

RIVISTA ITALIANA

2024

di **Educazione
Familiare**

rieducare



FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 1 – gennaio-giugno 2024

Firenze University Press
2024

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Direttore responsabile: Clara Silva

Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X

ISSN (online) 2037-1861

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:

<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>
E-mail: abbonamenti@fupress.com

© 2024 Firenze University Press

Printed in Italy

Indice

- 5 *Condividere buone norme e buone pratiche per educare le bambine e i bambini da zero a sei anni. L'orizzonte pedagogico di Enzo Catarsi, Clara Silva, Sara Mele, Jean-Pierre Pourtois*

Dossier “L'orizzonte pedagogico di Enzo Catarsi”

- 21 *Enzo Catarsi: un pedagogista veramente esemplare, Franco Cambi*
- 29 *Se la ricerca si fonde con l'esperienza sul campo: la formidabile eredità pedagogica di Enzo Catarsi, Aldo Fortunati*
- 41 *Dalla prima infanzia ai secondi “mille giorni di vita”: la trasformazione adolescenziale e le sue caratteristiche di “rinascita”. Il ruolo dell'educazione e della formazione, Maria Rita Mancaniello*
- 53 *Enzo Catarsi: il Maestro dell'etica delle relazioni nei luoghi dell'educazione, Elena Falaschi*
- 67 *Valorizzare il territorio nella prospettiva del bene comune: l'esperienza trentina, Denise Daddi, Caterina Fruet*

Miscellaneous

- 79 *“Niente serre, voglio fare la cheffa”. La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità, Davide Bocchieri, Chiara Bove*
- 93 *Promoting Professional Wellbeing in an Emancipatory Perspective. A Research-Training Experience Among Professionals Working with Vulnerable Children and their Families, Natascia Bobbo, Marco Ius, Paola Rigoni*

- 111 *Educazione di genere e sostegno alla genitorialità. Una rete per le famiglie in tras-formazione*, Dalila Forni, Francesca Dello Preite
- 125 *Il non-luogo della relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia, nell'editoria accademica sull'educazione 0-6, in Brasile*, Fabiana Oliveira Canavieira

Condividere buone norme e buone pratiche per educare le bambine e i bambini da zero a sei anni.

L'orizzonte pedagogico di Enzo Catarsi

Clara Silva¹, Sara Mele², Jean-Pierre Pourtois^{3,4}

1. Enzo Catarsi, prefiguratore del sistema integrato zero-sei

A dieci anni dalla sua scomparsa, la Regione Toscana, l'Università degli Studi di Firenze e il Centro Studi "Bruno Ciari" di Empoli hanno voluto dedicare un convegno internazionale all'operato profuso da Enzo Catarsi sul territorio toscano. Il convegno, organizzato in tre giornate, dal 12 al 14 ottobre 2023, e svoltosi tra Firenze ed Empoli, ha rappresentato un momento di rilievo, sia per riflettere sul rilevante apporto scientifico e pedagogico al mondo dell'educazione a livello nazionale e internazionale fornito da Catarsi, sia per condividere i primi risultati prodotti dall'introduzione delle recenti normative nazionali sul tema dell'educazione e cura della prima infanzia⁵, e in generale sulla

¹ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

² Direzione "Istruzione, Formazione, Ricerca e Lavoro" – Responsabile Settore "Educazione e Istruzione" della Regione Toscana.

³ Professore Emerito dell'Università di Mons-Hainaut.

⁴ Il contributo è da intendersi frutto del lavoro congiunto delle Autrici e dell'Autore; tuttavia, nello specifico, il Par. 1 è da attribuire a Clara Silva, il Par. 2 a Sara Mele, e il Par. 3 a Jean-Pierre Pourtois; il contributo di quest'ultimo, scritto in francese, è stato tradotto da Clara Silva, N.d.R.

⁵ Per i dettagli sulle quali si rimanda al corpo del contributo e ai *Riferimenti bibliografici e normativi*, N.d.R.

figura dell'educatore socio-pedagogico; normative, quelle appena citate, che hanno introdotto un sistema educativo prefigurato dallo stesso Catarsi.

La creazione di un sistema unitario di educazione prescolare che, in un'ottica di coerenza permettesse di porre in connessione le esperienze educative rivolte ai bambini e alle bambine dalla nascita ai tre anni con quelle della scuola dell'infanzia, destinate alla fascia d'età 3-6, era stata, infatti, fortemente auspicata da Catarsi. Lo dimostrano i molteplici scritti sul tema della continuità educativa, ma anche il suo grande lavoro di accompagnamento degli enti territoriali nella realizzazione di significative esperienze di educazione integrata 0-6, fatte oggi rientrare dal Decreto legislativo 65 del 2017 (Presidenza della Repubblica Italiana, 2017)⁶ sotto la denominazione di «Poli per l'Infanzia» (*Ivi, passim*).

Enzo Catarsi, in un volume a lui dedicato, è stato definito un «pedagogista al plurale» (Silva, Freschi, Sharmahd, a cura, 2015, *passim*), ovvero uno studioso con una personalità poliedrica grazie alla sua capacità di conciliare competenze pedagogiche, abilità operative, tensione progettuale, competenze politiche e sensibilità relazionale. Capacità, queste, che gli hanno permesso di interpretare i bisogni educativi del suo tempo e di individuare risposte puntuali alle esigenze formative provenienti da una realtà sociale in continuo cambiamento ma, anche, di prefigurare il futuro, ipotizzando nuove figure professionali, come ad esempio quella dell'animatore di educazione familiare o, ancora, del coordinatore pedagogico dei servizi per l'infanzia.

Studioso attento alle problematiche sociali emergenti, Catarsi seppe dimostrare una grande passione per la ricerca, condotta dapprima sotto il profilo storicistico e poi della ricerca-azione applicata proprio sul territorio toscano. È stato definito inoltre un "pedagogista militante", in virtù della sua grande dedizione allo sviluppo di un approccio educativo calato nella realtà del territorio. Uno dei frutti più significativi di questo suo impegno è la creazione, nel 1980, a Empoli, del Centro Studi "Bruno Ciari": un punto di riferimento per la formazione e la ricerca, pensato proprio come strumento "politico" di promozione delle attività socioeducative dei Comuni della zona.

⁶ D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, sia nel corpo del testo che nei Riferimenti bibliografici e normativi, le afferenze riportate fra parentesi tonda e relative alle emanazioni citate si riferiscono, come da Gazzetta Ufficiale, all'Organo di promulgazione delle stesse, N.d.R.

Le ricerche e l'operato di Enzo Catarsi si sono sviluppati in diverse direzioni, le principali delle quali sono: quella delle professionalità educative, investendo molto nella formazione iniziale e in servizio della figura professionale dell'educatore, con attenzione specifica alla prima infanzia, e della figura del coordinatore pedagogico; quella della letteratura per l'infanzia, con *focus* sulla lettura ad alta voce sin dai primi anni di vita; infine, quella della pedagogia della famiglia, che lo ha spinto a creare nel 2006 la *Rivista Italiana di Educazione Familiare* (RIEF), intendendola strumento di condivisione a livello nazionale e internazionale di riflessioni, modelli e pratiche in questo settore. Non a caso abbiamo scelto proprio la RIEF come *locus* più appropriato ove pubblicare gli atti del convegno dedicato alla sua figura e alla sua pedagogia.

2. Il contributo di Enzo Catarsi allo sviluppo del sistema toscano per l'educazione dell'infanzia⁷

L'operato di Enzo Catarsi è stato decisivo nello sviluppo del sistema toscano per l'educazione dell'infanzia.

Un primo ambito rispetto al quale Catarsi ha svolto un ruolo determinante per l'evoluzione e, in alcuni casi, la costruzione di un sistema territoriale – e quindi toscano – per l'educazione infantile, è quello della messa a sistema delle strutture di coordinamento pedagogico e gestionale territoriali. Decisiva, nel lavoro da lui svolto a supporto delle politiche regionali, è stata la lucidità con cui ha individuato la necessità di investire sui coordinamenti locali per qualificare il sistema toscano di educazione della prima e della seconda infanzia. A questo proposito, occorre dire che, oggi, anche a livello nazionale questi sono effettivamente considerati come elementi fondanti per il sistema di educazione dell'infanzia. Si rintraccia infatti chiara indicazione di ciò a livello centrale, sia all'interno di *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Ministero dell'Istruzione, 2022) e *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (Ministero dell'Istruzione, 2021), sia del già citato Decreto legislativo 65 del 2017 (Presidenza della Repubblica Italiana, 2017) e, in stretta connessione, in relazione all'utilizzo del Fondo nazionale 0-6 ad esso collegato.

⁷ Autrice primaria di questo Paragrafo è la Dott.ssa Sara Mele, cui le affermazioni in prima persona riportate in questa sede si riferiscono, N.d.R.

Il contributo di Catarsi in proposito è stato determinante sia nell'offrire indicazioni alla Regione Toscana su come lavorare per l'implementazione dei coordinamenti pedagogici e gestionali in tutti i territori, anche grazie a un sostegno economico degli stessi, sia nel ribadire la necessità di farlo con perseveranza, poiché non è stato facile impostare una simile azione, che inizialmente ha dovuto superare non poche resistenze. Questo è stato il fulcro dell'azione proposta e promossa da Enzo Catarsi per lo sviluppo e il consolidamento del sistema toscano dell'educazione dell'infanzia, che la Regione ha poi portato avanti, prima di tutto vincolando risorse economiche alla loro implementazione e, successivamente, definendo in modo puntuale, tramite apposita regolamentazione⁸, caratteristiche e funzioni di questi organismi.

Altro aspetto su cui Enzo Catarsi ha inciso a livello istituzionale, rispetto all'impostazione del sistema regionale per l'educazione infantile, è quello relativo all'integrazione pubblico-privato. Il pedagogo toscano in questo credeva molto: il suo lavoro sui territori ne è un esempio formidabile e forte è stato a tutti gli effetti il suo impegno a supporto di tale impostazione, sia a livello di amministrazioni pubbliche che di servizi a titolarità privata. Catarsi parlava, in questa cornice, "della lepre che corre e innova", riferendosi alla scuola dell'infanzia comunale: egli evidenziava infatti come un presidio di scuola dell'infanzia di questa tipologia gestionale sia fondamentale, perché consente di tracciare il percorso di qualità da seguire. Si può trasporre quest'immagine, riferita appunto al comparto educativo 3-6, al sistema dei servizi 0-3, dato che Catarsi sosteneva l'azione dello stesso meccanismo anche per questi ultimi a titolarità pubblica. Nella sua visione, questo tipo di servizi rappresenta infatti anche un ulteriore, importante presidio, quale "laboratorio di sperimentazione" di qualità che traccia poi la strada – la "lepre che corre e innova", appunto – per l'intero sistema integrato pubblico-privato.

Certamente occorre notare che la convinzione di Catarsi si innestava all'interno di una realtà – quale quella toscana – che possiamo definire virtuosa, nella quale i servizi educativi per la prima infanzia a titolarità privata hanno sempre espresso una elevatissima qualità, frutto d'altro canto di più fattori, quali una "certa" visione politica, da intendere nel più ampio e denso dei sensi; finanziamenti pubblici dedicati; infine, non meno importante, l'attenzione alla qualità dedicata dalla componente privata stessa.

⁸ Per la quale, nelle sue emanazioni più rilevanti, si rimanda ai *Riferimenti bibliografici e normativi*, N.d.R.

Questa visione multilivello di *governance* del sistema educativo per l'infanzia è stato un altro punto fermo del suo agire che, nel tempo, ha caratterizzato il suo lavoro sui territori, di cui stiamo ancora oggi raccogliendo i frutti e la cui eredità dobbiamo continuare a coltivare in questo solco.

Un altro aspetto del lascito di Enzo Catarsi da sottolineare afferisce all'ambito accademico; ci riferiamo in particolare alla sua riflessione inerente alla pedagogia dell'infanzia e all'educazione alla genitorialità. Così come il contributo che nel contesto universitario il pedagogista toscano ha dato, grazie alla ferma volontà di costituire un'*équipe*, che negli anni ha lavorato con lui in modo molto stretto, producendo e disseminando i propri frutti nel contesto toscano. Anche questo – ovvero, il desiderio e l'impegno forti di costruire un gruppo, e farlo crescere – è un lascito importante di Catarsi: certamente non unico, ma neanche molto diffuso di questi tempi, che ha poi riverberato, e continua a riverberare, i suoi effetti sull'intero sistema territoriale.

Un altro aspetto da sottolineare del suo apporto allo sviluppo del sistema regionale di educazione infantile è il fatto che esso ha contribuito a stimolare una riflessione istituzionale alta a livello nazionale, nel quadro del Decreto Lgs. 65 del 2017 (Presidenza della Repubblica Italiana, 2017), che ha poi necessariamente impattato anche a livello toscano. Oggi si discute, in termini di infanzia dalla nascita ai sei anni, di “zero-sei”, dandolo per scontato; al contrario, si tratta di una conquista degli ultimi anni: non sempre è stato così. A lungo ha dominato, infatti, in Italia, la netta distinzione fra l'educazione della prima e della seconda infanzia. In questo quadro, non solo in termini di educazione infantile, ma anche e soprattutto in termini di costruzione del sistema istituzionale, Catarsi teorizzava i c.d. “sessenni educativi”, quando ancora lo zero-sei era solo “prassi” di alcuni territori, ma sicuramente a livello centrale, presso il Ministero dell'Istruzione, nessuno si occupava di servizi educativi destinati a questa fascia d'età.

Lungi dal sostenere qui che Enzo Catarsi avesse già realizzato il sistema educativo zero-sei (sappiamo bene quanto ci sia stato e ci sia ancora da fare per concretizzare in maniera sistemica, capillare e di elevata qualità questo traguardo su tutto il territorio nazionale), sicuramente va però a lui il merito di aver introdotto l'idea “istituzionale” che il primo segmento del percorso educativo sia il sessennio da zero a sei anni: visione, questa, che oggi è entrata appunto a far parte del quadro normativo nazionale. A questo proposito, la sottoscritta può testimoniare in prima persona, di aver fatto fruttare in tale contesto l'eredità e gli insegnamenti di Enzo Catarsi, in quanto nominata dalla Conferenza delle Regioni

Membro della Commissione ministeriale nazionale che ha contribuito a redigere il Decreto legislativo 65 del 2017 (Presidenza della Repubblica Italiana, 2017), così come gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Ministero dell'Istruzione, 2022) e le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (Ministero dell'Istruzione, 2021).

C'è un ulteriore elemento su cui l'operato di Enzo Catarsi è stato determinante per la costruzione del sistema toscano di educazione all'infanzia, in relazione alla sua visibilità esterna. A tale proposito Catarsi, con orgoglio gentile ma fermo, rivendicava infatti la paternità di un "modello toscano". Di qui l'espressione, coniata insieme a Aldo Fortunati, a Piero Meacci e alla sottoscritta, "*Tuscany Approach*". Tuttora è dibattuto quale sia la corretta definizione dell'Approccio Toscano in Inglese. Fortunati, per amor di grammatica, voleva concordare il sostantivo con l'aggettivo, quindi "*Tuscan Approach*". Enzo invece, andando oltre la stretta correttezza grammaticale, desiderava valorizzare il "marchio" del territorio: insisteva quindi per "*Tuscany Approach*", cioè "Approccio-Toscana". Dopo aver scoperto l'esistenza di un "*Reggio Children Approach*", viene da pensare che, al di là delle differenziazioni terminologiche di cui sopra, l'Approccio toscano abbia fatto scuola anche nel campo dell'invenzione espressiva.

Infine, nella realizzazione e nel consolidamento del sistema toscano di educazione dell'infanzia è stato determinante il grande, grandissimo lavoro di formazione in servizio sul territorio svolto da Catarsi. Un lavoro fattivo, di cui ancora oggi si godono gli effetti positivi nell'ambito della formazione e di cui si continuano a trarre frutti d'importanza fondamentale, raccolti da tutti quegli educatori e coordinatori che hanno potuto beneficiare della sua formazione, trasmessa poi loro tramite ai colleghi e alle colleghe più giovani.

3. *L'educazione della prima infanzia, fondamento dell'emancipazione*

Enzo Catarsi sapeva bene che solo l'educazione può salvare il mondo da un disastro alienante. Sono tempi, i nostri, estremamente difficili e dolorosi. Il pedagogista toscano credeva che l'unica via d'uscita fosse l'educazione, fin dalla primissima infanzia. Praticando l'educazione, mirava a *emancipare il mondo*. Dunque, capì che l'educazione è la base dell'emancipazione umana... E anche sociale.

Catarsi sapeva che un'educazione precoce densa e significativa può aumentare l'intelligenza dei bambini e delle bambine, come dimostrano

svariate ricerche (quali, fra le più significative, quelle di Karoly *et al.*, 1998; Psacharopoulos, 1994; Richter *et al.*, 2017). Grazie a un'educazione precoce di qualità, è possibile sostenere e promuovere – fra i tanti aspetti di rilievo, relativi a contesti educativi per l'infanzia di alto profilo, diffusi ed efficaci – le capacità cognitive, il pensiero e l'intelligenza dei bambini. Nel mondo di oggi, l'intelligenza è infatti un fattore essenziale per l'integrazione: anzi, *ineludibile*. Gli individui devono affrontare un mondo in continua evoluzione e devono utilizzare sempre più le loro capacità intellettive per padroneggiare le nuove tecnologie, a differenza del passato quando era sufficiente sviluppare un'intelligenza “normativa” per affrontare e padroneggiare un mondo che si riproduceva in modo identico a sé stesso.

Catarsi sapeva che un'educazione della prima infanzia di qualità favorisce inoltre, fra i diversi aspetti dello sviluppo, la padronanza del linguaggio (Bello *et al.*, 2015; Bruner, 1983; Camaioni, 2001; Sakai, 2005), nelle sue molteplici declinazioni: esistono infatti linguaggi gestuali, culturali, sociali, emotivi, cognitivi, verbali, scritti e pittorici, oltre a tutte le altre forme espressivo-narrative concretizzabili, nell'essere umano, attraverso il corpo.

Il pedagogista toscano sapeva altresì che l'educazione precoce risveglia, e deve risvegliare, l'immaginazione. Gli umani devono essere in grado di immaginare un mondo migliore, che non si costruisce da solo: ed Enzo Catarsi sapeva che, appunto per cambiare il mondo, bisogna usare la propria immaginazione. Sapeva anche che l'educazione precoce consiste essenzialmente nello *stimolare il pensiero*: un pensiero non usuale; un pensiero così poco comune; un pensiero spesso schiacciato dall'ovvio. Gli individui, infatti, possono ahimè “pensare al mondo” così poco, e così raramente. Sapeva anche che, con queste sue posture concettuali e operative stava sviluppando, in riferimento all'infanzia, una visione positiva del futuro.

Catarsi era il portatore di tutti questi messaggi: di tutte queste evidenze, poste in luce dalla sperimentazione e dall'impegno nell'insegnamento; era pedagogista “nel cuore”, ma anche uomo d'azione: ha dedicato la sua vita all'agire pedagogico, allo sviluppo delle competenze del pedagogista, sia con gli e le insegnanti con cui lavorava spesso, sia con i genitori. La conferenza che organizzò insieme a Clara Silva nel 2010 ebbe non casualmente come *focus* – e titolo – *La partecipazione e il coinvolgimento dei genitori nello sviluppo educativo dei loro figli*. La sua preoccupazione era quella di far sì che anche i genitori si unissero agli e alle insegnanti nella sua ricerca sull'azione educativa. In questo contesto, era attento alle esigenze di sviluppo di ciascun bambino e di ciascuna bambina.

Enzo Catarsi sapeva anche che, per emanciparsi, i bambini devono attraversare una serie di periodi emotivamente sensibili, per conseguire un attaccamento sicuro, nell'accettazione e nell'investimento su di sé: periodi, questi, nei quali gli adulti di riferimento rivestono un ruolo centrale. L'attaccamento sicuro è fondamentale per l'autorealizzazione futura, nella vita, e in particolare per "costruire resilienza" di fronte alle avversità (Ainsworth, 1985; Bowlby, 1969). Essere accettati dagli altri, dalla famiglia, dalla scuola, dagli amici, dalla comunità e, soprattutto, avere un futuro: insomma, essere oggetto di *investimento*, è estremamente importante per gli individui.

Una delle principali preoccupazioni della nostra epoca è, e dev'essere, questa: il fatto che bambini e bambine debbano avere, nel più positivo dei sensi, un futuro, agevolato e sostenuto dalle loro esperienze socio-familiari e, anche e nondimeno in ottica extra-domestica, educative, oltre che dal mondo della cultura. Più del 50% delle professioni che conosciamo oggi scompariranno (Bakhshi *et al.*, 2023, trad. it. 2024). Come possono allora i bambini e le bambine immaginare lavori che ancora non esistono? Ecco perché dobbiamo dare loro fiducia: fiducia nelle loro capacità, fiducia in loro stessi, per renderli in grado di affrontare un nuovo mondo, "domani", affinché possano inventare le professioni del futuro.

In termini sociali, Enzo Catarsi sapeva che i bambini e le bambine hanno bisogno di comunicare. Un bambino che comunica è un bambino sano. I bambini hanno bisogno di essere considerati dai loro coetanei, dai loro genitori, dai loro insegnanti e dal mondo che li circonda. Hanno anche bisogno di esercitare il loro potere sulle persone e sul mondo. Quando i bambini non riescono a comunicare è in gioco la loro salute psicologica. Un bambino isolato, silenzioso, che si ritira dal mondo è un bambino che soffre. Non possiamo lasciare i nostri figli e le nostre figlie senza la possibilità di comunicare. I bambini e le bambine hanno bisogno di essere considerati; in altre parole, ciò che producono deve essere ricevuto, valorizzato e accolto, ed è così che in seguito faranno "un'opera d'arte" della loro vita, se possibile.

Uno dei bisogni più importanti è proprio il bisogno di *potere*. I bambini e le bambine devono imparare a esercitare il loro potere, qui inteso nel più positivo e ampio dei sensi, sul mondo, altrimenti saranno schiacciati, sottomessi, subordinati e inesistenti. Questo è il caso delle dittature, dove gli individui sono privati del potere. In democrazia tutto ruota intorno all'apprendimento. Catarsi aveva capito che, in questa cornice, i bambini devono esercitare il loro potere in classe, in famiglia e nella co-

munità. Il problema è scoprire le strutture del mondo in cui il bambino è chiamato a vivere, a dare la sua opinione, a inventare, a creare regole che gli si addicono e a cui partecipa rifiutando un mondo rigido, che spesso lo opprime e reprime.

