
Punta in alto credi a me
guarda avanti.

Il Maestro (Renato Zero, La Curva Dell'Angelo, 2001)

L'identità si costruisce a partire dal riconoscimento dell'altro. Se il riconoscimento manca, come manca sempre a chi va male a scuola, l'identità, che è un bisogno assoluto per ognuno di noi, si costruisce altrove (Catarsi, 2008b, p. 12).

La potenza del paradigma teorico del “riconoscimento” (Ricoeur, 2005) è espressione di un bisogno legittimo e naturale di instaurare “legami di appartenenza”, un processo che necessita di nutrimento costante in quanto espressione di una socialità che indirizza verso l'assunzione di diversi atteggiamenti: critici-riflessivi, dialogici, conflittuali, di decentramento e di reciprocità, di reversibilità delle prospettive, ma anche di empatia, di identificazione, di solidarietà.

Il riconoscimento dell'altro potrà esprimersi soltanto attraverso lo sguardo autentico dell'adulto e attraverso un attivo atteggiamento di ascolto poiché «la richiesta più insistente dei ragazzi è – sempre – quella di essere ascoltati. E la capacità di ascolto costituisce una delle caratteristiche fondanti di un rapporto educativo democratico e di una professionalità docente matura e complessa» (Catarsi, 2002, p. 15) che si esprime nell'adozione di comportamenti professionali consapevoli e responsabili. Infatti, «il lavoro educativo richiede la specificazione di una puntuale *intenzionalità educativa*» (Catarsi, 2008b, p. 22).

L'insegnante che “pratica la cura” deve essere in grado di spostare l'attenzione da sé all'altro per poter essere attento e ricettivo ai bisogni dei bambini e comprendere il supporto di cui hanno bisogno. Le relazioni di cura nei luoghi dell'educazione forniscono un potente catalizzatore per lo sviluppo di tutte le potenzialità, sia dei bambini che degli educatori e degli insegnanti. Secondo alcune ricerche (Noddings, 2012), i bambini di cui si prendono cura gli adulti cercando di “modellare” virtù sociali ed etiche, con maggiore probabilità svilupperanno essi stessi queste medesime virtù. Valorizzando l'educazione improntata alla cura, questo approccio teorico

individua alcune fasi operative: partendo dall'esempio (secondo un processo di modellazione) e favorendo la comunicazione con i bambini (attraverso il dialogo), si offrono agli stessi preziose opportunità di prendersi cura (facendone direttamente pratica) e di riconoscere il valore di tutti e di ciascuno (attraverso atteggiamenti e comportamenti confermant).

Questi comportamenti devono trovare maggiore legittimità all'interno della professionalità educativa, affinché possano effettivamente rivelare la qualità della loro efficacia.

2.4. *Trasformazione, evoluzione, crescita*

Ti trasformerai
tu ti evolverai
sulla scena il segno lascerai.
Mentre io vivrò silenziosa scia
tu seme della mia pazzia.

Il Maestro (Renato Zero, La Curva Dell'Angelo, 2001)

Il Professore, il Maestro, l'Uomo Enzo Catarsi, vivrà come silenziosa scia che ha lasciato un segno indelebile nella formazione e nella trasformazione di chi ha avuto il privilegio di nutrirsi dei suoi insegnamenti. Il cambiamento e l'evoluzione, la continuità e la discontinuità, la crescita nel rinnovamento, con tutte le loro intrinseche potenzialità formative, sono stati oggetto di molteplici sue riflessioni.

[Nell'ambito della continuità educativa] il cambiamento ha intrinseche potenzialità se inserite all'interno di un processo che deve essere governato. Appare chiara la centralità del ruolo del coordinatore, quando si tratta di organizzare nuove relazioni e di governare mutamenti e passaggi che, altrimenti, potrebbero risultare dannosi per i bambini (Catarsi, 2010, p. 28).

Sappiamo che le caratteristiche degli insegnanti altamente qualificati includono collegialità, autoriflessione, collaborazione, abilità interattive e adattamento riflessivo sia rivolto alla sfera personale che alla pratica professionale.

In questa direzione e sempre con il richiamo costante all'importanza della relazione di cura, non solo con e tra i bambini ma anche con e tra gli adulti, Enzo Catarsi sottolinea il valore del "nuovo" e dell'"inatteso" nei luoghi dell'educazione.

Lavorare per la continuità non può significare il misconoscimento della discontinuità e della sua funzione di stimolo [...]. Abbiamo bisogno del nuovo, dell'inatteso ma il loro rapporto deve essere governato, non deve essere casuale, arbitrario, imprevedibile o comunque ingiustificabile [...]. Opportuna sarà, quindi, una interazione sistematica fra il personale delle due istituzioni [...]. Allo stesso modo si rivelano utili gli incontri fra i genitori [...] ed è ovvio che, in questo contesto saranno determinanti le modalità di interazione tra le educatrici dell'asilo nido e le insegnanti della scuola dell'infanzia (Catarsi, 2011a, pp. 22-23).