Dobbiamo dunque fare in modo che i bambini comunichino, reagiscano, partecipino, siano coinvolti. Questo è uno degli obiettivi dell'educazione precoce: far sì che bambini e bambine prendano in mano il loro futuro *nel* presente. È nel presente, attraverso un'educazione di qualità che parta fin dalla primissima infanzia, che si crea infatti il futuro. In questo modo, l'educazione precoce avrà un impatto sull'intera vita di un individuo, da molti punti di vista.

I bambini devono imparare ciò che è bene per loro e per gli altri, per la propria cultura, per salvaguardare e proteggere sé stessi, per lo sviluppo del mondo e per la propria emancipazione. Libertà, fraternità e uguaglianza sono i tre valori di una società democratica. Sono dimensioni che vanno sempre costruite e ricostruite. Non possono mai essere dati per scontati. È attraverso l'educazione precoce che i bambini vengono introdotti a questi tre valori.

Devono sapere cosa è vero e confrontarsi con le bugie e le *fake news*. Devono imparare a dubitare e a pensare in modo critico. L'esempio del *puzzle* significa che il bambino ricostruisce con i pezzi un nuovo significato: il significato del mondo e soprattutto la coerenza di un mondo che è anche da costruire. La coerenza e il senso del mondo non sono un dato di fatto: l'individuo e la collettività creano il senso del mondo e la sua coerenza. Condividiamo e sperimentiamo dunque questi valori. Questo è ciò che chiamiamo *cultura*, la cultura della *veridicità*: ciò che vogliamo vedere in questo mondo. Siamo noi a creare il mondo e a dover fornire la prova della sua veridicità.

I bambini e le bambine devono anche imparare a conoscere il Bello: perché se c'è una cosa, a nostro avviso, che salverà il mondo, è la bellezza. E infine, per imparare ciò che è bello, produrre ciò che è bello, *essere* – nel più denso, ampio e certamente non limitato a superficiali “orpelli estetici” – belli. Creare bellezza nel mondo in cui viviamo strutturerà e scolpirà il nostro cervello, e più il mondo è bello, dinamico e operativo, più è probabile che crei la felicità in cui tutti speriamo. È in questa direzione che Catarsi ha dato un enorme contributo: si preoccupava molto della bellezza, perché per lui era il punto pedagogico più alto dello sviluppo umano. Infatti, lui stesso *indossava* la bellezza. Era molto attento al suo comportamento, al suo modo di presentarsi, alle sue interazioni e all'empatia che sviluppava.

Un bambino viene al mondo e ha tutto da imparare, tutto da scoprire. Tutto è ansia, tutto è difficile. È il senso e la coerenza di un mondo che i bambini e le bambine sono chiamati a costruire. Nelle sue attività, Enzo Catarsi era molto attento al contributo di Eric Carle (1969), in particolare all'idea del bruco che diventa farfalla. È l'aspetto creativo: l'aspetto di un mondo che emerge da un universo iniziale che è quello del bruco. L'educazione precoce getta dunque le basi per la *metamorfosi*. Catarsi pensava che l'educazione debba offrire esperienze felici di questo "mistero". Per comprendere e padroneggiare questo mistero, dobbiamo sviluppare azioni e fatti. Bisogna agire per entrare a far parte del mondo, per padroneggiarlo, per affrontare le avversità, per trovare e dargli senso.

Sono queste esperienze che arricchiranno i bambini e le bambine per il resto della loro vita e forniranno loro ricordi positivi. Bambini e bambine amati e curati dai propri genitori diventeranno i grandi scrittori, pensatori, creatori o matematici di cui il mondo ha bisogno. L'educazione dà fiducia ai bambini, favorisce la creatività, lo sviluppo del pensiero, la padronanza tecnologica e, soprattutto, aiuta a sviluppare quell'intelligenza emotiva (Goleman, 1995) che sostiene gli esseri umani e permette loro di avere fiducia nelle proprie capacità e di creare un'immagine positiva di sé. Questo è l'obiettivo-chiave dell'educazione fin dalla primissima infanzia.

Enzo Catarsi si è anche chiesto come si possa creare e dare gioia o piacere nell'apprendimento. È l'"erotismo" che è in gioco, è il piacere di dedicarsi alla manipolazione degli oggetti, alla relazione con gli altri, a costruire un mondo nuovo, a costruire un'opera che porti piacere e gioia. È questo che permetterà all'individuo di sviluppare i suoi progetti per il futuro, ed è grazie a ciò che sarà attivo e fiducioso nel futuro.

I bambini e le bambine hanno bisogno di bellezza per sentirsi "in pace" con sé stessi/e. Questo è il grande messaggio di Catarsi. La bellezza calma l'ansia, è una risposta ad essa: le dà contenimento e significato. Rassicura e calma l'individuo. Gli permette di riprendersi e andare avanti. Attraverso la bellezza, i bambini interiorizzano la libertà, l'uguaglianza e la fraternità. Questi valori si apprendono molto presto, in modo implicito, indiretto, senza parole, soltanto con una presenza calda e avvolgente e con il sostegno nei momenti più sensibili e creativi. Enzo Catarsi sapeva che la bellezza umanizza i bambini e li aiuta a reinventarsi, a crearsi un nuovo mondo, il quale a sua volta si dà attraverso il senso di bellezza che da esso stesso promana: questo è un tema costante nell'approccio educativo catarsiano.

In questa cornice, oggi e in futuro, il problema principale consiste e consisterà nel controllare le tecnologie che si sviluppano a una velocità

fenomenale. Esse sono comunque indispensabili, ma allo stesso tempo devono essere controllate affinché non schiaccino l'individuo, non lo emarginino e non lo rendano un essere sottomesso. L'educazione precoce deve permettere ai bambini e alle bambine di dominare il mondo della tecnologia, e per farlo devono imparare a sviluppare un'azione creativa.

In questa vera e propria avventura dell'educazione precoce, Catarsi sapeva che l'emozione estetica rende creativi e che è una promessa di felicità. È qui che ci ha arricchito molto: e questa promessa è così importante! Il pedagogista toscano ha aiutato bambini e adulti a sviluppare il loro mondo immaginario, a gestire gli incontri, i conflitti, le divergenze e i disaccordi con l'obiettivo di creare fratellanza e un mondo positivo in cui vivere.

Allo stesso tempo, Catarsi sapeva bene quanto sia importante per i bambini vivere il presente. È vivendo nel presente che ci prepariamo per il futuro. Questo si chiama "*protensione*" (preparare il futuro nel presente). Questo è ciò che fa l'educazione precoce: prepara i bambini e le bambine al futuro, *nel* presente. Immaginiamo, creiamo, sogniamo, sperimentiamo, proviamo... Il risultato è un sentimento di fiducia e autoefficacia che favorisce un'immagine positiva di sé e degli altri. Questi elementi, appresi e sperimentati nell'infanzia, saranno determinanti per il resto della vita.

Catarsi ha condiviso con i bambini il senso del *sublime*... Del superamento di sé attraverso la creazione. Era così vicino – anche fisicamente, geograficamente! – al luogo in cui è cresciuto Leonardo da Vinci: il Grande Pittore, il Grande Studioso, il Grande Maestro! E sapeva che i bambini, come lui, sono esteti che hanno bisogno di cogliere il senso e la coerenza che si trovano nel "cuore" della bellezza. L'Italia è un mondo di bellezze permanenti e molteplici. Ovunque, nelle strade, nelle case, la bellezza storica è presente. Abbiamo la fortuna di vivere in un mondo in cui la cultura risveglia costantemente l'emozione estetica, ma dobbiamo esserne consapevoli: e questo uno degli scopi essenziali dell'educazione precoce di elevata qualità.

Con Nietzsche (1883, trad. it. 1968), Enzo pensava che «bisogna avere il caos dentro di sé per partorire una stella danzante» (*Ivi, passim*). Non dobbiamo dimenticare che la famiglia è la "migliore delle cose", ma può essere anche la peggiore. Lo stesso vale per la scuola: luogo essenziale, capitale fondamentale per lo sviluppo della personalità e dell'intelligenza, ma che può essere spesso anche luogo di costrizione, a volte persino di alienazione. Ciò può valere anche per la famiglia, la scuola, la comunità e la società nel suo complesso. Basti pensare ai regimi autoritari e alle dittature.

Catarsi si è sempre preoccupato dell'insicurezza sociale, della povertà, degli ambienti nocivi, degli ambienti alienanti e della povertà culturale. Sapeva che questa povertà e questa precarietà nuocciono all'educazione e allo sviluppo. Si batteva contro tutto ciò e voleva che la scuola fosse in grado di aiutare e sostenere le famiglie in difficoltà. Questo era anche il suo ruolo, ed era felice di incontrare i genitori e discutere con loro delle loro difficoltà. Cercava anche di ridare loro fiducia, di incoraggiarli a rimanere attivi e dinamici e di aiutarli a superare i momenti duri generati dal mondo di oggi.

Catarsi credeva che l'azione educativa potesse salvaguardare l'emancipazione dei bambini e delle bambine. Sapeva che era attraverso l'azione che, come accennato anche nelle pagine precedenti, si può emancipare l'individuo e aiutarlo a "superare sé stesso". Questa era un aspetto centrale del suo messaggio. Sapeva che si deve lavorare molto sugli obiettivi dell'azione educativa e, in particolare, su quella rivolta all'infanzia. Una visione dell'educazione emotiva, affettiva, cognitiva, sociale e *basata* sui valori: il pedagogo toscano si preoccupava molto di tutte queste dimensioni dell'azione educativa, sia a scuola che in famiglia. Era giustappunto l'incontro di questi due mondi che gli stava particolarmente a cuore.

Durante un colloquio con una bambina di cinque anni alla fine della scuola, Enzo le chiese quale professione avrebbe voluto esercitare in seguito; lei rispose: "diventare un'allieva della scuola di danza dell'*Opéra* di Parigi", e iniziò subito a ballare. Enzo e io⁹ l'abbiamo accompagnata nella sua danza e nella sua immaginazione. È stato un momento di felicità condivisa – davvero indimenticabile per noi – di cui i bambini e le bambine hanno tanto bisogno! E il desiderare, da parte di questa bambina, parafrasando Foucault (1981-1982, trad. it. 2003), di "fare della sua vita, un'opera d'arte", è quello che Catarsi voleva per tutti i bambini e tutte le bambine, attraverso la visione di educazione dell'infanzia che ha ideato e sviluppato, che ha costruito con gli e le insegnanti con cui ha lavorato in modo estremamente dinamico, con i genitori che hanno partecipato positivamente e che si sono sentiti coinvolti nei processi educativi. Sono stati momenti particolarmente riusciti, generativi ed estremamente positivi.

⁹ La prima persona singolare si riferisce all'Autore primario di questo paragrafo – Jean-Pierre Pourtois –, legato a Catarsi da un lungo sodalizio sia professionale e accademico, nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, che di amicizia personale, N.d.R.

Sono questi gli elementi centrali, quelli che danno sostegno e accompagnano i bambini nel loro cammino verso l'emancipazione, che permetteranno loro di esercitare, nel senso più positivo del termine, potere sul mondo; di vivere esperienze positive; di sviluppare un attaccamento sicuro; di avere e costruire progetti sereni e solidi per gli anni a venire.

Sono tutte queste cose a rendere tanto preziosa l'educazione precoce. Questo è il messaggio che Catarsi trasmette a tutti noi ancora oggi: dobbiamo aiutare i bambini e le bambine a spiccare il volo. Grazie, Enzo, per questo messaggio, così importante per il futuro stesso dell'umanità!

Riferimenti bibliografici e normativi

- Ainsworth M.D. (1985): Patterns of Attachment. *Clinical Psychologist*, 38(2), pp. 27-29.
- Bakhshi H., Downing J.M., Osborne M.A., Schneider P. (2023): *Il futuro delle competenze: l'occupazione nel 2030*. Trad. it Torino: Pearson Italia, 2024 (https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Futuro_competenze/VERSO2030-FUTURO-COMPETENZE-PDF-ricerca-completa-con-cover.pdf; data di ultima consultazione: 19.04.2024).
- Bello A., Onofrio D., Remi L., Caselli M.C., Girolametto L. (2015): *Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio, percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro*. Trento: Erickson.
- Bowlby J. (1969): *Attachment and Loss. Vol 1*. London: Tavistock Institute of Human Relations.
- Bruner J. (1983): *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton & Co.
- Camaioni L. (2001): *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Carle E. (1969): *The Very Hungry Caterpillar*. New York and Cleveland: The World Publishing Company.
- Catarsi E. (2007): *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?* Pisa: Edizioni del Cerro.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004): *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Foucault M. (1981-1982): *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. Trad. it. a cura di M. Bertani, Milano: Feltrinelli, 2003.
- Goleman D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Karoly L.A., Greenwood S.S., Everingham J., Hoube J., Kilburn M.R., Rydell C.P., Sanders M., Chiesa J. (1998): *Investing in Our Children: What We Know and Do not Know about the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Washington, DC: RAND.
- Ministero dell'Istruzione (2021): *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65* (<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/>)

- decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf; data di ultima consultazione: 16.04.24).
- Ministero dell'Istruzione (2022): *Decreto M.I. 24.02.2022, n. 43 Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'Art. 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65* (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>; data di ultima consultazione: 16.04.24).
- Nietzsche F. (1883): *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*. Trad. it. a cura di M. Montinari, Milano: Adelphi, 1965.
- Presidenza della Repubblica Italiana (1971): *LEGGE 6 dicembre 1971, n. 1044 Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato (GU Serie Generale n. 316 del 15-12-1971)*.
- Presidenza della Repubblica Italiana (2000): *LEGGE 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. (GU Serie Generale n. 265 del 13-11-2000 – Suppl. Ordinario n. 186). Note: Entrata in vigore della legge: 28-11-2000*.
- Presidenza della Repubblica Italiana (2015): *LEGGE 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015). Note: Entrata in vigore del provvedimento: 16/07/2015*.
- Presidenza della Repubblica Italiana (2017): *DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23) Note: Entrata in vigore del provvedimento: 31/05/2017*.
- Psacharopoulos G. (1994): *Return to Investment in Education: A Global Update. World Development, 22(9), pp. 1325-43*.
- Regione Toscana – Consiglio regionale (2002): *Legge regionale 26 luglio 2002, n. 32. Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro (53) (Bollettino Ufficiale n. 23, parte prima, del 05.08.2002)*.
- Regione Toscana – Presidenza della Giunta regionale (2010): *DPGR 16 marzo 2010, n. 30R. Modifiche al regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta Regionale 8 agosto 2003 n. 47/R (Regolamento di esecuzione della legge regionale 26 luglio 2002 n. 32) e al regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta regionale 30 dicembre 2009 n. 88/R (Modifiche al regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta Regionale 8 agosto 2003 n. 47/R), in materia di servizi educativi per la prima infanzia*.
- Regione Toscana – Consiglio regionale (2013a): *Regolamento 30 luglio 2013, n. 41/R. Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in*

- materia di servizi educativi per la prima infanzia. Bollettino Ufficiale n. 37, parte prima, del 31 luglio 2013.*
- Regione Toscana – Consiglio regionale (2013b): L.R. 23 gennaio 2013, n. 2 *Modifiche alla legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro), in materia di sistema regionale dei servizi educativi per la prima infanzia e di tirocini.*
- Regione Toscana – Presidenza della Giunta regionale (2014): DPGR 33/R/2014. *Modifiche al regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta regionale 30 luglio 2013, n. 41/R (Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n-32 "Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in materia di servizi educativi per la prima infanzia".*
- Richter L.M., Daelmans B., Lombardi J., Heymann J., Boo F.L., Behrman J.R., Lu C., Lucas J.E., Perez-Escamilla R., Dua T., Bhutta Z.A., Stenberg K., Gertler P., Darmstadt G.L. (2016): Paper 3. Working Group and the Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee. Investing in the Foundation of Sustainable Development: Pathways To Scale up for Early Childhood Development. *Lancet*, n. 7; 389(10064), pp. 103-118.
- Sakai L.K (2005). Language Acquisition and Brain Development. *Science*, 310(5749), pp. 815-819.
- Silva C., Bottigli L., Freschi E. (a cura di) (2016): *Costruire reti. L'esperienza livornese nella gestione dei servizi alla prima infanzia.* Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Silva C., Freschi E. (2015): L'approche toscane de la petite enfance. *Le Furet*, n. 77, pp. 15-16.
- Silva, C., Freschi, E., Sharmahd, N. (a cura di) (2015): *Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale. Scritti in suo ricordo.* Firenze: Firenze University Press.
- Silva C., Sharmahd N., Calafati C. (a cura di) (2019): *La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia. Un percorso di ricerca-azione nei servizi gestiti dal Consorzio CO&SO.* Milano: FrancoAngeli.

Enzo Catarsi: un pedagista veramente esemplare

*Franco Cambi*¹

Abstract

Nell'intento di offrire una pur breve cronistoria biografica dell'operato di Enzo Catarsi in qualità di "pedagista esemplare", la presente rievocazione si articola lungo le tappe più salienti, quelle cioè maggiormente produttive e costruttive, del suo percorso professionale e accademico: iscritti in questa cornice, i contenuti del saggio poggiano in particolare su tre dimensioni – specialistica, laico-progressista e critica – che hanno distinto i modi di fare pedagogia di Enzo Catarsi.

Parole chiave: pedagogie specialistiche, pedagogia laico-progressista, pensiero critico, scuola, prima infanzia.

Abstract

With the intention of providing an albeit brief biographical timeline of Enzo Catarsi's work in his capacity of an "exemplary pedagogist", the present tribute unfolds along the most salient, that is the most productive and constructive stages of his professional and academic journey: placed within this framework, the contents of the essay rest primarily on three dimensions – specialist, lay-progressive and critical – that distinguished Enzo Catarsi's ways of doing pedagogy.

Keywords: specialised pedagogies, lay-progressive pedagogy, critical thinking, school, early childhood.

1. *Nell'età delle specializzazioni della pedagogia*

Catarsi è stato, nel suo impegno di studioso e di docente tra Università e "territorio toscano", un interprete fine e complesso sia del punto di

¹ Già Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

vista della pedagogia laico-progressista, sia della ricca articolazione delle varie specializzazioni della pedagogia attuale, affrontate con competenza teorica e pratica. Prospettive che hanno animato e qualificato il suo percorso universitario fino al ruolo di Direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione a Firenze.

Ma proprio la “scuola di Firenze”, come è stata detta, sta alla base della formazione di Catarsi e ne innesta in profondità tutto il pensiero pedagogico. Lì, il giovane Enzo aveva conosciuto, attraverso l'insegnamento di Borghi, il pensiero-guida di Dewey (cfr. Borghi, 1955) e si era poi laureato in Storia della pedagogia con Tina Tomasi di cui fu poi collaboratore. Da lì venne anche il suo guardare alla democrazia aperta e critica come compito massimo dell'educazione in ogni sua forma: elemento che venne a sostenere in senso etico-politico e umano-formativo in tutti gli ambiti del pedagogico. Pedagogico che proprio tra fine del XX secolo e avvio del XXI si stava articolando in forme diverse in campo sociale e in forme teorico-pratiche scientificamente sempre più settoriali e ben definite. Catarsi di questi due fronti curò via via l'*identikit* oggi sempre più necessario in campo teorico come sapere progettuale nutrito di scienze umane e di un loro fermo e solido dialogo interdisciplinare centrato proprio sul valore dell'uomo come tale, in quello più specializzato sempre animato da una coscienza fine del suo *operari* e rivolto a temi di forte attualità, affrontati con sottile acribia.

Pertanto, siamo di fronte a un pedagogista critico ed operoso da rileggere in modo fermo e costante nella sua ricca e polimorfa opera che ci parla proprio dei due fronti della pedagogia attuale in modo tanto teorico, quanto operativo: quello teorico tra Dewey e la scuola di Firenze, quello operativo in relazione a problemi oggi più aperti di ieri nel sapere pedagogico svolto in chiave personale e sociale.

2. *Le sue pedagogie specialistiche*

Questa frontiera della ricerca di Catarsi si è articolata intorno a un insieme di temi chiave della pedagogia attuale: la famiglia, oggi sottoposta in Occidente a metamorfosi radicali da comprendere e valorizzare; l'infanzia, oggidi meglio conosciuta nella sua ricchezza e complessità e, quindi, da valorizzare in modo attento e adeguato a tale ricchezza-complessità; la didattica attivistica, ripensata e rilanciata con impegno e resa adeguata alla scuola attuale, ma da riconfermare come via regia per formare menti “ben fatte”; infine, anche la visione generale della scuola

come *habitat* accogliente e stimolante e in tutti i suoi ordini e gradi, capace di offrire ai ragazzi una visione organica e critica del Mondo in cui viviamo. Temi forti e qualificanti che Catarsi ha trattato con cura e con intenso impegno riflessivo e operativo.

Nell'affrontare e analizzare il tema della famiglia nella sua complessità, E. Catarsi dette vita nel 2010 a un bel convegno internazionale, di cui fu il vero animatore assieme a Jean-Pierre Pourtois (cfr. Catarsi, Pourtois, 2011): fu confermata, in tale occasione, la necessità di sviluppare una formazione-alla-genitorialità oggi più sottile e aggiornata e da rendere sempre più un vero patrimonio comune. Su questo fronte si collocò anche la rivista scientifica, oggi diretta da Clara Maria Silva, *Rivista italiana di educazione familiare*, che ha tenuti vivi questi problemi di formazione innovativa dei genitori, svolgendo un ruolo, anche qui, di orientamento laico-progressista e costruttivo-sociale.

Quanto all'infanzia, di essa ha trattato il ruolo chiave della “prima scuola” (così detta proprio per sottolinearne la capacità formativa!), li curando, sì il gioco e la comunicazione, ma anche l'immaginazione attraverso letture adatte alla prima infanzia, stabilendo così coi ragazzi una relazione di cura e di supporto attivo da parte degli insegnanti per svilupparne in modo organico la personalità in formazione e una coscienza fine dell'ambiente in cui vivono. Aspetto della pedagogia attuale affrontato con viva attenzione più e più volte dal pedagogista fiorentino, come ben ci ricorda la sua bibliografia! Anzi, su questo fronte, Catarsi ha guardato anche a delineare un Modello toscano, noto come *Tuscany approach* (Catarsi, Fortunati, 2012), di cui si è fatto interprete attivo e convinto animatore anche a livello politico, modello in cui la ricchezza propria dell'infanzia vien posta al primo posto nell'agire di quella prima scuola.

Sul piano della didattica, si rileggano i testi dedicati alla didattica al nido e nella scuola dell'infanzia, tutti ben nutriti dai principi dell'attivismo ripresi alla luce di un forte impegno di cura da parte dei docenti: un tema a cui Catarsi ha dedicato sperimentazioni e riflessioni del tutto illuminanti e di sintesi organica. Ricordiamo, in particolar modo, il volume del 2007 dedicato a *Competenze didattiche e professionalità docente* (Catarsi, 2007a) per apprezzare la qualità di tale lavoro svolto con vero e costruttivo impegno.

Anche l'istituzione-scuola da Catarsi viene valorizzata in un suo volto nuovo: rispetto a una scuola fondata sulla disciplina e sulla gerarchia, il proposito era quello di renderla invece “accogliente”, come sottolineava in un volume del 2004 (Catarsi, 2004c), e insieme collaborativa e orientativa, così da opporsi a ogni forma di dispersione scolastica – tutte carat-

teristiche che la riproponevano come un'istituzione capace di esercitare un ruolo sempre più centrale nella vita di ogni cittadino, anche perché lì si apprendono saperi che liberano la mente e regole etico-sociali che fanno cittadinanza. Un modello alto di scuola che ben si integra con la visione laico-progressista della pedagogia assimilata a Firenze e confermata nel suo impegno di docente e sperimentatore.

Insieme a questi campi d'indagine specializzata Catarsi ha coltivato anche gli studi storici, dai quali aveva preso le mosse con Tina Tomasi, e che ha continuato a coltivare sia con la monografia sulla "giovane Montessori", un testo ricco e significativo che ne sviluppa un'immagine complessa (Catarsi, 1995), sia con la storia dei programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985 (Catarsi, 1990), o quella sui programmi della scuola dell'infanzia (Catarsi, 1994c). Un campo d'indagine che ha nutrito anche tutti i settori da lui affrontati in pedagogia con una fine sensibilità, appunto, sempre storica e formativa.

Così, di tutto questo articolato lavoro Catarsi va veramente ringraziato *in memoriam* anche come un esponente organico e impegnato di quella pedagogia laico-progressista che a Firenze ha avuto uno dei suoi centri-motori e non solo a livello nazionale: di cui Enzo stesso è stato interprete convinto e attivo.

3. Scuola e prima infanzia

Qui Catarsi segue e assimila con cura le stesse scoperte pedagogiche relative all'infanzia, elaborate nel corso del XX secolo con lo sviluppo trionfale – vien da dire – delle scienze umane, e di cui la scuola deve fare tesoro. Da questa coscienza educativa nasce la sua attenzione a quella che fu definita "la prima scuola" (da Pescioli) poiché riguardante le strutture educative destinate ad accogliere i bambini da 0 a 6 anni: è lì, negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, che va realizzata un'esperienza formativa primaria a livello cognitivo, immaginativo, ludico e sociale, capace – fin da allora – di sviluppare un denso rapporto con le forme della cultura intuitivamente e razionalmente partecipate (per quanto possibile a quell'età dei ragazzi).

Partendo da questa base concettuale, Catarsi ha poi collaborato intensamente con le varie aree comunali del Valdarno inferiore toscano (ma non solo), li sostenendo e illuminando l'opera stessa di Comuni, scuole e associazioni politiche e sociali al fine di promuovere un modello alto e proprio di formazione dell'infanzia, portato a una maturazione organica

in modo da proporsi come modello universale nelle aree più sviluppate dei paesi democratici: quel *Tuscany approach*, già ricordato, che ha poi ben illustrato in molti suoi scritti e che, pedagogicamente parlando, va valorizzato sia per la sua ricchezza operativa che per la sua efficacia formativa (tra l'altro, un modello teorico-operativo ormai presente non solo in Toscana, bensì in Lombardia o in Val d'Aosta e sostenuto in queste regioni da pedagogisti avanzati come Mantovani, Bondioli e Bobbio).

Un campo d'indagine che è stato messo al centro del Convegno dell'ottobre 2023 a Firenze e che lì è stato riletto ed esposto in tutta la sua significativa struttura pedagogico-operativa con interventi tutti assai organici e partecipati: da Pourtois a Fortunati, alla Mele e molti altri, tra cui anche le parole di vivo apprezzamento presentate dal Presidente della Regione Toscana, Eugenio Giani, in riferimento a tale modello. È stato, cioè, ribadito quanto proprio la formazione 0-6 può farsi davvero un *incipit* prezioso di un processo educativo complesso e rivolto a tutti per far maturare, da lì in avanti, in ciascuno una ricca formazione umana, culturale e sociale, a cui deve provvedere proprio la scuola dai 6 ai 18 anni e oltre, organizzata come *habitat* attivo dei giovani e strutturata per farli crescere, tutti, nella loro ricca e complessa umanità.

4. Nella tradizione laico-progressista

Come già detto, la formazione di Catarsi avvenne in modo partecipato e organico alla luce del pensiero di Borghi, che fu in Italia il promotore del modello scolastico-formativo ed etico-politico di Dewey: un paradigma che tra gli anni Cinquanta e Sessanta prendeva corpo in modo articolato e dinamico, affermandosi come un cantiere di vera maturazione del modello democratico della pedagogia di cui Dewey era stato ideatore. E anche Catarsi partecipò a questa corrente avanzata della pedagogia italiana, come lui stesso ebbe un po' a ricordare nel contributo uscito nel 2016, intitolato *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015* (Cambi, Federighi, Mariani, 2016), in cui rilevava la ricchezza di tale modello educativo ed etico-politico, sul quale era avvenuta la sua formazione e di cui portava avanti i capisaldi li assimilati.

Sì, veramente tutta la ricerca di Catarsi si nutre di tale modello critico e laico in terreni sempre più necessari per la stessa specializzazione che la pedagogia sta oggi vivendo a livello sociale, ma che deve coltivare tenendo fede ai principi che l'hanno resa più matura e avanzata, in Italia e non solo qui. E la fedeltà criticamente esperita da parte di Enzo a

questo schieramento e modello è stata intensamente vissuta e veramente esemplare, anche per aver guardato in senso organizzativo-operativo delle istituzioni formative da rendere sempre più attive a livello regionale in modo da caratterizzarle poi anche a livello nazionale e internazionale, nonché da sviluppare alla luce dell'integrazione tra "formazione e promozione umana" come indicava in un testo del 2005 (Catarsi, 2005).

Pertanto, Enzo Catarsi ha svolto un ruolo ben significativo nel contesto della pedagogia italiana del dopoguerra, poiché ne ha ripreso un modello molto alto e lo ha fatto crescere con attenzione su nuove frontiere per poi consegnarcelo nella sua identità di tradizione e di attualizzazione insieme. Attraverso un lavoro ricco e organico e da valorizzare anche e proprio per la sua fedeltà dinamica a quel modello rivissuto con acuta intelligenza, anche operativa, e con intensa passione formativa!

Riferimenti bibliografici

- Borghi L. (1955): *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2013): Ricordo di Enzo Catarsi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, n. 8(1), pp. 3-4.
- Cambi F., Federighi P., Mariani A. (a cura di) (2016): *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli, metamorfosi, figure*. Firenze: FUP.
- Catarsi E. (a cura di) (1985): *Twentieth century pre-school education. Times, ideas and portraits*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E. (1990): *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (a cura di) (1994a): *Il ruolo del coordinatore pedagogico*. Firenze: Giunti.
- Catarsi E. (1994b): *La nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Catarsi E. (1994c): *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (1995): *La giovane Montessori. Dal femminismo scientifico alla scoperta del bambino*. Ferrara: Corso Editore (nuova ed. 2020, Torino: Il leone verde).
- Catarsi E. (1999): *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (2002a): *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità. Riflessioni e proposte a partire dalla realtà toscana*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (a cura di) (2002b): *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (a cura di) (2003): *Essere genitori oggi*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (a cura di) (2004a): *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.

- Catarsi E. (a cura di) (2004b): *Obbligo formativo e ruolo del tutor*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (a cura di) (2004c): *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (2005): *Obbligo formativo e promozione umana*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (2006): *Dal nido "educativo" al nido "ecologico". 25 anni di asilo nido a Castelfiorentino*. Bergamo: Junior.
- Catarsi E. (a cura di) (2007a): *Competenze didattiche e professionalità docente*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (a cura di) (2007b): *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (a cura di) (2010): *La fantasia al potere. Gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli*. Roma: Armando.
- Catarsi E., Bacchetti F. (a cura di) (2005): *I «Tusitala». Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Catarsi E., Fortunati A. (2012): *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany approach" per i bambini e le famiglie*. Bergamo: Junior.
- Catarsi E., Lombardi M., Villani R. (2002): *Educazione visiva. Dal segno all'immagine*. Bergamo: Junior.
- Catarsi E., Pourtois J.-P. (a cura di) (2011): *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. Firenze: FUP.
- Catarsi E., Sharmahd N. (a cura di) (2009): *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Bergamo: Junior.

Se la ricerca si fonde con l'esperienza sul campo: la formidabile eredità pedagogica di Enzo Catarsi

*Aldo Fortunati*¹

Abstract

Il contributo ripercorre, attraverso lo sguardo del suo autore e la prospettiva interpretativa che ne deriva, alcuni importanti momenti della biografia di Enzo Catarsi inserendoli nella stagione di turbolenta e feconda vitalità innovativa che segna la pedagogia infantile italiana a cavallo del secolo. La nascita del nido e l'affermarsi del suo valore educativo, il sistema integrato dei servizi educativi, le esperienze di educazione familiare, la passione per la documentazione e la valorizzazione delle esperienze educative toscane forniscono spunti per sostanziare il valore di una storia umana e professionale, in cui il connubio fra lavoro sul campo e riflessione accademica costituisce a tutt'oggi testimonianza ed esempio.

Parole chiave: documentazione, continuità zero-sei, educazione familiare, formazione in servizio, Tuscan Approach.

Abstract

Based on the author's view and the resulting interpretive perspective, this paper retraces some important moments in Enzo Catarsi's biography, while placing them in the season of both turbulent and fruitful innovative vitality that marked Italian early childhood pedagogy at the turn of the century. The emergence of nursery schools and the recognition of their educational value, the integrated ECEC services, family education experiences, the passion for documenting and enhancing Tuscan educational experiences: all facts that represent a source of inspiration leading to uphold the value of a human and professional story, built on a combination of fieldwork and academic reflection that still offers testimony and example.

Keywords: documentation, educational continuity (0-6), family education, in-service training, Tuscan Approach.

¹ Direttore dell'Area Documentazione, ricerca e formazione, Istituto degli Innocenti, Firenze.

Introduzione

La nostalgia che appartiene a tutte le persone – studiosi, insegnanti ed educatori – che hanno incrociato il loro percorso professionale e di vita con quello di Enzo Catarsi si colora di un momento di riflessione particolare, spesso commossa, nella ricorrenza del decennale dalla sua prematura scomparsa.

E certo il primo pensiero va agli accadimenti che hanno toccato il mondo dell'infanzia e dell'educazione proprio negli anni che segnano l'ultimo trentennio del secolo scorso e che accompagnano l'esordio del nuovo secolo, quarant'anni di turbolenta vitalità e di inedita fecondità innovativa, nella quale si colloca in modo pieno e significativo l'attività di Enzo Catarsi fino alla più alta maturità del suo pensiero.

Viene da chiedersi da subito – ma meglio riprenderemo il discorso nelle conclusioni – quale mai avrebbe potuto essere la spinta del suo protagonismo creativo se mai avesse avuto modo di esprimersi oltre il termine della sua prematura scomparsa.

1. Il nido educativo, oltre i retaggi della Legge 1044 del 1971

Ma andiamo con ordine e partiamo dal commentare il binomio che negli anni '70 del secolo scorso mette insieme il tema dell'educazione dei bambini con quello della conquista di uno spazio di visibilità pubblico delle donne, attraverso la riforma che conduce alla nascita dell'asilo nido in Italia.

Una novità che entra pienamente – sebbene talvolta meno colta di altre dal comune sentire – nel novero delle altre piccole grandi rivoluzioni che hanno caratterizzato una stagione di grandi riforme civili nel nostro Paese, da quelle più in primo piano come sono state la Legge sul divorzio (1970) e quella sull'aborto (1978), a quelle che hanno accompagnato la chiusura dei manicomi (1978) e l'integrazione scolastica dell'handicap (1977), a quelle che hanno condotto alla riforma del diritto di famiglia (1975), alla derubricazione dall'ordinamento del cosiddetto “delitto d'onore” (1981) e alla successiva riqualificazione dello stupro come reato non contro la morale, bensì contro la persona (1996).

Una serie di riforme che, seppure nella cornice di una attenzione prevalente al tema dell'emancipazione femminile, mette al centro dell'attenzione, con conseguenze che presto travalicheranno il senso delle parole con cui si esprime la nuova legge, una identità dei bambini fino ad allora sottaciuta nelle pieghe del ruolo educativo della famiglia e finalmente

restituita alla visibilità di bambini persone che esprimono il loro diritto di cittadinanza a partire dal diritto all'educazione come responsabilità pubblica.

Facile parlarne adesso – a cose fatte – ma, nei tempi cui ci stiamo riferendo, tutto era ancora da riconoscere, comprendere e ricondurre ad un quadro di nuove consapevolezze culturali e scientifiche.

I bambini erano considerati persone in divenire – meglio, non ancora persone – e l'educazione infantile ricondotta alle virtù di una relazione speciale con la figura adulta, senza l'idea che l'adulto potesse essere diverso dalla madre e senza l'idea che l'incontro fra pari potesse affacciarsi all'orizzonte delle esperienze possibili prima dell'età della scuola.

Molti i dilemmi delle madri nel portare il proprio bambino al nido e innanzitutto il timore che potesse trattarsi di un'esperienza traumatica e foriera di conseguenze negative, se non da subito, magari nell'età dello sviluppo e dell'adolescenza. E altrettanto invadenti i dilemmi delle giovani educatrici, appesantite emotivamente dall'idea di dover essere una sorta di presenza vicaria per tanti diversi bambini contemporaneamente.

Solo anni di pratica accompagnata dalla riflessione condussero in quegli anni a sorpassare i retaggi di un sapere scientifico sostanzialmente ignaro e non particolarmente interessato a scoprire l'identità dei bambini e piuttosto ancora affezionato all'idea di riassorbire all'interno di una dimensione di cura protettiva qualsiasi riconoscimento del potenziale di protagonismo attivo e costruttivo dei bambini.

Enzo Catarsi segna con la sua presenza – prima come pedagogo del Comune di Castelfiorentino e poi come direttore del Centro studi Bruno Ciari dell'Associazione intercomunale della Valdelsa fiorentina – e ancor di più da subito con le sue capacità di animatore culturale questa stagione di grande cambiamento: e ne sono testimonianza non solo le sue attività a favore della nascita dei nidi a Castelfiorentino e in generale nella Valdelsa fiorentina, ma le sue molteplici iniziative tese a costruire progetti di formazione per gli educatori, seminari e convegni di studio collocati appieno nel calendario degli eventi che si realizzano lasciando un segno nella storia italiana degli anni '80, dal Convegno nazionale di Castelfiorentino del 1983 al Convegno nazionale *Il nido educativo di Empoli* del 1985, fino alle numerose pubblicazioni² che proprio in quegli

² Fra i moltissimi possibili riferimenti, i volumi richiamati rappresentano il segno di un sodalizio intellettuale e operativo continuo nel tempo fra i due autori: cfr. Catarsi, Fortunati, 1989, 2004, 2008, 2012.

anni sostengono il dibattito sui temi dell'educazione dei bambini e sulla prospettiva di sviluppo dei nidi nel Paese.

2. Dal nido al sistema integrato e alla prospettiva dello 0-6

Le nuove consapevolezze sui bambini e sul loro riconoscimento di soggetti attivi e competenti conducono allo sviluppo delle esperienze educative nei nidi e nelle scuole dell'infanzia italiane, soprattutto nel Centro-nord del Paese.

Nel quadro di una incipiente stasi delle politiche nazionali – un problema di cui il Paese soffrirà da allora e fino alla recentissima novità della riforma dello 0-6 (D.Lgs. 65 del 2017), tuttora in corso di attuazione – molte e diverse realtà toscane e di altre Regioni del Centro-nord investono verso lo sviluppo di quello che da allora inizia a prefigurarsi come sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia: un quadro variegato di offerte che completa l'offerta del nido e che si orienta nella sperimentazione della prospettiva della continuità da 0 a 6 anni.

Nel paradosso di un Paese che non riesce a proseguire l'onda di rinnovamento della Legge 1044 del 1971, molte realtà sperimentano prospettive di sviluppo che conducono a risultati di straordinario rilievo, mentre il progetto educativo del nido si consolida dando luogo alla proliferazione di una letteratura specifica che attesta la vitalità del momento: nasce proprio ad Empoli la prima esperienza di centro educativo integrato zeroesi (Fortunati, 1991) negli stessi anni in cui lo sviluppo della sperimentazione dei gruppi misti segnerà un'altra esperienza toscana – quella del Comune di San Miniato e di alcuni altri Comuni della Valdelsa fiorentina e del Valdarno inferiore – destinata a fare scuola in Toscana, in Italia e anche oltre i confini nazionali³.

Se il tema della formazione degli educatori e degli insegnanti è da sempre caro alla sensibilità e all'impegno di Enzo Catarsi, non si può non ricordare la convinta passione con cui il nostro Maestro si è sempre impegnato – e in particolar modo a partire dagli anni '80 del secolo scorso – nella definizione del profilo del coordinatore pedagogico e, allo stesso tempo, per la sua diffusione sul territorio (Catarsi, 2010).

Dalle esperienze pilota di alcuni Comuni toscani ed emiliano-romagnoli si definiscono – nello stesso momento in cui si sviluppa l'idea di

³ Cfr. Fortunati, 1984, 1986, 2014 (anche in altre lingue), 2021 (anche in altre lingue).

un sistema locale integrato di opportunità educative – gli aspetti caratteristici di una professionalità allora inedita, al cui interno le competenze pedagogiche e organizzativo-gestionali si completano vicendevolmente nella capacità di offrire una cura gestionale a un insieme diversificato di servizi educativi, offrendo una cornice di coerenza ad un progetto pedagogico ed educativo condiviso.

Pensando alle incertezze che tuttora caratterizzano la prospettiva di diffusione dei coordinamenti territoriali del sistema integrato 0-6, non ultimo il fatto che la scuola dello stato non preveda un ruolo corrispondente e intermedio fra la figura del dirigente scolastico e quella del docente, non può che risaltare la lucida consapevolezza con cui Enzo Catarsi colse il valore fondamentale della nuova figura del coordinatore: doveroso, a tal proposito, ricordare come – nel difetto di itinerari di formazione universitaria specifici per tale figura – fu intuizione felice (anchorché purtroppo isolata) la sua iniziativa di istituire, quale Professore ordinario del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Firenze (di cui diverrà Direttore fino alla sua scomparsa), l'esperienza del Master per coordinatori di servizi educativi per l'infanzia, un'impresa che ha formato nel tempo molte centinaia di studenti provenienti da diverse Regioni italiane.

3. L'intuizione della connessione fra educazione dei bambini e educazione familiare

Mai sarà sovrabbondante la consapevolezza che mettere al centro l'educazione dei bambini e coltivare le qualità della loro esperienza all'interno di contesti educativi appositamente curati per accogliere e sostenere i loro percorsi di crescita non vuol dire affatto – anzi – depauperare la centralità e l'importanza del ruolo educativo della famiglia e le potenzialità del ruolo educativo dei genitori. Su questa consapevolezza si fonda l'attenzione che Enzo Catarsi ha sempre posto a favore della realizzazione di iniziative di incontro e confronto con le famiglie che si svolgessero ordinariamente accompagnando la vita altrettanto ordinaria dei nidi e degli altri servizi educativi per l'infanzia.

Le “conversazioni con i genitori” – che curiosamente videro chi scrive protagonista della curatela di un volume già realizzato ormai più di trent'anni fa (Fortunati, 1989) – rappresentarono l'esperienza pilota, poi replicata e ripresa in moltissime altre realtà locali toscane, che condusse ad affermare l'idea dei servizi educativi per l'infanzia non solo come

luogo di educazione dei bambini, ma anche e allo stesso modo come contesti privilegiati per coinvolgere i genitori in percorsi di socializzazione e confronto delle esperienze da cui potesse derivare rinnovata fiducia nell'interpretazione del mestiere dell'educare.

I cosiddetti “gruppi di parola” ne costituirono un naturale sviluppo, nella valorizzazione del carattere informale delle situazioni di incontro e nel riferimento a una figura di animatore non costruita intorno al tradizionale ruolo dell'esperto che offre risposte, ma piuttosto intorno ad un ruolo di facilitatore dello scambio, nella consapevolezza che ognuno ha la potenzialità di individuare come innovare le proprie strategie educative, anche attraverso il confronto con altre esperienze.

Se queste furono le premesse, va anche detto che l'iniziativa destinata ad aprire un fronte ampio e dinamico di confronto sul tema, sia a livello nazionale che internazionale, fu certamente quella di fondare la *Rivista Italiana di Educazione Familiare* (Firenze University Press) che, a partire dal 2006, avviò anche in Italia un filone di studi e ricerche, iscritto all'interno dell'esperienza già animata a livello internazionale da AIFREF⁴ (Catarsi, Pourtois, 2011).

4. La passione per la documentazione e la valorizzazione delle esperienze toscane

Non è facile trovare altri studiosi con una bibliografia così ricca come quella di Enzo Catarsi e ancor meno facilmente pensando alla sua capacità, non solo di scrivere, ma anche di coordinare operazioni editoriali che hanno coinvolto altri studiosi e – grande novità – anche tante educatrici e insegnanti.