Dunque una pedagogia relazionale e una educazione socio-emotiva che deve riguardare l'intero *curriculum* educativo-scolastico. Un "clima di cura" che non è sopra le azioni quotidiane ma alla base e all'interno di tutto ciò che facciamo e di come siamo come insegnanti. Pertanto, è necessario garantire che gli educatori e gli insegnanti, nella loro formazione iniziale e in servizio, siano opportunamente sostenuti per sviluppare un orientamento pedagogico relazionale tale da favorire positività sociali ed emotive necessarie per la crescita e lo sviluppo.

2.5. I segreti della sua eredità: l'impegno democratico, il coraggio dell'utopia

Prenditi i segreti questa eredità
altrimenti il mio lavoro sfumerà.

C'è bisogno di talenti come te
troppa volontà che resta lì dov'è, muta.

Nuovi stimoli si aspettano da noi
non possiamo né dobbiamo indietreggiare mai.

Il Maestro (Renato Zero, La Curva Dell'Angelo, 2001)

L'eredità pedagogica di Enzo Catarsi non guarda staticamente al passato ma è dinamicamente rivolta verso stimoli nuovi e verso orizzonti futuri. Due pilastri fondamentali includono il suo attualissimo pensiero: l'impegno democratico e il coraggio dell'utopia, entrambi intimamente connessi e interagenti.

Il professionista dell'educazione, sia egli educatore o insegnante, deve avere il 'coraggio dell'utopia', proprio per non lasciarsi condizionare da prospettive deterministiche e per poter pensare 'altri' mondi, migliori di quelli in cui viviamo (Catarsi, 2012b).

Questo caloroso invito non rimanda all'"iperuranio" mondo delle idee ma può e deve essere agito nei luoghi dell'educazione e in tutti i

contesti di vita, pensando in particolar modo ai “processi socializzanti”, intesi come partecipazione alla vita sociale all’interno del proprio contesto di riferimento.

È la prospettiva della cosiddetta ‘gestione sociale’ [...]. La partecipazione dei genitori alla vita della scuola viene inquadrata nel più ampio processo di decentramento e democratizzazione dello Stato [...]. La scuola dell’infanzia è ritenuta agente importante di una ‘grande strategia civile’ che punti a recuperare la società ai bambini (Catarsi, 2012a, p.17).

A questo scopo, suggerisce Enzo Catarsi, è necessario agire sul “territorio”, creare concrete occasioni d’incontro, scambio, conoscenza, condivisione e dialogo in grado di coinvolgere tutte le realtà di quello specifico contesto all’interno di proposte che sappiano creare le condizioni ideali per la costruzione di relazioni positive attraverso esperienze partecipative. Questo significa promuovere occasioni di cooperazione e di inclusione sociale attraverso la costruzione di reti informali che coinvolgano in progetti concreti e di varia natura i cittadini, le istituzioni, le scuole, gli oratori, i centri giovanili, i centri per anziani, la cooperazione sociale, le associazioni, i gruppi informali, le biblioteche, ecc.

La cooperazione implica il partenariato e cioè la preventiva decisione dei diversi attori in merito a compiti o responsabilità da assolvere in una prospettiva di lavoro comune [...]. Questo obiettivo implica il principio della complementarietà e della reciprocità. La partecipazione dei genitori deve essere concepita in una prospettiva di partenariato [...] attivando delle strategie che favoriscano l’acquisizione di saperi e del saper fare da parte degli altri *partners*, in vista di accrescere le loro capacità di decidere in merito alle questioni che li riguardano (Catarsi, 2008a, p. 85).

Tutto questo rappresenta il *frame* che definisce il “sistema integrato” rimandando, al suo interno, al ruolo imprescindibile del coordinamento pedagogico e a tutte le sue funzioni di “sostegno”. «Un quadro che apre nuove possibilità al rapporto convenzionale – e collaborativo – tra ente pubblico e privato sociale nella gestione dei servizi alla persona [...]. È ovvio che un sistema integrato di questo genere dovrebbe includere anche altri servizi destinati a sostenere la ‘genitorialità’, a partire dalla nascita» (Catarsi, 2011b, p. 35). «La presenza del coordinamento pedagogico favorisce la presenza all’interno dei gruppi del personale di quella tensione intellettuale che è alla base dello ‘star bene’ degli operatori e quindi dell’efficienza del servizio» (Catarsi, 2010, p. 30).