Non si tratta, però, qui solamente di celebrare l'altissima produttività di Enzo Catarsi, quanto soprattutto di riflettere sull'importanza di aver costruito le condizioni perché la letteratura specialistica diventasse capace di confrontarsi direttamente con le esperienze in corso, fino a saldare un'alleanza strategica (che abbiamo voluto mettere in evidenza sin dal titolo di questo contributo) fra riflessione teorica e sviluppo innovativo delle pratiche.

⁴ AIFREF, Association Internationale de Formation et Recherche en Éducation Familiale / Associazione Internazionale di Formazione e Ricerca in Educazione Familiare (<https://www.aifref.org/>).

In questa prospettiva – insieme singolare e innovativa – merita di essere ricordata l'esperienza, tuttora in corso, avviata, all'interno della prolungata collaborazione di Enzo Catarsi con l'Istituto degli Innocenti di Firenze, nel quadro delle attività svolte dallo stesso Istituto a partire dal 1993 a supporto prima del Centro regionale di documentazione sull'infanzia e l'adolescenza⁵ e dopo anche del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza⁶. Ci riferiamo alla pubblicazione del *Bollettino bibliografico: infanzia, adolescenza, famiglia*⁷, successivamente *Rassegna bibliografica: infanzia e adolescenza*⁸, che con cadenza trimestrale offre al pubblico di studenti, studiosi e operatori del territorio una selezione ragionata di segnalazioni bibliografiche (sia volumi che articoli di riviste), di abstract, nonché specifici percorsi di approfondimento tematico.

Chi scrive non può non ricordare le molte avventure editoriali condivise con Enzo Catarsi, in parte già richiamate nel presente testo: fra queste, merita una menzione speciale, forse anche perché si tratta dell'ultima occasione di lavoro condiviso, quella che ha condotto, proprio nei suoi ultimi anni, al lavoro di valorizzazione delle esperienze dei nidi e degli altri servizi educativi per l'infanzia toscani, dando luogo ad alcune importanti iniziative editoriali intitolate al cosiddetto "Tuscan Approach" (Fortunati, Catarsi, 2011; Catarsi, Fortunati, 2012).

Anche successivamente alla sua scomparsa, il lavoro è proseguito con altre importanti pubblicazioni (Fortunati, Pucci, 2019) che hanno sempre contemperato, secondo una modalità ben collaudata in precedenza, una serie di contributi introduttivi di carattere generale con una ricca rassegna di esperienze provenienti dal territorio.

⁵ Cfr. la Legge regionale 23 marzo 1994, n. 25, Interventi regionali nel settore dell'infanzia e dell'età evolutiva realizzati attraverso l'Istituto degli Innocenti e la successiva Legge regionale 20 marzo 2000, n. 31, Partecipazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze all'attuazione delle politiche regionali di promozione e di sostegno rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

⁶ Cfr. la Legge 23 dicembre 1997, n. 451, Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e il successivo Decreto del Presidente della Repubblica 14 maggio 2007, n. 103, Regolamento recante riordino dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e del Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia.

⁷ *Bollettino bibliografico: infanzia, adolescenza, famiglia*. Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, Firenze, Centro regionale infanzia.

⁸ *Rassegna bibliografica: infanzia e adolescenza*. Istituto degli Innocenti, Firenze, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza e Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza.

Oggi, il “*Tuscan Approach*”, con le sue cinque parole chiave – ambiente, curriculum, partecipazione, formazione e *governance* – ben rappresenta quel che Enzo Catarsi intendeva quando, nell’ultima avventura editoriale animata insieme e poi conclusa nella fresca nostalgia della sua perdita, scriveva che

la diffusione della conoscenza del *Tuscan Approach* ci pare particolarmente utile e appropriata, oltre ogni rischio di egocentrismo regionalistico, con la convinzione che i servizi educativi per l’infanzia della Toscana costituiscano un bene prezioso, frutto di scelte politiche lungimiranti, caratterizzate dalla dichiarata volontà di promuovere, anche attraverso la qualificazione dell’esperienza educativa dei bambini, la qualità della nostra convivenza civile e la democrazia (Catarsi, 2014, p. 49).

5. *Pensieri per il futuro*

Cosa direbbe oggi Enzo Catarsi delle vicende che fanno da cornice al sistema integrato 0-6, finalmente definito nella sua identità di primo segmento del sistema nazionale di educazione e istruzione (D.Lgs. 65 del 2017)? Difficile farsi interpreti di quello che avrebbe potuto essere il suo pensiero se non all’interno di una dimensione di affettuosissima – e pur inevitabilmente personale – interpretazione.

Nel bene, Enzo Catarsi sarebbe certo molto contento del fatto che lo 0-6, o, come era solito dire lui, il primo “*sessennio*”, sia stato identificato come ambito integrato e unitario e anche del fatto che sia stato chiarito che occorre la laurea per lavorare in educazione con i bambini piccoli.

Molto meno sarebbe contento del fatto che la riforma è piena di limiti, incertezze attuative e inesauste progressività.

I limiti?

Non aver previsto un’integrazione effettiva delle competenze dello Stato – sul 3-6 – con quelle – sullo 0-3 – di Regioni e Comuni. Ancora, aver prodotto un’inedita e mai così radicale divaricazione fra i percorsi di formazione degli educatori e degli insegnanti. Infine, e forse ancor di più, non essere riuscita in oltre sei anni a trovare un nome unico per identificare chi si occupa di educazione nei nidi e nelle scuole dell’infanzia.

Le incertezze attuative?

Molte, ma innanzitutto quella di aver di fatto congelato e non risolto il disdoro degli anticipi, cioè il fatto di accogliere bambini piccoli nelle scuole dell’infanzia prima del tempo e senza nessuna attenzione alla qualità

dell'accoglienza: un misfatto che segna una *impasse* che proprio la riforma – mentre indica come garantire a tutte le bambine e a tutti i bambini opportunità educative di qualità – avrebbe da tempo dovuto mettersi alle spalle.

Le inesauste progressività?

Il fatto di far nascere il sistema integrato 0-6 con le parole “progressivamente istituito”, mediando fra ambizioni di prospettiva e realismo economicista, come premessa di una storia in cui le risorse non sono mancate, ma semmai la capacità di utilizzarle in modo integrato (basta pensare alle oltre 1.500 scuole chiuse e alla persistente mancanza di posti di nido), e in cui tuttora il diritto all'educazione dei più piccoli è a domanda individuale, con le famiglie costrette a pagare una retta per frequentare un nido e come se il problema dell'educazione fosse un interesse dei genitori e non un interesse e una responsabilità pubblica.

Probabilmente Enzo Catarsi, nel commentare lo stato attuativo della riforma dello 0-6 oggi non direbbe che si sia trattato dell'ottimismo della volontà che vince sul realismo della ragione – concetto a lui tanto caro – ma che, alla prova dei fatti, si sia rimasti alla fase della scrittura di una storia senza creare le condizioni perché la storia si potesse realizzare davvero.

Il *ché* – aggiungiamo noi – rappresenta non solo una scorciatoia fallace, ma insieme, soprattutto, un furto di realtà. Crediamo che non sarebbe piaciuto al nostro Maestro e ci viene in mente che corrisponde a quello cui si riferiva Loris Malaguzzi quando, parlando dei documenti scritti nei ministeri, li qualificava come frutto dei “salamelecchi romani”.

Vogliamo augurarci che la Toscana non si pacifichi mai nei salamelecchi autocelebrativi della propria eccellente esperienza di investimento fattivo a favore dell'educazione dei bambini, onorando piuttosto quello che Enzo Catarsi diceva quando parlava “della lepre che corre e innova, provocando gli altri a rincorrerla”: sarebbe il modo migliore di onorare il debito di riconoscenza che la Toscana ha nei confronti di Enzo Catarsi e al contempo il modo migliore di offrire, proprio a partire dalla Toscana, un contributo allo sviluppo di una nuova cultura dell'infanzia nel nostro Paese e nel mondo.

Riferimenti bibliografici

Catarsi E. (a cura di) (2010): *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.

Catarsi E. (2014): Spazio, relazioni, continuità nel Tuscan Approach all'educazione infantile. In A. Fortunati (a cura di): *L'approccio toscano all'educazione della*

- prima infanzia. Politica, pedagogia, esperienza / The Tuscan Approach to Early Childhood Education. Policy, Pedagogy, Experience.* Bergamo: Junior, pp. 46-61.
- Catarsi E., Fortunati A. (a cura di) (1989): *La programmazione/progettazione nell'asilo nido.* Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004): *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia.* Roma: Carocci.
- Catarsi E., Fortunati A. (2008): *I nuovi servizi educativi per l'infanzia in Toscana.* Bergamo: Junior.
- Catarsi E., Fortunati A. (2012): *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany approach" per i bambini e le famiglie.* Bergamo: Junior.
- Catarsi E., Pourtois J.-P. (a cura di) (2011): *Educazione familiare e servizi per l'infanzia.* Firenze: FUP.
- Fortunati A. (a cura di) (1984): *L'osservazione nell'asilo nido.* Milano: Franco-Angeli.
- Fortunati A. (a cura di) (1986): *Il gruppo misto nell'asilo nido.* Milano: Franco-Angeli.
- Fortunati A. (a cura di) (1989): *Conversando con i genitori.* Milano: FrancoAngeli.
- Fortunati A. (1991): Il Centro Zerosei di Empoli: progetto organizzativo-pedagogico. In E. Catarsi (a cura di): *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna.* Firenze: La Nuova Italia, pp. 93-112.
- Fortunati A. (a cura di) (2014): *L'approccio di San Miniato all'educazione dei bambini. Protagonismo dei bambini, partecipazione delle famiglie e responsabilità della comunità per un curriculum del possibile.* Pisa: ETS.
- Fortunati A. (a cura di) (2021): *Fiducia, opportunità, tempo. Guardare, immaginare, costruire il futuro con gli occhi dei bambini.* San Miniato: La Bottega di Geppetto.
- Fortunati A., Catarsi E. (a cura di) (2011): *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia.* Parma: Junior.
- Fortunati A., Pucci A. (a cura di) (2019): *Insieme, unici e diversi / Together, unique and different.* Firenze: Istituto degli Innocenti.

Riferimenti normativi

- Decreto del Presidente della Repubblica 14 maggio 2007, n. 103, *Regolamento recante riordino dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e del Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia.*
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107.*
- Legge 1 dicembre 1970, n. 898, *Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio.*
- Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, *Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.*

- Legge 19 maggio 1975, n. 151, *Riforma del diritto di famiglia*.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.
- Legge 13 maggio 1978, n. 180, *Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*.
- Legge 22 maggio 1978, n. 194, *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza*.
- Legge 5 agosto 1981, n. 442, *Abrogazione della rilevanza penale della causa d'onore*.
- Legge regionale 23 marzo 1994, n. 25, *Interventi regionali nel settore dell'infanzia e dell'età evolutiva realizzati attraverso l'Istituto degli Innocenti*.
- Legge 15 febbraio 1996, n. 66, *Norme contro la violenza sessuale*.
- Legge 23 dicembre 1997, n. 451, *Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia*.
- Legge regionale 20 marzo 2000, n. 31, *Partecipazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze all'attuazione delle politiche regionali di promozione e di sostegno rivolte all'infanzia e all'adolescenza*.

Dalla prima infanzia ai secondi “mille giorni di vita”: la trasformazione adolescenziale e le sue caratteristiche di “rinascita”. Il ruolo dell’educazione e della formazione

*Maria Rita Mancaniello*¹

Abstract

L’attenzione pedagogica all’infanzia – o come spesso si definisce negli studi psicopedagogici e neuroscientifici i *primi mille giorni di vita*² – a cui il professor Enzo Catarsi ha dedicato molti dei suoi studi e della sua ricerca, è inscindibilmente legata al paradigma della *catastrofe* e agli studi sull’adolescenza verso i quali ho concentrato gran parte del mio lavoro pedagogico. L’analisi qui proposta trova le sue premesse nelle teorie del matematico Renè Thom finalizzate a comprendere le trasformazioni che avvengono nei sistemi dinamici, offrendoci, in chiave analogica, una possibile interpretazione del senso che assume il cambiamento puberale nel soggetto infantile e di comprendere le trasformazioni vissute dall’adolescente, caratterizzate da *salti qualitativi* e da *irreversibilità* dei cambiamenti attraversati. Un processo di ridefinizione del soggetto che è paragonabile ad *una nuova nascita* e che richiede una specifica attenzione educativa per accompagnare significativamente l’adolescente in questa profonda rivoluzione interiore e per sostenerlo/a in tale difficile metamorfosi esistenziale.

Parole chiave: adolescenza, catastrofe adolescenziale, formazione, pedagogia dell’adolescenza, relazione educativa.

Abstract

The pedagogical focus on the *first thousand days* of life to which Professor Enzo Catarsi has devoted many of his studies and research is inseparably linked to my studies on adolescence and the paradigm of *catastrophe* on which I have focused much of my pedagogical work. The analysis on adolescence proposed herein finds its premises in the studies

¹ Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale, Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena.

² L’espressione “i primi mille giorni di vita”, intesi come il tempo dello sviluppo dal concepimento ai primi tre anni, è utilizzata in molti studi di diversi campi disciplinari, da quelli pediatrici alla psicologia clinica e dello sviluppo. Per ulteriori approfondimenti, cfr. Gabric, 2022; Imbasciati, Cena, 2018.

on dynamical systems of the mathematician Renè Thom, offering us, in an analogical sense, a possible interpretation of the meaning that pubertal change takes on in the child subject and allows us to understand the depth of the transformations experienced by the adolescent, characterised by *qualitative leaps* and the *irreversibility* of the changes gone through. A process of redefinition of the subject that is comparable to *a new birth* and requires specific educational attention in order to be meaningfully accompanied in this profound inner revolution and supported in such a difficult existential metamorphosis.

Keywords: adolescence, adolescent catastrophe, education, adolescent pedagogy, educational relationship.

1. *L'interesse di Enzo Catarsi per la formazione adolescenziale*

Siamo consapevoli di come la memoria porti a riaffiorare ricordi che erano sopiti nel tempo passato, quando vi è uno stimolo o un evento che permette il salto spazio-temporale e ci sembra di essere nello stesso esatto momento in cui si è vissuta, cognitivamente e emotivamente, quella esperienza. Rileggere il percorso che ho attraversato accanto al professor Enzo Catarsi mi ha riportato ad una serie di riflessioni che avevamo condiviso e dalle quali anche parte del mio lavoro sull'adolescenza ha preso forma. Il mio percorso di dottorato inizia proprio nello stesso anno in cui il professor Enzo Catarsi arriva all'Università di Firenze, dopo diversi anni di servizio presso l'Università di Ferrara. La prima volta che l'ho incontrato è stato nell'ottobre del 1996, nel corridoio della Facoltà di Magistero, in via del Parione, a Firenze. Stava parlando con il professor Franco Cambi, il mio tutor scientifico di dottorato, il quale, nel vedermi passare, mi fece presente di essere stata assente alle prime lezioni del suo corso che facevano parte dei miei doveri di dottoranda. Non riuscii neppure a dire una parola per il dispiacere di aver cominciato quello che sentivo come "il sogno nel cassetto" che si realizzava, con una mancanza tanto importante e le lacrime presero il sopravvento sulla razionalità del momento: mi era solo stato detto che avrei dovuto seguire il corso, ma il mio *senso di colpa* era una sensazione difficile da accogliere, perché ero stata manchevole proprio in quel ruolo di dottoranda di cui ero profondamente onorata. Il professor Enzo Catarsi non mi conosceva, mi era stato presentato solo qualche minuto prima, ma venne a cercarmi per rassicurarmi e dirmi che all'inizio delle nuove esperienze qualche errore ci poteva stare: un agire consolatorio e accogliente che è stato l'*incipit* di una successiva attenzione ai miei studi e ai miei interessi di ricerca, per i quali mi ha coinvolto, fin da subito, nelle realtà del territorio, come il Centro studi Bruno Ciari e l'Istituto degli Innocenti, nell'ambito delle

attività per l'adolescenza e la famiglia. Devo a lui anche la possibilità di insegnare – per diversi anni accademici – proprio la disciplina di Pedagogia dell'adolescenza, che il professore ha voluto inserire nell'Ordinamento del Corso di Studi L-19 a partire dall'A.A. 2014-2015 proprio per valorizzare studi e ricerche che avevo svolto nel tempo e di cui condividevo approcci e metodi di indagine.

Per tale motivo, nell'occasione del Convegno in ricordo del suo lavoro e del tanto che ha promosso nelle zone educative regionali e ci ha lasciato come eredità da far fruttare, in questo mio contributo ripercorro i temi che hanno caratterizzato il mio percorso di studiosa e che sono stati al centro della mia collaborazione con il professor Enzo Catarsi, *in primis* lo sviluppo adolescenziale e le sue peculiari caratteristiche pedagogiche.

2. Dall'infanzia all'adolescenza: un continuum caratterizzato dalla discontinuità

Per comprendere nella sua pienezza e specificità il *cambiamento adolescenziale*, è necessario fare riferimento al concetto di trasformazione e di metamorfosi insito nel paradigma della *catastrofe* elaborato da René Thom, che ho applicato, in chiave analogica, allo sviluppo adolescenziale. In specifici studi teorici precedenti³, ho sostenuto che lo sviluppo puberale attiva un processo di cambiamento morfogenetico del soggetto, per il quale l'adolescenza è più adeguatamente definibile come *una catastrofe*, essendo un *salto qualitativo* che comporta una trasformazione del sistema a più livelli e in modo irreversibile, più che *una crisi* che ha caratteristiche meno funzionali alla comprensione del radicale cambiamento che avviene nell'adolescenza⁴.

³ Molte delle riflessioni qui riportate sull'adolescenza nascono dallo studio specifico attuato anni fa per dimostrare la trasferibilità del paradigma del *cambiamento catastrofico*, studiato da René Thom nel campo delle scienze matematiche e fisiche, a quello dell'interpretazione del cambiamento adolescenziale. Per ulteriori approfondimenti, cfr. Mancaniello, 2002.

⁴ La scelta del concetto di *Catastrofe* per definire la trasformazione adolescenziale si pone in modo sinergico con il concetto di *Crisi* con cui Erik Erikson (1984) descrive il ciclo di vita, seppur ritenga che definire *l'adolescenza come catastrofe* – per le sue caratteristiche di *salto qualitativo* e di *irreversibilità* – sia maggiormente adeguato alla trasformazione adolescenziale.

La questione, su cui poggia questo approccio teorico all'adolescenza, trova la sua origine negli studi portati avanti dal matematico René Thom nella seconda metà del 1900. Thom ha elaborato un metodo rigoroso (cfr. 1972) in grado di descrivere i fenomeni discontinui e divergenti e di spiegare l'evoluzione che avviene in ogni sistema nelle sue diverse manifestazioni naturali⁵. Tale modello si è mostrato altamente generalizzabile ed è stato applicato a molte situazioni, nelle quali forze e motivazioni, che cambiano in modo graduale, portano a mutamenti improvvisi del comportamento di un sistema (Zeeman, 1977).

L'uso del termine *catastrofe* assume un significato particolare nell'analisi dei sistemi fisici. Comunemente, alla catastrofe viene dato un connotato esclusivamente negativo, distruttivo, rovinoso: una volta avvenuta la catastrofe, non rimane più niente di ciò che vi era prima e questa visione è dovuta al termine greco da cui deriva, *katastrépho*, che ha propriamente il significato di 'svolgere fino alla fine, terminare', ovvero il compimento di un totale disastro.

Vi è, però, anche un altro significato, non meno importante, espresso dallo stesso termine, e precisamente quello di *cambiamento di direzione, svolta*⁶. In questa accezione, la catastrofe viene letta non tanto come la distruzione totale di un sistema, quanto come la trasformazione che in esso avviene. Una trasformazione che, indubbiamente, determina un cambiamento di forma, ma nella quale l'identità precedente non perde tutti gli aspetti che la caratterizzano.

Il modello teorico della catastrofe mette in rilievo come, con tale termine, possa essere definita qualsiasi *transizione discontinua* che si verifica

⁵ Il modello elaborato da Thom è stato definito "teoria delle catastrofi" ed utilizza la matematica topologica per spiegare i fenomeni naturali. L'obiettivo primario dell'indagine di Thom è stato quello di riuscire a descrivere la forma che assumono tutte le possibili superfici di equilibrio, dimostrando che, per processi determinati da non più di quattro fattori, si hanno esattamente sette catastrofi, dette "elementari", che sono le strutture basilari in ogni sistema. Tale teoria, almeno nella versione "elementare", è riconosciuta dalla comunità dei matematici e catalogata nel *Mathematics Subject Classification 2000* nella sezione 58Kxx, denominata "Teoria delle singolarità e teoria delle catastrofi" (cfr. Thom, 1972).

⁶ Il termine trae origine dal greco *katastréphè*, καταστροφή, 'rovesciamento, rovina, conclusione', che deriva dal verbo *katastrépho*, καταστρέφω, 'svolgere, portare a conclusione'. L'etimologia del termine non ha connotazione negativa, ne fa uso anche Aristotele nella *Poetica*, dove assume un significato tecnico e rappresenta il punto critico della tragedia, caratterizzato dal passaggio del protagonista da uno stato di felicità a uno di infelicità: in tal senso, la catastrofe è il passaggio che avviene, repentino e imprevedibile, tra uno stato e un altro (cfr. Rocci, 1973).

in un sistema in grado di assumere più di uno stato di stabilità o che può seguire più di un processo stabile di trasformazione. In questa ottica, la catastrofe diviene, quindi, un passaggio repentino da uno stato ad un altro, definibile come un *salto*, o da un processo ad un altro, nel quale la nuova forma assume carattere di *irreversibilità*, ponendo fine ad uno stato precedente, ma solo per trasformarsi e assumere un nuovo assetto morfologico. Il passaggio da uno stato all'altro, ovvero la *transizione catastrofica* viene definita come discontinua proprio perché i percorsi intermedi, che essa attraversa, non sono assolutamente essi stessi stabili: il cambiamento di stato avviene in un arco temporale estremamente breve rispetto alla lunghezza di tempo trascorso nei diversi stati stabili⁷. Se assumiamo come paradigma questo modello dinamico, possiamo pensare che qualsiasi forma o struttura può venire a trovarsi in uno stato di equilibrio più o meno stabile e, quando l'equilibrio è minore, esso tende verso un punto di *catastrofe* a cui seguirà inevitabilmente una mutazione di forma. Proprio per questo, la trasformazione che ne consegue non deve essere letta esclusivamente come un precipitare dall'ordine al puro disordine, ma va piuttosto intesa come la possibilità propria del sistema – motivo che lo rende altamente imprevedibile – di scegliere tra le diverse possibilità a sua disposizione, in un continuo tendere verso ciò che viene definito *nuovo* (Thom, 1972). Un modo di leggere il *divenire* che trova, nella teoria delle catastrofi, la sua espressione e diviene il *volano* per un approccio *transdisciplinare*, capace di restituire al modello scientifico una visione universale e interpretativa della complessità del reale (Thom, 1984).

Per poter rendere esemplificativa la dinamica della trasformazione adolescenziale, è possibile rendere figurativo il cambiamento puberale attraverso la *metafora del chicco di mais*.

Quando si mette sul fuoco un chicco di mais, possiamo fare riferimento a teorie e pratiche per ottenere il miglior *pop-corn* sia in termini di gusto, di forma e di sostanza. Le conoscenze sulle proprietà organolettiche e tutte le diverse scienze che si occupano della qualità degli alimenti ci aiutano e ci guidano nella preparazione del *miglior* risultato possibile. Il processo di preparazione del *pop-corn* richiede che siano tenute di conto tutte le variabili in gioco: possiamo regolare la quantità di calore del fuoco (tipologia della fiamma, della larghezza del fornello, del tipo di gas, o nel microonde, nel forno, ecc.), possiamo scegliere la qualità dell'olio

⁷ Per un approfondimento sulla teoria delle catastrofi, cfr. Zeeman, 1977; Thom, 1980b, 1984; Woodcock, Davis, 1982; AA.VV., 1983; Tonietti, 1983; Arnold, 2014.

(una grandissima varietà di tipologie e con diverse proprietà, olio di semi, di oliva, ecc.) e definire il dosaggio (poco, abbondante), possiamo mettere il sale di diversi tipi (sale integrale, bianco, grezzo, dell'Himalaya, proveniente da saline di tutto il mondo), abbiamo a disposizione diversi tipi di contenitori (quali pentola con coperchio, padella, con diversa larghezza, altezza, materiale, ecc.), ogni componente ha una grande quantità di differenti possibilità da cui dipenderà la qualità del *pop-corn*: ma, fino ad un attimo prima della trasformazione del chicco di mais in *pop-corn*, non si può immaginare né che forma, né che grandezza assumerà. Sappiamo che ci vorrà un tempo per questa trasformazione, ma anche questo è soggettivo, perché non tutti i *chicchi di mais* nello stesso contenitore si svilupperanno nello stesso momento. Sappiamo anche che una variabile è data dalla quantità di elementi presenti nello stesso contenitore che incideranno sulla forma finale. Quando vediamo che *salta* nella pentola e che si è trasformato in quello che chiamiamo *pop-corn*, comprendiamo che – come definito da Thom – è avvenuta la *catastrofe*: il *soggetto chicco di mais* si è modificato senza perdere la sua essenza, ma assumendo una nuova, inedita e irreversibile forma.

Il parallelismo ci permette di evidenziare quanto sia importante la prima fase dello sviluppo per comprendere l'evento della *catastrofe adolescenziale*, periodo nel quale si riattivano processi emotivi connessi ai primi anni di vita (Pellizzari, 2010). Studi e ricerche hanno da tempo dimostrato che le basi della personalità sono definite durante lo sviluppo infantile: le relazioni con i contesti di vita e ambientali, i traumi e tutte le esperienze vissute già fin dalla vita intrauterina sono *formative* per il soggetto (Imbasciati, Cena, 2018; Lucangeli, Vicari, 2019). La letteratura sullo sviluppo del soggetto infantile è così ampia e così conosciuta in ambito delle scienze – fisio-biologiche, neuroscientifiche, pediatriche, psicologiche, pedagogiche, antropologiche, ecc. – che siamo ormai consapevoli di come tutte le interazioni con l'ambiente, attraversate durante la prima fase della vita, concorrano alla formazione del soggetto.

A questa consapevolezza si associano le recenti acquisizioni in ambito neurofisiologico e neuroscientifico sullo sviluppo cerebrale nell'età adolescenziale che ci offrono una conoscenza specifica di questo periodo di vita, durante il quale il cervello è sottoposto ad un lavoro profondo di ristrutturazione che lo rende particolarmente adattabile e malleabile, tanto da poter definire l'adolescenza come una *seconda nascita*: si tratta di un momento dello sviluppo in cui il cervello è massimamente plastico, pronto a ricevere stimoli e a rispondere in modo ottimale (Siegel, 2001, 2014). I processi di maturazione cerebrale comportano

che, nel cervello adolescente, prenda il sopravvento il sistema limbico, responsabile dell’elaborazione della gratificazione, del piacere e degli stati emotivi, a fronte di una corteccia prefrontale (il sistema esecutivo, di controllo e regolazione) ancora immatura che si trova ad affrontare, proprio in adolescenza, un processo di profonda ristrutturazione. Un tempo di modifiche del sistema cerebrale funzionale all’elaborazione di stati emotivi primari e secondari profondamente in relazione con l’infanzia, tanto da poter sostenere che non si potrebbe neppure pensare l’infanzia come categoria senza le successive conquiste dell’adolescenza (Pierantoni, 2020). La psicoanalisi ha enfatizzato l’infanzia come il luogo originario del malessere psichico che più tardi si manifesterà nelle nevrosi dell’adulto, ma il soggetto adulto non si sviluppa armonicamente dall’infanzia attraverso un processo continuativo e graduale, si genera attraverso una rottura drammatica e vulcanica, una discontinuità violenta e improvvisa (Pellizzari, 2010, pp. 11-12; Pietropolli Charmet, Rosci, 1992), un *salto qualitativo* (Mancaniello, 2002). In tal senso si può dire che la persona adulta è il risultato delle relazioni con i soggetti e con gli ambienti di vita che sono stati vissuti durante l’infanzia e l’adolescenza, anche se è fondamentale tenere di conto che il *cambiamento* è un fattore che riguarda l’esistere nel suo divenire e il *mutamento* è un elemento costitutivo della natura umana (Rutter, Rutter, 1995). L’evoluzione del soggetto è stimolata dalla continua necessità di adattarsi ed interagire con l’ambiente, oggi – più che mai – in continua trasformazione, e ciò comporta che ogni momento dello sviluppo non può più essere fissato in una fase statica, in uno stadio definito, ma deve essere letto come un momento *dinamico, creativo, mutevole*. Muovendo da questi presupposti, neanche l’adolescenza può essere considerata ancora come una fase transitoria tra l’infanzia e l’adulthood, ma un periodo della vita in cui si hanno peculiari processi trasformativi che investono il soggetto nella sua globalità (Mancaniello, 2018). Attraverso il cambiamento del corpo, della mente, delle relazioni, della visione del mondo, l’individuo organizza la propria vita affettiva, forma modelli di pensiero e di azione che assumono un ruolo preminente rispetto a tutte le altre esperienze.

Nella prospettiva sistemica, l’adolescenza si sviluppa attraverso un’evoluzione processuale che vede il soggetto portatore di varie componenti che coesistono in un intreccio di relazioni e di scambi. Un sistema composto da elementi interni costantemente presenti e che interagiscono continuamente tra loro, creando un dinamismo, nel quale alcune componenti saranno, in alcuni momenti, in primo piano, mentre, successivamente, assumeranno un posto periferico, con una successione priva di

una propria regolarità. In tale prospettiva, è evidente come l'adolescenza sia caratterizzata da alcune costanti che vengono vissute dal soggetto come altamente problematiche, quali la *complessità degli elementi in gioco*, la *velocità del cambiamento*, l'*alto tasso di incertezza* della soluzione, fattori che, sia internamente che esternamente, provocano situazioni di instabilità (Pietropolli Charmet, 2012; Fabbrini, Melucci, 1992). Un processo trasformativo fatto di *attimi*, di *salti qualitativi*, motivo per il quale la prospettiva temporale con cui leggere tale trasformazione non può essere altrimenti che *sincronica*, poiché il significato di ciò che accade può essere ricercato solo nel suo presente, divenendo centrale l'osservazione e la descrizione dell'evento *hic et nunc* e mettendo al centro dell'analisi i *punti di catastrofe* che rappresentano il momento di rottura tra il *prima* e il *dopo*.

3. *La pedagogia dell'adolescenza e il suo ruolo nella formazione del soggetto in catastrofe*

Il paradigma della catastrofe ci offre una consapevolezza importante in termini pedagogici, confermando il valore della formazione e dell'educazione durante l'infanzia, ma, allo stesso tempo, ci chiede di affrontare la trasformazione in atto nell'adolescente, come una *fase fondativa* dello sviluppo umano, consegnando alle scienze pedagogiche un ruolo di primaria importanza.

Leggendo l'adolescenza come un sistema dinamico, alla formazione viene demandato l'impegno di ridefinire molti aspetti della relazione da offrire al soggetto nella sua fase evolutiva. Durante l'adolescenza si può dire che abbiamo un vero e proprio *mondo vitale* in rivoluzione, le cui potenzialità di creatività e ricchezza possono condurre ad una esistenza serena ed equilibrata, così come al suo opposto. In questo momento, infatti, sono concentrati in modo straordinario e forse unico le trasformazioni più significative dell'esistenza umana, caratterizzate da quei *punti nodali* – e *critici*, come ci svela Thom – che successivamente si riproporranno ancora nell'arco della vita, ma la cui intensità difficilmente raggiungerà il livello di sofferenza e di disorientamento propri dell'adolescenza. Se durante la fase infantile le figure primarie di attaccamento e di cura sono principalmente le figure parentali, durante l'adolescenza il processo di ridefinizione di sé si attiva in modo significativo nelle relazioni con il mondo degli adulti esterni alla famiglia, educatori, insegnanti ed altri adulti significativi che entrano nel circuito relazionale dell'adoles-

scente (Tramma, 2015; Schettini, 2005). Questo comporta un mandato molto forte a chi si occupa di definire i processi pedagogici e formativi, poiché la risoluzione del periodo adolescenziale trova nelle relazioni educative extra-familiari una indiscutibile gravidanza e una ineludibile responsabilità.

Il problema del cambiamento è, quindi, strettamente legato al tema della formazione, che contiene elementi di dinamicità e plasticità, ed è caratterizzata dalla trasformazione, dall'apertura, dal mutamento (Gilson, 1993; Orefice, 2006). La domanda a cui non possiamo sottrarci è quale sia il modello/i modelli di formazione a cui dobbiamo riferirci e che dobbiamo ri-definire per offrire all'adolescente piani di stabilità, di sicurezza e di felicità, in un tempo in cui vive la *sua* trasformazione, all'interno di una società che si muove nella *liquidità* e nell'*incertezza* (Bauman, 2003).

Il legame esistente tra *formazione* e *trasformazione*, quindi, diventa un principio sistemico fondamentale, nel quale i due momenti formazione/trasformazione costituiscono un circuito ricorsivo ininterrotto: tutto ciò che forma trasforma. Il paradigma della complessità è definibile anche come paradigma della *formatività*, dando un'importanza specifica al fatto che la categoria base che sottende sia alla nozione di sistema che al paradigma della complessità è la formazione (Cambi, Orefice, 1996; Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003).

La definizione di un modello di formazione, in cui sia specificatamente tenuto conto del periodo adolescenziale, risulta probabilmente riduttivo rispetto all'estrema differenziazione che gli adolescenti mostrano nel loro divenire, rendendoli difficilmente inquadrabili e sfuggenti, ma il momento di rottura con il passato e di *catastrofe* attraversato – vissuto in modi e tempi diversi, ma da tutti – può essere letto come *evento* che unisce e accomuna i diversi adolescenti, motivo che spinge a contemplare alcuni specifici aspetti formativi da offrire da parte dei contesti e degli adulti con cui essi si relazionano.

Alla pedagogia si chiede di creare le condizioni per una formazione che sappia tener di conto e supportare i *travagli* vissuti dall'adolescente in tutta la loro problematicità: per cui, l'idea cardine su cui poggia la presente riflessione è che la formazione abbia un ruolo fondamentale e inderogabile, non tanto nell'elaborare strumenti pedagogici *ad hoc* o nello strutturare specifiche modalità e attività educative, quanto – e soprattutto – nel saper porre un'attenzione specifica alla *relazione educativa* e in particolare alle *componenti affettive ed emotive* che in essa vivono e a cui essa dà vita. Potrebbe sembrare semplicistico pensare ad una pedagogia dell'adolescenza in chiave relazionale, data la complessità del

problema: ma ancora facciamo fatica ad uscire da modelli di intervento comportamentisti e da una scienza positivista, nonostante entrambi abbiano fatto il loro tempo e siano superati almeno negli approcci scientifici. Se la letteratura di riferimento abbia già prodotto la dimostrazione del valore della relazione educativa nello sviluppo del soggetto, non si pensi che tali saperi siano già patrimonio della *pratica* educativa di genitori, educatori, insegnanti e adulti in generale che ancora mostrano un'evidente difficoltà a comprenderne il valore profondo (Barone, 2009; Mancaniello, 2018).

4. *Una riflessione conclusiva*

Vorrei condividere con voi una delle questioni che, come pedagogo e docente che accompagna le nuove generazioni a formare le proprie conoscenze e competenze, da tempo mi sto domandando: ma come sarà la società del futuro, quella a cui noi stiamo preparando i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze di oggi? Sappiamo bene che i *semi del sapere* che nel nostro tempo gettiamo *nelle loro mani* e i pensieri e le conoscenze che speriamo possano realizzare una *testa ben fatta* – come ci sollecita Edgar Morin (2000) – troveranno i loro frutti quando avranno raggiunto almeno un primo livello di maturità soggettiva e sociale, ovvero tra un paio di decenni, nel 2050. Ma come sarà la società, come saranno le relazioni tra persone, di cosa avranno bisogno nella quotidianità, nel lavoro, in tutte le dimensioni della vita della nostra realtà, i bambini e le bambine di oggi tra venti anni?

Non riusciamo a prefigurarci neppure cosa succede tra pochi giorni, il prossimo mese, la trasformazione del reale è così veloce che non siamo in grado di prevedere le traiettorie, verso le quali scenari quotidiani e scenari mondiali si muovono. E allora, come possiamo educare i bambini e i giovani se non sappiamo prefigurarci mentalmente i contesti di vita del soggetto? A quali competenze e conoscenze dobbiamo educare, quali processi di apprendimento dobbiamo sollecitare, quali percorsi formativi possiamo offrire, se non abbiamo chiaro quali sono le necessità che dovranno assolvere nel loro tempo futuro, quando ci sarà la messa a frutto di tutto quello che hanno appreso e imparato per essere adulti competenti e consapevoli?

La sensazione dell'uomo post-moderno sembra essere come la dimensione vissuta dal protagonista del film *Waterworld*, il quale vive la sua vita su una imbarcazione alla ricerca di qualche lembo di terra ferma

che non sembra più esistere: metafora della *liquidità* del nostro tempo (Bauman, 2003) che richiede di imparare a governare e gestire le onde, consapevoli che, di luoghi del passato dove fermarsi, ve ne sono davvero molto pochi e che c'è da inventarsi un nuovo orizzonte di senso.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., Thom R., Berry M. *et al.* (1983): La teoria delle catastrofi. *Prometheus*, n. 1.
- Arnold V. I. (2014): *Teoria delle catastrofi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Barone P. (2009): *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini scientifica.
- Bauman Z. (2003): *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2009): *Il disagio della Postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003): *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di) (1996): *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*. Napoli: Liguori.
- Catarsi E. (2007): *Educazione familiare e pedagogia della famiglia. Quali prospettive?*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Del Gobbo G. (2007): *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*. Firenze: Florence University Press.
- Erikson E. (1984): *I cicli della vita*. Roma: Armando editore.
- Fabbrini A., Melucci A. (1992): *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Gabric B. (2022): *I primi mille giorni di vita. Lo sviluppo psico-fisico della persona dal concepimento alla prima infanzia. Premesse antropologiche per una riflessione etica*. Roma: Aracne.
- Gilson M. C. (1993): *Adolescenza e discontinuità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Imbasciati A., Cena L. (a cura di) (2018): *Il futuro dei primi mille giorni di vita. Psicologia clinica perinatale: prevenzione e interventi precoci*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucangeli D., Vicari S. (a cura di) (2019): *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Università.
- Mancaniello M. R. (2002): *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.
- Mancaniello M. R. (2018): *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: PensaMultimedia.
- Morin E. (2000): *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Orefice P. (2006): *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*. Roma: Editori Riuniti.

- Pellizzari G. (2010): *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Pierantoni S. (2020): Il cervello adolescente: tra fragilità e potenzialità. *State of Mind*, 22 giugno 2020. (<https://www.stateofmind.it/2020/06/adolescenti-cervello/>).
- Pietropolli Charmet G. (2012): *Giovani vs adulti: come crescere insieme*. Roma: Aliberti editore.
- Pietropolli Charmet G., Rosci E. (1992): *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Rocci L. (1973): *Vocabolario greco-italiano*. Milano-Roma-Napoli: Dante Alighieri.
- Rutter M, Rutter M. (1995): *L'arco della vita. Continuità, discontinuità e crisi nello sviluppo*. Firenze: Giunti.
- Schettini B. (2005): *Un'educazione per il corso della vita*. Napoli: Luciano Editore.
- Siegel D. J. (2001): *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Siegel D. J. (2014): *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Thom R. (1972): *Stabilité structurelle e morphogénèse. Essai d'une théorie générale des modèles*. Paris: InterEditions S.A.
- Thom R. (1980a): *Stabilità strutturale e morfogenesi. Saggio di una teoria generale dei modelli*. Torino: Einaudi.
- Thom R. (1980b): *Parabole e catastrofi. Intervista su matematica, scienza e filosofia*, a cura di Giorello G., Morini S. Milano: Il Saggiatore.
- Thom R. (1984): La teoria delle catastrofi e la «nouvelle science». In P. Meldini (a cura di): *Katastrofé. Teoria delle catastrofi e modelli catastrofici*. Bologna: Cappelli, pp. 33-47.
- Tonietti T. (1983): *Catastrofi. Una controversia scientifica*. Bari: Dedalo.
- Tramma S. (2015): *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vernant J. P., Vidal-Naquet P. (1976): *Mito e tragedia nell'antica Grecia*. Torino: Einaudi.
- Woodcock A., Davis M. (1982): *La teoria delle catastrofi*. Milano: Garzanti.
- Zeeman C. (1977): *Catastrophe Theory. Selected Papers 1972-1977*. Inc. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.

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. "*Ethos*" 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)soggettivo risultante dall'immersione armonica nell'ambiente, si lega intimamente all'etica, come sentimento anch'esso (inter)soggettivo 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, confermant 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 complementarità 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.

Valorizzare il territorio nella prospettiva del bene comune: l'esperienza trentina

Denise Daddi¹, Caterina Fruet²

Abstract

L'articolo esplora l'approccio olistico e circolare adottato nella realtà trentina per la promozione dell'ecologia umana, la valorizzazione del territorio e il benessere dei bambini. Il modello partecipativo, basato su empatia e sostenibilità, promuove la valorizzazione del territorio. Le azioni introdotte alimentano la connessione emotiva dei bambini con il territorio e incoraggiano la responsabilità collettiva.

Impegnandosi per uno sviluppo sostenibile e il supporto alle piccole imprese locali la Provincia Autonoma di Trento e la Cooperativa sociale Città Futura, contribuiscono alla costruzione di comunità resilienti e orientate al benessere collettivo, riflettendo un profondo impegno verso l'ecologia umana e la valorizzazione del territorio.

Parole chiave: ecologia umana, infanzia e territorio, sostenibilità, bene comune, partenariato.

Abstract

The article explores the holistic and circular approach adopted in the Trentino region to promote human ecology, enhance the territory, and ensure children's well-being. The participatory model, grounded in empathy and sustainability, advocates for the valorization of the territory. Introduced actions foster children's emotional connection with the region and encourage collective responsibility. The Autonomous Province of Trento and the social cooperative Città Futura, by committing to sustainable development and supporting local small businesses, contribute to the formation of resilient communities focused on collective well-being, reflecting a profound commitment to human ecology and territorial enhancement.

Keywords: human ecology, childhood and territory, sustainability, common good, partnership.

¹ Pedagogista presso la cooperativa sociale "Città Futura" di Trento.

² Direttrice Ufficio pedagogico-didattico dei servizi per l'infanzia della Provincia autonoma di Trento.

1. *Nutrire le radici. La Provincia Autonoma di Trento e il legame profondo con il territorio nei servizi educativi per la prima infanzia*

La Provincia Autonoma di Trento, in virtù della sua autonomia legislativa, ha da sempre una funzione di indirizzo, governance e regia rispetto ai servizi socio-educativi per la fascia 0-3 anni e per la scuola dell'infanzia. Questi ruoli sono ben declinati sia nella legge che regola l'ordinamento della scuola dell'infanzia trentina (L.P. n.13/77) sia in quella che ha istituito il sistema dei servizi socio-educativi per la prima infanzia (L.P. n.4/2002 e ss.mm) a cui afferiscono i nidi d'infanzia, i nidi familiari - *Tagesmutter*, i servizi integrativi e i nidi aziendali.

All'interno di questa realtà, si concretizza ciò che per Enzo Catarsi era un valore da promuovere, cioè il ruolo che l'ente pubblico deve avere nel panorama dei servizi all'infanzia che abitano un territorio. Nel territorio trentino abbiamo infatti la fortuna di poter legiferare in autonomia anche rispetto ai servizi educativi per l'infanzia da 0 a 6 anni e questo ci investe di responsabilità rispetto a come orientare le politiche che accolgono le specificità territoriali e regolamentano il rapporto con il privato, che è elemento cardine del sistema.