Conclusioni. L'arte, la passione e dopo il resto

Ascolta il tuo Maestro il mondo è questo
prima l'arte, la passione e dopo il resto.
Premiami se puoi
un bel saggio e poi
un applauso a tutti noi
che impariamo.

Il Maestro (Renato Zero, La Curva Dell'Angelo, 2001)

L'etica e l'estetica, attraverso l'arte e i suoi linguaggi, hanno sempre accompagnato la vita e lo sguardo pedagogico di Enzo Catarsi. Basti pensare, ad esempio, al grande progetto "Il Bello, Miró, i bambini e l'arte contemporanea" che, dal 2011, Enzo Catarsi ha elaborato e promosso in tutti i contesti educativi e scolastici della Regione Toscana, con l'obiettivo di stimolare gli adulti a educare i bambini "gioiosamente" al bello, fin dai loro primi anni di vita. «Si tratta di promuovere una scuola 'accogliente', dove il riso abbia un suo spazio riconosciuto, senza che questo debba necessariamente entrare in contraddizione con lo sforzo e l'impegno» (Catarsi, 2002, p. 43).

Il Maestro dell'etica delle relazioni, Enzo Catarsi, con il suo esempio e con il suo impegno (ci) ha educato al ben-essere e al ben-vivere, coltivando costantemente le relazioni, tutte, con dedizione, passione e amore, quali nutrienti indispensabili di qualunque relazione (educativa, professionale, personale). Già Platone affermava che per insegnare c'è bisogno dell'Eros, dell'amore, e più recentemente Edgar Morin ribadisce che bisogna evitare qualunque forma di diserotizzazione poiché tutto ciò che non si rigenera, degenera.

Lo scopo della riforma dell'educazione è il 'ben vivere' di ciascuno e di tutti, in particolare – per gli insegnanti da una parte e per gli insegnati dall'altra – richiede una rigenerazione dell'Eros [...]. L'amore per il sapere e per una gioventù da educare [da un lato] e per quella meravigliosa curiosità verso tutte le cose [dall'altro] (Morin, 2014, p. 105).

Dunque, questa è la direzione: passione, meraviglia, stupore, curiosità per rigenerare l'Eros educativo. E dopo il resto.

Riferimenti bibliografici

- Anderson C. J. (2019): A leader's emotional self-control and management of others impacts a school's climate. *Journal of Invitational Theory and Practice*, vol. 25, pp. 39-57.
- Anderson C. J. (2021): Developing Your Students' Emotional Intelligence and Philosophical Perspective Begins With I-CORT. *Journal of Invitational Theory and Practice*, vol. 27, pp. 36-50.
- Bateson G. (1977): *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2001): *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bronfenbrenner U. (1986): *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Catarsi E. (a cura di) (2002): *La scuola accogliente*. Pisa: Del Cerro.
- Catarsi E. (a cura di) (2004): *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socio-educativi*. Pisa: Del Cerro.
- Catarsi E. (2006): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 11-22.
- Catarsi E. (2008a): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (a cura di) (2008b): *Competenze didattiche e professionalità docente*. Pisa: Del Cerro.
- Catarsi E. (a cura di) (2010): *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Catarsi E. (a cura di) (2011a): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Parma: Edizioni Junior.
- Catarsi E. (a cura di) (2011b): *Le attività di cura nel nido d'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Catarsi E. (a cura di) (2012a): *Bruno Ciari e la controriforma della scuola*. Pisa: Edizioni ETS.
- Catarsi E. (2012b): *Qualità del nido e intenzionalità educativa nella realtà toscana*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Catarsi E., Sharmahd N. (a cura di) (2012): *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Bergamo: Junior.
- Catarsi E. (a cura di) (2013): *Il piccolo bruco Maisazio e altre storie in Toscana*. Parma: Edizioni Junior.
- Catarsi E., Freschi E. (2013): *Le attività di cura al nido*. Bergamo: Junior.
- Csikszentmihalyi M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Foucault M. (1984): *La cura di sé*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2014.
- Morin E. (2014): *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2015.
- Nietzsche F. (1878): *Umano, troppo umano. Un libro per spiriti liberi*. Trad. it. Milano: Monanni, 1927.
- Noddings N. (2012): The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, n. 6, pp. 771-781.
- Nussbaum M. (2004): *L'intelligenza delle emozioni*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 2009.

- Pourtois J-P., Humbeeck B., Desmet H. (2012): *Les ressources de la resilience*. Paris: Presses Universitaires France.
- Purkey W. W., Novak J. M. (1995): *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Reeves J., Le Mare L. (2017): Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education*, n. 1, pp. 85-98.
- Ricœur P. (1990): Ethique et morale. *Revue de l'Institut catholique de Paris*, n. 34, pp. 131-142.
- Ricœur P. (2004): *Percorsi del riconoscimento*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2005.