Accanto ad alcuni centri urbani più grandi, come il capoluogo e ai Comuni collocati nella Valle dell'Adige, il nostro territorio è caratterizzato da tante piccole realtà, distribuite nelle valli, in aree per lo più montane che hanno peculiarità culturali e tradizioni proprie. Un esempio per tutti è la presenza delle minoranze linguistiche mochene, cimbre e ladine. La Provincia di Trento mira a tutelare l'eterogeneità di tutti questi territori nella prospettiva del bene comune, valorizzando le specificità locali.

I servizi alla prima infanzia e le scuole dell'infanzia sono presenti anche nei Comuni più piccoli, per far sì che i bambini possano fruire dei servizi educativi all'interno del loro territorio.

C'è quindi un forte investimento, reso possibile grazie ad importanti finanziamenti, che permettono di mantenere vivi nidi e scuole anche sottodimensionati e anche grazie ad azioni di sistema volte a promuovere la qualità dell'offerta e la coerenza dei servizi.

L'Ufficio Infanzia della Provincia cerca di implementare e alimentare tutte le forme di collaborazione e condivisione all'interno dei tavoli di coordinamento pedagogico provinciale, al quale afferiscono i pedagogisti dei Comuni e delle realtà di privato sociale e che permettono di favorire l'interscambio e il confronto anche nell'ottica di fare rete tra territori e servizi, implementando in questo modo la qualità.

Fra le altre azioni strategiche ci sono la formazione e l'aggiornamento del personale educativo di tutti i nidi d'infanzia, dei servizi di *Tagesmutter* e delle scuole dell'infanzia provinciali, attraverso esperti e collaboratori provenienti da tutto il territorio nazionale, per beneficiare delle sollecitazioni e dei contributi che le varie Università offrono.

Dal nostro osservatorio, possiamo testimoniare che la collaborazione tra ente pubblico e i soggetti che, a vari livelli, gestiscono i servizi educativi per la fascia 0-6 anni, è fondamentale. In Trentino, ciò ha contribuito a qualificare l'offerta e a promuovere la partecipazione delle comunità locali intorno ai temi dell'infanzia e delle famiglie, valorizzando le culture e le tradizioni dei diversi territori nella prospettiva del bene comune.

2. Verso un futuro solidale. Educare alla valorizzazione del territorio e al benessere collettivo

Nella pedagogia di Enzo Catarsi, stare nel territorio significa innanzitutto promuovere una pedagogia democratica, al servizio dei bambini e delle famiglie, mettendo in relazione i saperi disciplinari del mondo accademico, le pratiche educative e le politiche di governo, attraverso il dialogo e la reciprocità, con l'obiettivo di dare risposte coerenti con i bisogni reali e di promuovere un sentimento di adesione e partecipazione forte. Catarsi da questo punto di vista è stato e resterà sempre un maestro, per la sua capacità di farsi anello di congiunzione tra i diversi sistemi che ruotano attorno alla formazione degli individui e in modo particolare all'educazione della prima infanzia (Catarsi, 2006).

Nell'esperienza trentina e della cooperativa Città Futura in particolare, la valorizzazione del territorio in una prospettiva di bene comune parte da un'idea di ecologia umana e quindi da una visione integrata tra il bambino/persona e l'ambiente di cui fa parte, in un delicato equilibrio tra elementi naturali, culturali e antropologici.

L'ecologia umana considera gli individui come parte integrante di un ambiente interconnesso, in cui il benessere personale è strettamente legato al contesto circostante (Bateson, 1977). Questo approccio riconosce l'influenza reciproca tra gli individui, la comunità e l'ambiente, evidenziando la necessità di un'impostazione che consideri tutte queste interazioni. L'ecologia umana, pertanto, si spinge oltre la dimensione individuale, considerando anche gli aspetti fisici, sociali e ambientali che influenzano la qualità della vita e il benessere complessivo delle persone.

Questa visione abbraccia la complessità delle relazioni umane e ambientali, offrendo una prospettiva integrata (Marchetti, 2012).

Alla luce di ciò la valorizzazione del territorio non è solo un processo di tutela dell'ambiente, ma anche di rafforzamento dei legami tra le persone e il luogo in cui vivono. Questa connettività è cruciale per creare un senso di appartenenza, identità e responsabilità verso il proprio ambiente che implica un impegno attivo per la preservazione e l'arricchimento delle risorse che appartengono a tutta la comunità (Birbes, 2014, 2016).

In proposito, Luigina Mortari ci ricorda la necessità di recuperare un rapporto diretto con la natura orientato alla costruzione di un legame consapevole ed emotivo tra l'essere umano e l'origine biologica della vita. Per fare ciò è indispensabile sviluppare due atteggiamenti verso l'ambiente: il rispetto e l'aver cura.

Il rispetto è strettamente connesso alla dimensione etica secondo cui «l'essere umano, attraverso la riflessione, diventa pienamente consapevole del fatto che a ogni forma di vita va riservata la stessa forma di riverenza che riserva a se stesso» (Mortari, 2020, p. 18). L'autrice fa riferimento al concetto di "rispetto per la vita" per indicare un approccio che va oltre l'egoismo, consentendo di percepirsi in connessione con gli altri esseri viventi. Questa prospettiva attinge alle radici della compassione, intesa nel senso latino di "cum-patire", ossia "sentire insieme". Si tratta di quel sentimento che consente di superare l'indifferenza morale (comune a coloro che evitano azioni di cambiamento poiché credono che il loro singolo contributo abbia limitata efficacia) e favorire una svolta, orientata al rispetto degli altri esseri viventi e del pianeta Terra (Mortari, 2020).

L'aver cura, invece, consiste nel vedere la «[...] realtà dell'altro come una serie di possibilità che attendono di essere realizzate e considerare tale realizzazione anche come una nostra responsabilità» (Mortari, 2001, p. 90). Pertanto, si stabilisce un legame di cura quando percepiamo la realtà dell'altro come parte integrante di noi stessi, anziché qualcosa di separato. Questo connubio non dovrebbe limitarsi solo alle interazioni umane, ma estendersi anche all'ambiente circostante. La sensibilizzazione ambientale, quindi, è intrinsecamente connessa a un approccio educativo basato sulla cura che deve poter offrire «esperienze formative che alimentino la sensibilità emotiva non solo nei confronti del mondo umano, ma anche del resto della natura; una sensibilità i cui tratti fondamentali sono quelli della disposizione empatica, della percettività e della responsività» (Mortari, 2001, p. 92).

3. Costruire insieme: il modello partecipativo di Città Futura nella pianificazione territoriale per la prima infanzia

La cooperativa Città Futura pone al centro di ogni iniziativa la partecipazione attiva dei membri della comunità, nella convinzione che per costruire un ambiente che rispecchi appieno le necessità della prima infanzia, si debba necessariamente ascoltare e coinvolgere chi vive e lavora quotidianamente in questo contesto.

Per concretizzare i valori della pianificazione partecipativa, ci muoviamo a partire da alcuni punti fondamentali:

- empatia e ascolto attivo. Ascoltare per capire le esigenze specifiche della nostra comunità e rispondere in modo mirato per costruire spazi che nutrano il benessere dei bambini.
- Sostenibilità sociale ed economica. Coinvolgere attivamente la comunità e gli stakeholder nella pianificazione per sviluppare soluzioni sostenibili a lungo termine, sia dal punto di vista sociale che economico.
- Flessibilità e adattabilità. Promuovere la partecipazione continua di tutte le parti interessate, ci consente di essere flessibili e adattabili alle mutevoli esigenze della prima infanzia e della comunità nel suo complesso.

Da un punto di vista organizzativo, Città Futura ha adottato un assetto che pone al centro il rispetto e la valorizzazione delle identità e specificità dei servizi, favorendo un coinvolgimento attivo delle figure chiave come le coordinatrici interne e i gruppi di lavoro. Vediamo come questo approccio si traduce in una lettura più completa dei bisogni della comunità e in risposte coerenti in termini di politiche di sviluppo.

- Ruolo strategico delle coordinatrici interne e dei gruppi di lavoro. Le coordinatrici e i gruppi di lavoro giocano un ruolo cruciale nella pianificazione del territorio poiché conoscono profondamente i bisogni dei bambini e delle famiglie, essendo in contatto diretto con loro quotidianamente. L'interazione costante con la comunità permette loro di acquisire una comprensione completa della complessità del contesto locale e di raccogliere informazioni dettagliate sulle esigenze specifiche, sulle dinamiche sociali e culturali e sugli sviluppi che possono influenzare il territorio.

- Raccordo tra i pedagogisti e le Amministrazioni locali. Il raccordo tra la cooperativa – rappresentata a livello locale dai pedagogisti – e le amministrazioni, crea un legame diretto tra il livello operativo e quello decisionale. Questo collegamento è cruciale affinché da un lato, le amministrazioni locali possano comprendere appieno le dinamiche del contesto attraverso il contributo della cooperativa e dall'altro, la cooperativa possa introdurre delle politiche di sviluppo che siano allineate con le esigenze reali del territorio e coerenti con le politiche di governo a livello locale.

Le prospettive e le voci delle diverse realtà presenti nella comunità sono pertanto riconosciute e considerate nella pianificazione degli obiettivi e delle linee di indirizzo, garantendo che le decisioni siano rispettose delle diverse specificità.

4. Sguardi curiosi, mani attive: proposte di gioco e di esperienza per la formazione di legami profondi tra bambini e territorio

Educare i bambini prima a riconoscere e poi a gestire le risorse del territorio in modo sostenibile affinché possano essere conservate e trasmesse alle generazioni future, diviene cruciale per crescere cittadini consapevoli del proprio ruolo nella tutela di ciò che è di tutti. Per fare ciò occorre innanzitutto creare una consapevolezza del patrimonio collettivo che include non solo la bellezza della natura circostante, ma anche la storia, la cultura e le tradizioni radicate nel territorio (Bruni, Zamagni, 2015). L'approccio è olistico e coinvolgente, focalizzato sullo sviluppo di una consapevolezza intrinseca e duratura del legame tra i bambini e il loro ambiente.

I progetti e le esperienze proposte devono saper catturare la loro curiosità innata, attraverso domande aperte, discussioni guidate e attività che pongano l'accento sulla scoperta e li invitino ad esplorare e ad interrogarsi sulle caratteristiche uniche del loro territorio. Questo processo di scoperta autonoma innalza la consapevolezza dei dettagli spesso trascurati, creando una connessione più profonda con l'ambiente circostante, fondamentale a sviluppare in loro quel senso di appartenenza a un territorio imprescindibile per la costruzione di comunità consapevoli, solidali e impegnate nella salvaguardia del proprio patrimonio ambientale e culturale (Sanovito, 2015, Spandl, 1980).

«Immersi nella natura consente di recuperare quell'integrità ecologica della vita e di educare le giovani generazioni a vivere la Terra come

un grande 'essere vivente', un bene comune da proteggere e di cui aver cura» (Giovanazzi, 2018, p. 96). Alla luce di ciò i nidi si impegnano quotidianamente per attuare questo processo e tradurre la teoria in pratiche educative, attraverso la proposta di esperienze orientate a promuovere il contatto diretto con il territorio. Le passeggiate e le uscite sono un modo potente per immergere i bambini direttamente nella bellezza naturale e culturale del loro territorio. Organizzare visite guidate in parchi, riserve naturali, musei locali o luoghi storici permette ai bambini di esplorare, osservare e apprendere in modo attivo. Queste esperienze offrono una comprensione tangibile delle risorse naturali e culturali presenti nel territorio.

- I laboratori tematici rappresentano un'opportunità di sperimentare concetti specifici in modo pratico e creativo. Ad esempio, laboratori sul riciclo, sulla botanica o sulla storia locale possono essere organizzati per coinvolgerli in proposte di gioco che li mettono in contatto diretto con il territorio e le sue peculiarità.
- I laboratori di narrative e storie locali che ripropongono tradizioni culturali e aneddoti storici, contribuiscono a costruire una narrazione intorno al territorio. Questo non solo arricchisce la comprensione dei bambini sulla storia e la cultura locale ma crea anche una connessione emotiva e un senso di responsabilità verso il passato e il futuro del territorio stesso.
- I laboratori artistici promuovono lo sviluppo della creatività attraverso attività incentivate dal territorio, come la creazione di opere d'arte ispirate al paesaggio locale o alla cultura. Queste attività incoraggiano anche l'espressione personale e la riflessione sui valori culturali del territorio.
- Le giornate tematiche, dedicate a specifici aspetti del territorio, (fauna, storia o tradizioni locali) si configurano come occasioni per approfondire la conoscenza. Queste giornate possono includere presentazioni, giochi educativi e attività pratiche legate al tema selezionato.
- Gli incontri con gli esperti locali (biologi, agricoltori, artisti, artigiani) sono un modo per arricchire l'esperienza educativa: gli esperti possono condividere le proprie conoscenze specifiche attraverso dimostrazioni pratiche o attività, fornendo ai bambini una visione più approfondita e autentica del territorio (Ernst, McAllister, Siklander, Storli, 2021, Guerra, 2015).

L'educazione alla valorizzazione del territorio però va oltre la conoscenza e l'ammirazione estetica del luogo e accompagna i bambini verso

una consapevolezza profonda della propria responsabilità nella tutela del contesto in cui vivono. Questa prospettiva non solo li sensibilizza alle questioni ambientali, ma li invita a riflettere sul ruolo attivo che possono svolgere per preservare e migliorare il proprio ambiente. A tale proposito i progetti proposti sono:

- cura di spazi verdi. Coinvolgere i bambini nella cura di giardini o cortili, è un modo tangibile per promuovere lo sviluppo del senso di responsabilità ambientale. Attività come la semina, l'innaffiamento, la potatura e la raccolta dei rifiuti promuovono il rispetto per la natura e dimostrano che ogni azione quotidiana può avere un impatto sulla qualità degli spazi verdi.
- Adozione di aree locali. Aderire a progetti di adozione di aree locali, in cui i bambini si impegnano a prendersi cura di specifici luoghi pubblici, crea un senso di responsabilità diretta. Questo può includere la pulizia periodica, la manutenzione e la promozione di pratiche sostenibili nella gestione di tali spazi.
- Progetti di riqualificazione locale. Partecipare alla pulizia di parchi o alla rigenerazione di alcune aree, offre ai bambini l'opportunità di sperimentare direttamente come il loro impegno può trasformare positivamente il territorio.
- Attività di riciclo e sostenibilità. Integrare attività di riciclo e pratiche di sostenibilità nell'educazione quotidiana è un modo efficace per promuovere la responsabilità ambientale e sensibilizzare e coinvolgere attivamente i bambini nella riduzione degli impatti ambientali negativi.
- Incontri con esperti ambientali. Invitare esperti ambientali locali a interagire con i bambini fornisce loro una prospettiva più ampia sulla salute del territorio e sulle sfide ambientali. Questi incontri possono motivare i bambini a identificare soluzioni concrete e ad assumersi la responsabilità di implementare piccoli cambiamenti positivi nel loro ambiente quotidiano.

Attraverso progetti, eventi culturali e attività, si promuove quindi una mentalità collettiva che va oltre l'interesse individuale: i bambini imparano a considerare il bene comune come una priorità, riconoscendo che la cura del territorio è un impegno condiviso che contribuisce al benessere di tutti (Malavasi, 2014a, Schenetti, 2015).

L'educazione alla valorizzazione del territorio deve però estendersi oltre i confini del nido. Coinvolgere le famiglie e la comunità nelle attività

consolida il legame emotivo e cognitivo tra i bambini, le loro famiglie e il territorio in cui vivono. Eventi comunitari, incontri informativi e collaborazioni con organizzazioni locali amplificano l'impatto educativo alimentano un senso di responsabilità collettiva.

5. La cooperativa, l'ambiente e le piccole imprese. Buone pratiche per la costruzione di comunità sostenibili

Lo sviluppo e l'economia locale sostenibile rappresenta l'ultimo dei tre aspetti attraverso cui viene declinata operativamente l'idea di valorizzazione del territorio e di benessere della comunità. Le organizzazioni locali si configurano infatti come partner fondamentali per la creazione di un tessuto sociale solido e per la massimizzazione dell'impatto positivo delle iniziative proposte. Lavorare insieme permette di condividere risorse, esperienze e competenze e consente di creare ambienti che siano integrati e pienamente coerenti ai contesti.

Il concetto di sviluppo sostenibile implica un processo di trasformazione, in cui lo sfruttamento delle risorse, l'andamento economico e le innovazioni collaborano sinergicamente per valorizzare e soddisfare i bisogni presenti e futuri. Questo concetto fu introdotto per la prima volta nel 1987 attraverso il rapporto Brundtland (Un, 1987), redatto e pubblicato dalla Commissione mondiale sull'ambiente e lo sviluppo delle Nazioni Unite. Il documento definisce lo sviluppo sostenibile come uno stato in cui si possono soddisfare le necessità dell'attuale generazione senza compromettere le possibilità delle generazioni future.

Negli ultimi anni Città Futura ha avviato una riflessione profonda su queste tematiche, che ha condotto alla definizione di una serie di buone pratiche incentrate sulla tutela ambientale, il risparmio energetico e il sostegno alle piccole imprese locali. Queste azioni riflettono l'impegno nei confronti di una gestione responsabile del territorio e dell'economia locale. Vediamo come ciascun elemento può contribuire in modo significativo:

- Riduzione dello spreco. Implementare pratiche di riduzione dello spreco è cruciale per ridurre l'impatto ambientale. Ciò include l'adozione di politiche interne che minimizzano l'uso di materiali non rinnovabili, promuovendo il riciclo e incoraggiando l'adozione di soluzioni a basso impatto ambientale. Tali pratiche sono state implementate gradualmente, con un monitoraggio costante degli impatti e un

adattamento nel tempo in base alle esigenze emergenti e ai feedback della comunità.

- **Educazione ambientale.** Coinvolgere i membri della cooperativa e la comunità nelle tematiche ambientali è altrettanto importante. Organizzare sessioni di formazione o iniziative educative incentrate sulla sostenibilità ambientale può sensibilizzare e promuovere comportamenti eco-sostenibili.
- **Acquisto locale.** Favorire l'acquisto di beni e servizi da fornitori locali è una pratica chiave per sostenere l'economia locale. Questo non solo stimola la prosperità delle piccole imprese, ma contribuisce anche a mantenere l'identità unica della comunità attraverso la valorizzazione delle sue risorse.

L'approccio olistico e circolare di Città Futura prende quindi le mosse da un concetto di ecologia integrale e si traduce in un impegno profondo verso la valorizzazione del territorio e la promozione del benessere dei bambini. Questa prospettiva mira a creare un ambiente educativo e comunitario che rispecchi la complessità delle interazioni umane e ambientali, contribuendo a costruire una società più sostenibile e orientata al benessere collettivo (Iavarone, 2017, Malavasi 2014b).

Conclusioni

Valorizzare il territorio nella prospettiva del bene comune ed educare allo sviluppo sostenibile significa anche e soprattutto pensare al futuro. Significa sviluppare nei futuri adulti e cittadini del mondo capacità che permettano loro di prendere decisioni informate e mirate a mantenere l'integrità ambientale, la sostenibilità economica e a favorire una società più equa. Occorre quindi accompagnare l'acquisizione di competenze che permettano di riflettere sui comportamenti adottati e sul conseguente impatto che questi possono avere a livello sociale, culturale, economico ed ambientale (Borg, Samuelsson, 2022, Morin, 2007).

Questa transizione richiede una rottura di paradigma che integri una molteplicità di conoscenze provenienti da varie discipline scientifiche, includendo anche gli aspetti delle scienze umane (D'Antone, Parricchi, 2020).

Ciascuno di noi dovrebbe pertanto assumersi la responsabilità di promuovere progetti volti a sviluppare la consapevolezza dell'importanza di adottare uno stile di vita sostenibile e di operare in una prospettiva

a lungo termine; progetti che abbraccino la responsabilità nei confronti dell'ambiente e delle sue risorse limitate, in una prospettiva di condivisione e rispetto dei diritti umani. Secondo Kocher (2017), infatti, l'educazione allo sviluppo sostenibile mira a sostenere gli individui in formazione, al fine di consentire loro di affrontare creativamente le sfide della società e contribuire a plasmare un futuro orientato alla sostenibilità.

L'esperienza trentina rappresenta un possibile modello di "sviluppo", inteso come la capacità di una comunità di «rispondere ai bisogni di tutti, offrendo risposte che migliorano la vita in tutti i suoi aspetti economici e sociali e che si propone di ridurre la povertà, l'esclusione sociale, il degrado ambientale, le tensioni sociali e il ricorso alla violenza» (Carrino, 2005, p. 279) e una possibile riposta alla necessità di accompagnare le generazioni future – attraverso una sinergia profonda tra l'Amministrazione e il terzo settore – verso una valorizzazione del territorio che converga con la promozione dell'ecologia umana e il benessere collettivo.

Riferimenti bibliografici

- Angelini A., Pizzuto G. (2021): *La società sostenibile. Manuale di ecologia umana*, Milano: FrancoAngeli.
- Bateson G. (1977): *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
- Birbes C. (2014): *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile: Idee, percorsi, azioni*, Milano: EDUCatt.
- Birbes C. (a cura di) (2016): *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Borg F., Samuelsson I. P. (2022): Preschool children's agency in education for sustainability: The case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), pp. 147-163.
- Bruni L., Zamagni S. (2015): *Leconomia civile*, Bologna: Il Mulino.
- Carrino L. (2005): *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Trento: Erickson.
- Catarsi E. (2006): *Dal nido «educativo» al nido «ecologico». 25 anni di asili nido a Castelfiorentino*, Bergamo: Edizioni junior.
- D'Antone A., Parricchi M. (2020): *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ernst J., McAllister K., Siklander P., Storli R., (2021): Contributions to sustainability through young children's nature play: A systematic review. *Sustainability*, 13, pp. 1-36.
- Giovanazzi T. (2018): Outdoor Education. Prospettive educative per l'infanzia. In C. Birbes (a cura di), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia, pp. 87-99.

- Guerra M. (2015): *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. (2017): *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*, Milano: Bruno Mondadori.
- Kocher U. (2017), *Educare allo sviluppo sostenibile. Pensare il futuro, agire oggi*, Trento: Erickson.
- Legge Provinciale n. 13/77: *Norme sull'ordinamento della scuola dell'infanzia trentina*.
(https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice_provinciale/Pages/legge.aspx?uid=1148 data ultima consultazione 24/01/2024).
- Legge Provinciale n. 4/2002 e successive modifiche: *Istituzione del sistema dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*. (<https://www.consiglio.provincia.tn.it/leggi-e-archivi/codice-provinciale/Pages/legge.aspx?uid=7668> data di ultima consultazione 24/01/2024).
- Malavasi P. (2014a): *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2014b): *Progettazione educativa sostenibile: La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, Milano: EDUCatt.
- Marchetti L. (2012): *Alfabeti ecologici. Educazione ambientale e didattica del paesaggio*, Bari: Progedit.
- Morin E. (2007): *L'anno I dell'era Ecologica*, Roma: Armando.
- Mortari L. (2020), *Educazione ecologica*, Bari-Roma: Gius. Laterza.
- Mortari L. (2001): *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*, Firenze: La Nuova Italia.
- ONU (2015): *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Schenetti M. (2015): Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità. *Scuola italiana moderna*, 7, 2015, pp. 76-80.
- Spandl O.P. (1974): *Didaktik der Biologie*. München: don Bosco Verlag. Trad. it. Brescia: Editrice La Scuola, 1980. (www.unric.org/it/agenda-2030 data ultima consultazione 24/01/2024).
- UN Documents (1987): *Gathering a Body of Global Agreements has been compiled by the NGO Committee on Education of the Conference of NGOs from United Nations web sites with the invaluable help of information & communications technology*.

“Niente serre, voglio fare la cheffa”¹. La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità

Davide Bocchieri², Chiara Bove^{3,4}

Abstract

L'articolo, a partire da un caso di studio etnografico nella “Fascia trasformata” del Ragusano, propone una riflessione sulla vita quotidiana dei bambini in contesti di marginalità e segregazione spaziale e culturale, soffermandosi su alcune dinamiche di *agency* e di resistenza messe in campo dai bambini⁵. Si approfondiranno tre questioni rilevanti per la prevenzione dell'esclusione sociale fin dai primi anni di vita: ovvero, le strategie agite dai bambini per opporsi all'idea di futuro determinata dalle famiglie, la complessità della relazione con la scuola e la dimensione di cura e responsabilità tra fratelli.

Parole chiave: infanzia, disegualianza, povertà educativa, *agency*, segregazione culturale.

Abstract

Based on an ethnographic case study of children's everyday life in the Ragusan “*Fascia trasformata*” (Sicily), the paper proposes a reflection on children's everyday life in contexts of marginality and spatial and cultural segregation, exploring some dynamics of

¹ Parole di una bambina tunisina, che sceglie di usare *cheffa* al femminile. D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura degli Autori, N.d.R.

² Dottorando di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania.

³ Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

⁴ L'articolo è l'esito del lavoro di entrambi gli Autori; Bocchieri ha curato l'*Introduzione* e i parr. 2, 3, 4; Bove il par. 1 e le *Riflessioni conclusive*.

⁵ D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, pur nella piena consapevolezza della complessità e delicatezza di tale scelta terminologica, per mere questioni di scorrevolezza della lettura si è scelto di utilizzare i termini bambino/bambini come inclusivi sia dei bambini che delle bambine, N.d.R.

resistance and children's agency. It examines three pedagogical issues, which are crucial for preventing and combating inequalities from an early age: namely, tactics of resistance to the idea of a future determined by the family, the complexity of the relationship with the school, and forms of "sibling caregiving".

Keywords: childhood, inequalities, educational poverty, agency, cultural segregation.

Introduzione

«Io voglio fare la *cheffa*, le serre neanche me lo sogno.
Ti sporchi le mani e diventano brutte...
Mi piacerebbe lavorare al bar o al ristorante,
ancora non lo so, però niente serre»
(Diario, 19.11.21)

Karima, quando è stata condotta la ricerca etnografica, aveva 15 anni e frequentava l'Istituto alberghiero. Aveva dovuto negoziare non poco con i genitori; volevano che s'iscivesse, come accade per quasi tutti i ragazzi e le ragazze che vivono nella Fascia trasformata della provincia di Ragusa, all'Istituto agrario, con un futuro già deciso: il lavoro in serra, nella prospettiva dell'acquisto di un impianto serricolo.

La Fascia trasformata⁶, territorio che si snoda per diversi chilometri lungo la zona costiera tra Acate e Santa Croce Camerina, è una delle aree a vocazione serricola più grande d'Italia (Petino, 2021). La produzione si regge quasi esclusivamente su manodopera tunisina, rumena e, in parte, albanese. Anche tanti bambini e tante bambine⁷, dai 12-13 anni, lavorano in serra: alcuni dopo la scuola e nei fine settimana, altri tutto il giorno.

Si tratta di un esempio di contesto rurale paradigmatico per la sua complessità socioculturale, le condizioni di insicurezza economica e di povertà educativa, in cui la produzione si regge quasi esclusivamente su manodopera rumena, tunisina e, come detto, in misura minore, albanese; inoltre, l'assenza di trasporti alimenta un caporalato dei mezzi che fa il paio con la mancanza di diritti sindacali e la grave carenza di

⁶ «"Trasformata" si riferisce al fatto che è stata riconvertita da un tratto di costa sabbiosa a lavorazione in serra, a partire dalla fine degli anni '70» (Save The Children, 2023, p. 31).

⁷ Con il termine «bambini» si intendono bambini e ragazzi da 0 a 18 anni, di entrambi i sessi, come per l'inglese «*child*» così come indicato nella *Convention on the Rights of the Child* (ONU, 1989; per tutti i dettagli, si rimanda ai Riferimenti Bibliografici, N.d.R.).

servizi pubblici, tra cui quelli sanitari e educativi. Condizioni strutturali che «impattano negativamente sulla tutela dei diritti dei bambini, accentuandone la condizione di invisibilità e marginalità e il rischio di divenire essi stessi vittime di sfruttamento» (Save the Children, 2023, p. 5).

Le ragioni di questa ‘curvatura’ sul mondo adulto sono molteplici: dal carattere di urgenza, legato alle problematiche dello sfruttamento dei braccianti e dei conflitti interetnici, a una scala di priorità politico-economiche e di contrasto all’emergenza. C’è poi un aspetto pragmatico: ovvero, la difficoltà di accesso a un luogo che è tanto noto quanto, al contempo, nascosto allo sguardo delle politiche pubbliche, in cui le famiglie con bambini vivono in abitazioni a volte ai limiti dell’umano e in una promiscuità tra luoghi di vita e di lavoro che rende più difficile incontrarsi.

Nonostante questa complessità, i pochi studi su questa zona rurale del sud-est siciliano sono prevalentemente di ordine antropologico (Piro, 2016; Sanò, 2018), sociologico (Cortese, Palidda, 2020), storico-politico (Mililli, a cura, 2021): ricerche, quelle appena menzionate, che hanno alimentato narrazioni per lo più rivolte al mondo degli adulti, dedicando meno spazio alla descrizione della vita quotidiana dei bambini e della loro educazione.

Chi sono, dunque, i bambini che vivono in questo territorio? Quali spazi di *agency* hanno all’interno di un contesto così condizionato da vincoli territoriali, sociali, politici, familiari, culturali?

Da queste domande è nata la ricerca etnografica⁸ a cui facciamo riferimento nell’articolo in oggetto, che si è posta l’obiettivo di entrare nelle maglie di questo territorio per osservare, a livello *micro*, la vita quotidiana e le interazioni sociali dei bambini (Emiliani, 2002), ed eleggendo il *margin*e (Annacontini, 2015) a spazio contemporaneamente teorico e concreto in cui dare voce a chi, solitamente, ne ha meno.

Ne è emerso un quadro articolato: un reticolo di temi intrecciati e sovrapposti tra loro, la cui interpretazione, per quanto non generalizzabile, fa emergere alcune questioni pedagogiche interessanti per riflettere sulla vita dei bambini in contesti di marginalità e segregazione culturale. Tra queste vedremo, in particolare, le tattiche di resistenza agite dai bambini di fronte all’idea di futuro determinata dalle famiglie, le problematiche legate all’accesso a scuola e la dimensione di cura e responsabilità tra fratelli.

⁸ Bocchieri D., *Serrenentola nel paese dei farlocchi. I minori stranieri nella Fascia trasformata del ragusano tra invisibilità e resistenze*. Tesi di Laurea, Università degli Studi di Milano-Bicocca, a.a. 2021/2022.

1. *Cautele metodologiche e posizionamento etico*

La ricerca si iscrive nel filone di studi etnografici (Gobbo, Gomes, 2003) che hanno rivolto la loro attenzione alla vita quotidiana dei bambini (Emiliani, 2002) e assume una prospettiva di ricerca non «verso i bambini» (Mortari, Mazzoni, 2010, p. 4), ma «a partire dalla loro prospettiva» (*Ibidem*).

A livello metodologico, la ricerca combina l'osservazione partecipante con conversazioni informali con bambini e adulti incontrati sul campo⁹. L'etnografia è stata condotta in due fasi: tra settembre 2019 e marzo 2020 – quando la pandemia da Sars-Cov-2 ha costretto a interrompere l'attività – e tra marzo 2021 e marzo 2022. Per l'accesso fisico e sociale al campo ci si è avvalsi di due strategie: l'accompagnamento in auto dei bambini e dei ragazzi a un laboratorio di teatro organizzato dalla Caritas al Presidio di Marina di Acate, e la presenza al doposcuola organizzato sempre dalla Caritas. Le prove dello spettacolo, le fasi di gioco, le feste, sono state occasione per l'osservazione sul campo.

Sono stati coinvolti circa 30 bambini/ragazzi dai 5 ai 18 anni, le cui voci sono state accompagnate da quelle di operatori e educatori di associazioni impegnate nella zona. Complessivamente la ricerca si basa su un *corpus* di osservazioni della vita quotidiana dei bambini, redatte con cadenza bisettimanale, note di campo giornaliere integrate con appunti o stralci di conversazioni con bambini e adulti.

I dati sono stati analizzati *in itinere* secondo una metodologia *grounded*, guidata dall'individuazione di temi e categorie ricorrenti (Atkinson, 1992; Glaser, Strauss, 1967, trad. it. 2009).

La complessità del territorio ha richiesto alcune attenzioni metodologiche: da un lato l'approccio etnografico si è rivelato di particolare interesse perché ha permesso lo studio della dimensione simbolica e materiale dei processi e delle interazioni educative (Bove, 2019), favorendo uno sguardo sulla vita quotidiana dei bambini nella Fascia trasformata intesa come “microcultura” entro cui assumere una prospettiva da ricercatori-apprendisti, esploratori delle culture dei bambini e dei ragazzi anche nell'interazione con gli adulti (Corsaro, 1997).

Dall'altro, l'ascolto delle voci dei bambini non è stato scontato. Come è noto, infatti, ascoltare la loro voce è operazione complessa, densa di interro-

⁹ Per le osservazioni svolte presso sedi di associazioni, quali doposcuola e laboratorio di teatro, sono stati acquisiti i consensi informati.

gativi epistemologici (Mortari, 2009), politici (Macinai, 2010; Rossini, 2015), etici e metodologici (Belloni, 2006; Cannella, 1998; Corsaro, Molinari, 1999; Mortari, Mazzoni, 2010); si corre spesso il rischio di «carpire e colonizzare il loro mondo» (Mortari, 2009, p. 18). C'è inoltre il pericolo di affidarsi a metodi messi a punto per la ricerca con partecipanti adulti, introducendo strumenti non del tutto coerenti con l'osservazione dei comportamenti e delle potenzialità dei bambini, né rispettosi dei loro linguaggi (Belotti, La Mendola, 2010); così facendo, si rischia di agire in una prospettiva etica profondamente *adultocentrica*, dunque incurante di ciò che significa per i bambini essere partecipanti di un percorso di indagine (Clark, Moss, 2014), cadendo in quelle trappole che rivelano, in alcuni casi, la debolezza epistemologica e concettuale della ricerca stessa (James, 2010).

Per provare a contenere i rischi sopra evidenziati si è fatto costantemente riferimento «a un metodo etico capace di promuovere un impegno responsabile per l'altro» (Mortari, 2009, p. 18), curando l'incontro e la relazione con i bambini come «esperti della loro esperienza» (Mortari, Mazzoni, 2010, p. 4); ci si è presi il tempo di conoscersi, di fidarsi, di affidarsi, costruendo gradualmente le condizioni affinché l'incontro e la conversazione etnografica fossero un'esperienza di partecipazione come 'presa di parola' in prospettiva democratica (Pastori, Pagani, Sarcinelli, 2020). Un'esperienza di co-costruzione della «conoscenza non unilaterale e profondamente interattiva» (Bove, 2019, p. 114).

La scelta dell'osservazione partecipante per una descrizione *densa* (Geertz, 1973, trad. it. 1998) si è accompagnata a un approccio flessibile, capace di modificare le strategie di accesso al campo in itinere, esplicitando, nelle note che hanno affiancato i diari, il posizionamento emotivo nella relazione con bambini e ragazzi spesso sottoposti a violenza simbolica e non di rado anche fisica (Gobo, 1999).

2. *La vita quotidiana dei bambini: tra resistenze e invisibilità*

Più che ai numeri, in questa ricerca l'attenzione è stata rivolta a chi sono e cosa fanno i bambini e i ragazzi della Fascia trasformata: a parlare, in questo caso, sono i volti, le storie, i sogni, spesso flebili, di Karima, Amina, Klaus, Cristina¹⁰ e dei tanti bambini e ragazzi incontrati sul campo, in prevalenza figli di genitori di origine tunisina e rumena.

¹⁰ Nomi di fantasia.

I luoghi dell'abitare sono spesso precari: abitazioni non di rado ai limiti della vivibilità, in spazi attigui alle serre, talvolta stalle o baracche all'interno dei luoghi di lavoro, particolarmente compromesse nel caso di alcuni gruppi culturali. Klaus, per esempio, vive in una casa priva di acqua corrente e senza alcun sistema di riscaldamento. Condizioni di vita molto simili a quelle di Daniel, Mariana e di tanti altri ragazzi incontrati nel corso della ricerca. In questi luoghi, la vita quotidiana dei bambini è scandita dai ritmi massacranti del lavoro adulto, in condizioni di isolamento, con limitate possibilità di movimento e pochissima autonomia (Bergamaschi, Piro, 2018).

Tuttavia, in alcuni casi, i bambini attivano processi di deviazione di queste traiettorie esistenziali. Karima, per esempio, oggi vive ancora nelle serre, dove continua a coltivare, insieme a pomodori e zucchine, il proprio sogno di cucinare in un ristorante tutto suo. Come lei, anche altre ragazze di origini tunisine sono determinate: «*mai serre*», anche se in realtà ci lavorano tutti i giorni, al ritorno da scuola, il sabato e la domenica. Nella quotidianità, queste ragazze attuano piccole sovversioni o vere e proprie resistenze, intese quali pianificazioni consapevoli, sistematiche. S'intravedono più che strategie, delle tattiche, «risposte contingenti e individuali attraverso le quali i singoli cercano di ritagliarsi un proprio spazio all'interno del campo definito dalle strategie» (De Certeau, 1990, trad. it. 2001, p. 15). Nel gioco delle tattiche per deviare rispetto ai progetti dei genitori, sicuramente la scelta dell'istituto superiore emerge dai dati raccolti come una tra le più significative. In diversi casi, però, non riescono a imporsi, e i genitori li iscrivono all'Istituto agrario senza neppure consultarli: è il caso di Aisha, 14 anni, che viene a conoscenza di questa scelta solo a iscrizione avvenuta. Un'altra ragazza, a cui era stato imposto un indirizzo scolastico che a lei non piaceva, nonostante le potenzialità evidenti, si è rifiutata di studiare ed è stata bocciata: difficile dire se si tratti di "tattica" o "strategia", secondo la definizione di De Certeau sopra citata, per ottenere il cambio di corso di studi; tuttavia, come ha confidato agli operatori, il suo disinteresse non riguardava lo studio, ma il perseguire le traiettorie lavorative imposte dai genitori.

Si tratta di temi complessi, che rispecchiano le problematiche che oggi sono al centro del dibattito internazionale sulle politiche di contrasto e prevenzione dell'esclusione sociale e della dispersione scolastica. «Conoscere l'insieme delle attività e dei luoghi frequentati [...] può rivelare sia l'esperienza fatta dal bambino, sia le scelte fatte per lui da altri» (Emiliani, 2002, p. 47). In tal senso la quotidianità intesa come processo sociale ci ricorda quanto l'educazione sia un *atto politico* – per

dirla con Freire (1968, trad. it. 2022) – che richiede una riflessione critica e coraggiosa sui contesti affinché si attivino processi di decostruzione dei discorsi e ricostruzione di nuove possibilità per tutti i bambini e i ragazzi che li abitano.

3. *L'accesso a scuola*

L'accesso a scuola, pilastro delle politiche di contrasto alla spirale delle diseguaglianze (Commissione Europea, 2013¹¹), è reso ancora più difficile dalla segregazione geografica di questo territorio e dalla mancanza di trasporti pubblici. In alcuni periodi anche lo scuolabus, che per una famiglia con tre o quattro figli ha già un costo proibitivo, rimane fuori uso, per guasti o mancanza di fondi. In alcune zone del territorio non passa nemmeno.

In ogni caso, anche laddove i bambini riescono ad accedere alla scuola, si tratta di una parentesi ben marcata: ogni giorno, suonata la campanella, i bambini cosiddetti “della Fascia trasformata” tornano a diventare fantasmi per le istituzioni; tornano nelle loro *enclaves*, tolgono gli abiti per la scuola e indossano quelli da lavoro. Molti di loro, anche a 11 o 12 anni, quando rientrano da scuola, entrano in serra e iniziano a lavorare. Staccano per andare al doposcuola, ma l'indomani riprendono. Una *routine* che conferma la violazione «sistematica dei diritti dell'infanzia» (Save the Children 2023, p. 34) cui i bambini stessi, a volte, cercano di sfuggire. Come alcuni operatori hanno spiegato, c'è chi chiede di partecipare al doposcuola anche nei giorni riservati ad altri ragazzi; la necessità di fare realmente i compiti è equamente divisa, nelle motivazioni, con l'*escamotage* di ridurre le ore di lavoro o di reclusione in casa.

Visibili a intermittenza per le istituzioni, in alcuni casi solo di passaggio, ma anche doppiamente invisibili nel gruppo dei pari. Amina, per esempio, una ragazza di origini tunisine di 12 anni che vive in mezzo al ‘deserto’ delle serre, non può andare ai compleanni dei compagni, nemmeno quando viene (cosa non scontata) invitata: «Sì, mi dicono qualche volta se ci vado, ma non ci vado. No, mio papà non vuole»

¹¹ Raccomandazione UE del 20 febbraio 2013: *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo dello svantaggio sociale* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN:01.02.24>); per tutti i dettagli si rimanda ai Riferimenti Bibliografici, N.d.R.

(Diario 12.12.21). E con lei anche Ambra, 11 anni, di origini rumene: «Non ci posso andare, lei sta lontano, come ci vado?»; i genitori non le accompagnano, non solo per la lontananza o le difficoltà di movimento, ma anche perché poi «ci sarebbe da fare il regalo, vestirsi bene», come hanno spiegato alcuni operatori. L'essere invitati o meno a una festa di compleanno e la relativa risposta fungono da vettore di integrazione o esclusione dell'intero gruppo familiare: isolati, dunque, ma anche *segregati*, in zone rurali che diventano un ghetto sociale, con poche porte aperte sull'esterno.

Ciò nonostante, in alcuni casi la forza di resistere si trasforma in un'azione capacitante. Durante la ricerca, Anisa aveva espresso la volontà di una deviazione significativa rispetto alla scelta dei genitori di studiare all'Agrario: sarebbe voluta andare al Liceo delle Scienze umane. Un percorso non semplice, sconsigliato dagli insegnanti e osteggiato dai genitori. Ma Anisa non s'è data per vinta: oggi è al secondo anno, con risultati soddisfacenti: «Una volta la Caritas ci ha portati a vedere un asilo. Ho deciso che da grande volevo lavorare con i bambini» (Diario, 14.12.21). La storia di Anisa conferma che, quando i bambini e i ragazzi in condizioni di estrema vulnerabilità incontrano i cosiddetti «tutori di resilienza» (Malaguti, 2020, *passim*) – figure chiave che allargano le possibilità di sperimentazione, offrendo sostegno per affrontare le sfide – qualcosa può cambiare. Stiamo parlando di una forza che, quando viene riconosciuta, diventa una condizione per la salute e il benessere dei ragazzi, intendendo la salute, come indicato dall'Organizzazione Mondiale per la Sanità (1984), non solo come assenza di malattia, ma anche come capacità di adattamento e reazione di fronte alle sfide della vita.

4. *Bambini che si curano di altri bambini*

Accanto alla vita in bilico tra lavoro e scuola, ci sono poi le relazioni con i fratelli o le sorelle che si occupano dei più piccoli, il cosiddetto “*sibling caregiving*” (Levine, New, 2008, trad. it. 2009). Cristina, per esempio, non ha potuto proseguire gli studi, fermandosi alla quinta elementare, alternando l'attività di *caregiver* dei fratellini con il lavoro in serra. Alex e Robert, due fratelli di origine rumena di 10 e 11 anni, invece, pur rientrando nella categoria dei ‘fratelli che si prendono cura di altri fratelli’ più piccoli, vanno a scuola (*quasi*) regolarmente; si alternano nel frequentare le lezioni, così come nel partecipare al doposcuola: un giorno l'uno e il giorno dopo l'altro. In questo caso è il “quasi” a fare la

differenza, spiegando la strategia scelta dai genitori per consentire loro di andare a lavorare, senza lasciare il più piccolo, di tre anni, da solo. Una condizione non solo di doppia invisibilità, ma anche di ingiustizia sociale e di non rispetto dei diritti dell’infanzia.

Se non ci sono i fratelli, le famiglie con bambini in età prescolare si aiutano come possono. Alcuni genitori lasciano i figli in casa da soli anche a cinque anni: una pietra dietro la porta per impedire che si allontanino, una serie di indicazioni di comportamento e qualcosa da mangiare. Un’immagine spiazzante rispetto a quella idea ‘normativa’ di bambino in senso occidentale (che sappiamo non potrebbe legalmente stare a casa da solo, se non dai 14 anni); una situazione-limite avvertita come tale dagli stessi genitori, i quali mostrano un senso di colpa e anche d’impotenza nel non riuscire a fare altrimenti.

Questa condizione di vita familiare sfidata dall’assenza di servizi di *welfare* e di politiche di conciliazione ha un impatto importante sulle traiettorie di vita individuali dei bambini generando, a sua volta, condizioni di «doppia assenza» (Sayad, 1999, trad. it. 2002, *passim*) anche rispetto a ‘futuri possibili’. Stiamo parlando di bambini di 10-11 anni che diventano *caregivers*; pratica, questa, di per sé potenzialmente formativa, se non fosse che in questo caso si associa a un destino in un certo senso già tracciato: quello di non andare a scuola o di andarci a intermittenza per occuparsi dei fratellini.

Nella Fascia trasformata, lo scarto tra le condizioni socioculturali e sociomateriali in cui vivono le famiglie e le opportunità di accesso ai servizi educativi e scolastici è tale da impedire, alla base, l’attuazione delle politiche di contrasto alla povertà educativa, se non per pochi casi (Lazzari, Vandenbroeck, 2012). Da quest’anno ha aperto la prima scuola dell’infanzia a Marina di Acate: un ottimo segnale, anche se non tutti i bambini possono andarci perché i genitori non hanno i mezzi e non ci sono forme di trasporto pubblico, nemmeno a pagamento. Ne consegue che il numero di bambini in condizioni di rischio è in costante crescita, come confermano i più recenti rapporti nazionali (cfr., fra gli altri, Save the Children, 2023).

Riflessioni conclusive

Le voci dei bambini e dei ragazzi che abbiamo riportato in questo articolo, per quanto non rappresentative della complessità del territorio oggetto di studio, fungono da ‘evidenziatore’ di questioni *macro*, per

lo più di ordine sociale, politico, economico, culturale, ma anche da grido di allarme di fronte all'assenza di un pensiero e di un'azione pedagogica *micro*, capaci di promuovere una lettura trasformativa della vita dei bambini in questo «non luogo» (Augé, 1992, trad. it. 2009, *passim*). Benché l'impegno di associazioni e gruppi di volontariato provi a sopperire a una carenza istituzionale, la ricerca evidenzia la necessità di rinforzare una pedagogia territoriale che, nei fatti, è politica (Catarsi, 2008), perché opera dal basso, è aderente ai bisogni e ai diritti dei bambini, ed è pertanto capace di alimentare scelte e pratiche educative per contrastare quel reticolo complesso di elementi che, se resta silente, non fa altro che aumentare la già drammatica *geografia delle diseguaglianze* (Commissione Europea, 2013).

Porre l'attenzione sulle diverse forme di *agency* dei bambini, mettendo in luce tutte quelle strategie apparentemente 'devianti' volte ad agire il loro presente e a immaginare un futuro (Satta, 2023), non deve offuscare la problematicità dei contesti in cui vivono i bambini e da cui dipende la loro stessa agentività (Biffi, Pippa, Montà, 2023); al contrario, è un'occasione per rimarcare la grave mancanza di opportunità per chi, come i bambini che abbiamo incontrato in questa ricerca, sperimenta una situazione di doppia dipendenza: imposta sia dal contesto che dalle scelte dei genitori i quali, a loro volta, si ritrovano imbrigliati in una spirale deterministica irricevibile (Putnam, 2015), che tende prepotentemente a privarli di potenzialità. La sfida pedagogica è leggere queste strategie come un invito a contestualizzare la posizione da cui parlano i bambini, per contrastare il rischio di provocare l'effetto contrario di far tornare la voce dei bambini tra le pieghe dell'invisibilità, o di far sì che la loro risposta adattiva resti solo un ricordo o un traguardo irraggiungibile, spogliato della capacità di orientare le azioni altrui.

Proprio perché stiamo parlando di un territorio molto difficile e denso di contraddizioni, per lo più a misura di adulto, la dimensione di futuro non può a sua volta restare assente dalla narrazione dominante; al contrario, va recuperata e sostenuta, ma tenendo sempre presente che l'aspirazione a una buona vita, a un futuro migliore, non ha contenuti determinati, universali, ma ha sicuramente bisogno che attorno a ogni bambino si configuri «un ecosistema di servizi e risorse solidali che funga da nicchia ecologica libera da violenze, generativa di crescita, protezione [...] in cui ricreare reti e relazioni benevole» (Milani, 2022, pp. 11-12). È il «coraggio dell'utopia» (Catarsi, 2012, p. 30), che è proprio dell'azione educativa, che ci permette di uscire da logiche deterministiche «per poter pensare "altri" mondi, migliori di quelli in cui viviamo» (*Ibidem*).

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. (2015): *L'appello al margine. Formare oltre i silenzi e le emergenze*. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di): *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Atkinson P. (1992): *Understanding Ethnographic Texts*. Thousand Oaks (CA): SAGE Publ. (<https://doi.org/10.4135/9781412986403>; data di ultima consultazione: 10.02.24).
- Augé M. (1992): *Non luoghi*. Trad. it. Milano: Eléuthera, 2009.
- Bergamaschi M., Piro V. (2018): Processi di territorializzazione. Pensare le migrazioni in prospettive territoriale. *Sociologia urbana*, n.117, pp. 7-18.
- Belloni M.C. (2006): L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico. *Quaderni di Sociologia*, n. 42, pp. 7-39.
- Belotti V., La Mendola S. (a cura di) (2010): *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*. Milano: Guerini Scientifica.
- Biffi E., Pippa S., Montà C. (2023): Child Participation in the Protection System through the Lenses of the Capability Approach: Questions about Who, How and Whose Terms. *Metis*, 12(1), pp. 289-302.
- Bocchieri D. (2021/2022): *Serrenentola nel paese dei farlocchi. I minori stranieri nella Fascia trasformata del ragusano tra invisibilità e resistenze*. Tesi di Laurea, Università degli Studi di Milano-Bicocca, a.a. 2021/2022.
- Bove C. (2019): *Il metodo etnografico*. In L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di): *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, pp. 101-142.
- Cannella G.S. (1998): *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Catarsi E. (1993): *I servizi educativi e sociali per i bambini e le loro famiglie*. Bergamo: Juvenilia.
- Catarsi E. (2012): *Qualità del nido e intenzionalità educativa nella realtà toscana*. In E. Catarsi, N. Sharmahd (a cura di): *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Bergamo: Junior, pp. 17-33.
- Clark A., Moss P. (2001): *Listening to Young Children: the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Commissione Europea (2013): *Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013. Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>; data di ultima consultazione: 01.02.24.
- Cortese A., Palidda R. (a cura di) (2020): *L'onda invisibile. Rumeni e tunisini nell'agricoltura siciliana*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsaro W.A., Molinari L. (1999): La famiglia, i compagni di scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo. *Etnosistemi*, n. 6, pp. 62-75.
- De Certeau M. (1990): *L'invenzione del quotidiano*. Trad. it. Roma: Edizioni Lavoro, 2001.

- Emiliani F. (a cura di) (2002): *I bambini nella vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Freire P. (1968): *Pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Torino: Gruppo Abele, 2022.
- Geertz C. (1973): *Interpretazione di culture*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1998.
- Glaser B., Strauss A. (1967): *La scoperta della "Grounded Theory". Strategie per la ricerca qualitativa*. Trad. it. Roma: Armando, 2009.
- Gobbo F., Gomes A.M. (2003): *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: Cisu.
- Gobo, G. (1999): Le note etnografiche: raccolta e analisi. *Quaderni di Sociologia*, 21, pp. 144-167.
- James A. (2010): Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini. *Cittadini in crescita*, n. 2, pp. 10-25.
- Lazzari A., Vandebroek M. (2012): *Literature Review: Appendix I to the Final Report of the Study Early Childhood Education and Care (ECEC) in Promoting Educational Attainment Including Social Development of Children from Disadvantaged Backgrounds and in Fostering Social Inclusion*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Levine R., New R.S. (a cura di) (2008): *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Trad. it., Milano: Raffaello Cortina, 2009.
- Macinai E. (2010): I diritti dell'infanzia a vent'anni dalla Convenzione: prospettive di ricerca per un bilancio storico. *Studi sulla Formazione*, n. 1, pp. 91-94.
- Malaguti E. (2020): *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras.
- Milani P. (2022): *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.
- Mililli L. (a cura di) (2021): "LA FASCIA TRASFORMATA DEL RAGUSANO". *Diritti dei lavoratori, migranti, agromafie e salute pubblica*. Catania: Sicilia Punto L.
- Mortari L. (a cura di) (2009): *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari L., Mazzoni V. (2010): La ricerca con i bambini. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, n. 4, pp. 5-29.
- ONU (1989, 20 November): *Convention on the Rights of the Child* (<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>; data di ultimo accesso: 01.02.24).
- Pastori G., Pagani V., Sarcinelli A. (2020): La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi. *Ricercazione*, 12(1), pp. 107-128.
- Piro V. (2016): I migranti nella crisi. Percorsi e strategie di mobilità dei braccianti tunisini in provincia di Ragusa, *Paper per la IX Conferenza ESPANet Italia Modelli di welfare e modelli di capitalismo*, (www.espanet-italia.net/wp-content/uploads/2012/02/images_conferenza2016_Paper_3b_Piro.pdf; data di ultima consultazione: 04.02.24).

- Putnam R. (2015): *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Rossini V. (2015): *Il disagio invisibile dei bambini*. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di): *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS, pp. 234-248.
- Sanò G. (2018): *Fabbriche di plastica. Il lavoro nell'agricoltura industriale*. Verona: Ombre Corte.
- Satta C. (2023): L'insostenibile spinta utopica dei bambini. Oltre il binomio utopia-infanzia. *Cambio. Rivista Sulle Trasformazioni Sociali*, 12(24), pp. 71-84. (<https://doi.org/10.36253/cambio-13841>; data di ultima consultazione: 08.01.24).
- Save the Children (2023): Piccoli schiavi invisibili (www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/piccoli-schiavi-invisibili-2023; data di ultima consultazione: 18.01.24),
- Sayad A. (1999): *La doppia assenza*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2002.

Promoting Professional Wellbeing in an Emancipatory Perspective. A Research-Training Experience among Professionals Working with Vulnerable Children and their Families¹

Natascia Bobbo², Marco Ius³, Paola Rigoni⁴

Abstract

Although most professionals who have chosen to work with children and families living in vulnerable situations are motivated by a genuine desire to care for people, when they go through some emotionally challenging experiences, they are also exposed to various syndromes such as *compassion fatigue*, vicarious trauma and burnout. The aim of this article is to present a research-training course that has been implemented to promote greater professional wellbeing and the co-construction of supportive working communities among social work professionals. In line with a critical-emancipatory approach, a research-training pathway was chosen, which also allowed the outcomes of the pathway to be evaluated using qualitative interviews and validated tests. The study involved 75 professionals from central-northern Italy. The analysis of the data collected showed that workshops and various activities proposed gave the professionals the opportunity to share their vulnerability with others, and to feel a greater sense of belonging to a supportive community.

¹ The Authors discussed this contribution collegially. More specifically, Natascia Bobbo is the Author Paragraphs 1, 3, 4, and *Conclusions*; Marco Ius is the Author, with Natascia Bobbo, of *Introduction*; Paola Rigoni is the Author of the Paragraph 2. *Unless otherwise specified, footnotes are edited by the Authors*, Editor's Note.

² Associate Professor in Social and Health Pedagogy at the Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology ("FISPPA") Department of the University of Padua.

³ Fixed-termed-type B ("RTD-B") Junior Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Humanities of the University of Trieste.

⁴ PhD Student in Pedagogical Science of Education and Training, at the Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology ("FISPPA") Department of the University of Padua.

Keywords: emotional labour, professional wellbeing, research-training path, self-care strategies, compassion fatigue.

Abstract

Anche se la maggior parte dei professionisti che hanno scelto di lavorare con i bambini e le famiglie che vivono in situazioni di vulnerabilità sono motivati da un genuino desiderio di prendersi cura delle persone, quando vivono alcune esperienze emotive sfidanti, vengono ugualmente esposti a varie sindromi, come la *compassion fatigue*, il trauma vicario e il *burnout*. L'articolo si propone di presentare un percorso di ricerca-formazione realizzato per promuovere tra i professionisti del lavoro sociale un maggiore benessere professionale e la co-costruzione di comunità di lavoro solidali. In coerenza con un approccio critico-emancipativo si è scelto un percorso di ricerca/formazione che ha consentito anche di valutare i risultati del percorso utilizzando interviste qualitative e test validati. Lo studio ha coinvolto 75 professionisti del centro-nord Italia. L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato come i *workshops* e le varie attività proposte hanno dato ai professionisti l'opportunità di condividere la propria vulnerabilità con gli altri e di percepire un maggiore senso di appartenenza a una comunità supportiva.

Parole chiave: lavoro emotivo, benessere professionale, percorsi di ricerca e formazione, strategie di autocura, *compassion fatigue*.

Introduction

Despite the dominant neoliberal culture within social work context and organizations, most professionals who have chosen to work with children and families living in vulnerable situations are motivated by a genuine desire to care for people (Hill & Laredo, 2020). However, when they are confronted with experiences and situations that are particularly challenging from an emotional point of view, due to the level of suffering and fragility people they work with communicate, they have to face to «peak events in the family history that require caution and careful work on explanation, attribution of meaning» (Formenti, 2010, p. 145)⁵.

This complex and demanding work – which is becoming more and more necessary every day due to the constant shortage of economic and human resources for public services – can lead them to experience feelings of anxiety, worry and discomfort to the point of exposing them to a state of stress or distress, when working conditions challenge all their will and ability to express their competences to the best of their ability (Figley, 1995; Mirowsky & Ross, 1986). According to Bertetti (2014), to

⁵ Author's translation, Editor's Note.

understand what stress is, it is necessary to consider the stressors (that are the stimuli that activate stress), and the reactions that the different subjects manifest to these stimuli. According to this Author, the problem has a relational matter, between the stimuli and the person: between the nature, intensity, and duration of the stimuli and the person's skills, personality, representation of the situation. Within a bio-psycho-socio-ecological matrix (Bronfenbrenner, 1979, 2005), even the setting in which stressor and professionals meet each other is important, from spatial and temporal, involving the work environment, the organisational characteristics, the social and relational contexts, the way time is thought and lived by the collective (Ungar, 2020).

Every day, every help worker expresses, consciously or unconsciously, an emotional work, which can be defined as the set of gestures, actions, choices, reflections and words used to manage or express one's own emotions and to manage those of others in appropriate manner, according to the expectations of one's role. Depending on the nature of the task assigned, or the personal role, practitioners know that a set of rules, more or less explicit, expect them to express or manage certain emotions, both towards the people they are trying to help, and towards colleagues or superiors. They also know that, over time, they will have to learn to manage the emotions that can arise from observing particularly traumatic or painful situations and which, as such, are likely to undermine their well-being as a person, even more than as a professional (Brotheridge & Grandey, 2002; Hochschild, 1983).

Emotional labour and repeated and continuous exposure to the suffering, difficulties, and fragility of other human beings may expose social workers and health professionals to the development of one or more vicarious disorders, such as emotional dissonance (Glomb, Tews, 2002), *compassion fatigue* (Barks *et al.*, 2023; Figley, 1995), vicarious trauma (Pearlman, 1999), burnout (Maslach & Leiter, 2008). All too often, help workers are confronted with difficult or ambiguous situations for which they feel incompetent or inadequate: child abuse perpetuated by parents, parents who neglect the basic needs of their sons and daughters because of poverty or lack of resources, children addicted to drugs or alcohol.

In this way, any relationship can become the source of feelings of unease, frustration, malaise, and loss of faith in the humanity of persons (Yakhlef & Basic, 2023). Professionals know that the emotions that can arise from these experiences force them to pretend in order to do their best work, but if they do not face these inner experiences, they expose themselves to emotional dissonance that can create in them a form of

dissociation from their true inner life (Glomb & Tews, 2002; Nielsen *et al.*, 2023). Sometimes, when the experiences they witness are particularly horrific because of the abuses or violences they have to deal with, they may even lose faith in their own values and see their own horizons of meaning crumble, affected by vicarious trauma (Murcia Álvarez, 2024; Pearlman, 1999).

At the same time, workers can become involved in the emotional problems of the families they are trying to help, and the constant exposure to these kinds of compassionate experiences can lead to the abovementioned compassion fatigue, a kind of exhaustion resulting from the accumulation of anxieties and worries shared with vulnerable families (Figley, 1995). Each of these syndromes can damage them from an emotional, psychological, behavioural, and personal perspective producing disaffection to one's work and de-accountability, sense of guilty and a drop of self-esteem, which are the premises of burnout (Maslach & Leiter, 2008).

However, it is emphasised that a good level of compassion satisfaction (i.e. the perception of doing something meaningful for the vulnerable families), together with the perception of being part of a supportive community, a good awareness of one's own resources and limits, and a good level of emotional self-awareness, may be protective factors for professional well-being in helping work. (Drigas & Papoutsi, 2018; Jiang & Jiang, 2024; Stamm, 1999). Any professional can develop and implement these skills and attitude activating some self-care strategies, which are «the abilities of individuals, families and communities to promote health, prevent disease and maintain health» (WHO, 2013, p. 15).

In the context of professional and organisational wellbeing, self-care can be conceptualized as some attitudes, behaviours, and strategies (deliberately or unconsciously activated) that everyone learns and expresses during his or her life, in order to cope successfully with the various and numerous challenges that the daily routine of one's work and private life, places on one. Basically, these strategies can be defined as *defensive* and *constructive*: as defensive, they aim to help people resist the shocks of life, thus preserving those inner, psychological, emotional and cognitive resources that are useful in overcoming these challenges; as constructive or resilient, they aim to protect the individual so that he or she can still find the strength and determination not to be overwhelmed by events and to learn how to face future challenges, thereby strengthening self-confidence (Cyrulnik, 2001).

Starting from these knowledges, during the spring of 2022, a training/research project was carried out with the aim to create and imple-

ment an accompanying path for the autonomous implementation of activities which could promote professional wellbeing throughout the activation and reinforcing of some self-care strategies as well as promoting mutual, supportive work communities. The pedagogical intention of this pathway was to promote processes of self-reflective and meaningful learning among professionals about their capacity for self-protection and resilience (Calaprice, 2020; Cyrulnik, 2001). In particular, the training/research approach was chosen because researchers would be able to implement a pathway that would meet, from a pedagogical point of view, some conditions: the immediate usefulness of the knowledge that these activities could promote; a fully active role of the actors involved; the consensual production and legitimation of knowledge. These premises could make the pathway a real opportunity for learning and empowerment for all the actors involved, both operators and researchers (Formenti, 1998).

In this way, the researchers played a role in accompanying individuals and groups both in the design phase and in the implementation and evaluation of the activities designed and carried out by the coordinators within their work group, also following the participatory and transformative evaluation method (Serbati & Milani, 2013).

1. *Research Design*

In order to understand the results of the realised training path, a mixed qualitative-quantitative approach was chosen, according to a critical emancipatory paradigm (Denzin & Lincoln, 2019; Freire, 1968, It. Tr. 2022), since the intention of the training path was to stimulate, first in the coordinators and then in the professionals working with them, a deeper awareness of their respective personal and group capacity to create a mutually supportive working community (Maytum *et al.*, 2004), to reach a better emotional awareness, and to find more satisfaction in their working setting and relationships. In addition, the training tools applied and shared aimed to create the conditions for them to discover their personal strengths and abilities to be well in the places and times of work (Adams, 2018; Folkman & Greer, 2000; Yassen, 1995; Yoder, 2010).

Although the study also included qualitative tools, this paper focuses only on the quantitative data. For the quantitative assessment, a group of validated questionnaires were chosen, to assess attitudes that are particularly relevant for the well-being of both the person and the worker,

also from a pedagogical point of view. These attitudes have been identified with a good level of satisfaction perceived by the operators in the exercise of their helping work, a developed emotional intelligence, the ability to be kind to oneself and to share one's difficulties with others, combined with a good awareness of one's inner life and meaning.

These dimensions are the conditions that allow a person to continue to grow in the face of the difficulties and problems that arise from life or work. When people have to face suffering, they should have the strength not to avoid the emotions that can arise from it, but to accept them, to remain in them, to seek the point of equilibrium, in which they can exist as human beings in that pain. In this way, the lack of meaning, the guilt, the loss of hope can only be faced if they are known, accepted, and shared with others, in order to understand how to move forward with the intention of helping vulnerable being or families (Mortari, 2017).

In other words, the study aimed to understand if the strategies implemented by the path can influence these dimensions (compassion satisfaction, emotional intelligence, and self-compassion), exploring and identifying in the participants signs of development from a personal and communitarian point of view. The questionnaires were collected at Time 0 and Time 1 (T0-T1) before and after the participation at the professional wellbeing paths organized in each service involved in the study.

2. *Materials and Methods*

The benchmark literature analysed shows that social workers are exposed to various risk factors for their mental and physical balance. At the same time, the perceived level of performance (*endogenous* factor) and the level of performance demanded by the environment (*exogenous* factor) lead to harsh judgments of their own and their colleagues' performance.

Three validated instruments were chosen for this research: namely, *ProQol* by Stamm and collaborators (2010), for the evaluation of the quality of professional life, the *IRI-Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1983; Contardi *et al.*, 2018) for the evaluation of the empathetic attitude; finally, the *SCS-Self-Compassion Scale* (Neff, 2004; Veneziani *et al.*, 2017), to assess the levels and quality of intrapersonal awareness.

The *ProQoL* is a validated quantitative instrument, applicable in all social work and health care contexts, consisting of 30 items on a 5-point Likert scale assessing three dimensions: Compassion Satisfaction, Burn-

out, and Compassion Fatigue. All three dimensions have a double cut-off between 22 and 42 points.

The IRI, which consists of 28 items with a 5-point Likert scale, makes it possible to assess four dimensions: a) Perspective Taking, which refers to the cognitive ability to adopt the other's point of view; b) Fantasy, i.e. the tendency to imagine oneself in fictional situations; c) Empathic Concern, i.e. the emotional response associated with sharing the other's experience; d) Personal Distress, or the discomfort experienced in response to the suffering of the other or in relational situations from an emotional point of view. The first two dimensions refer to the cognitive component of empathic expression, the last two to the emotional component. The average of the scores on each dimension is taken as an indication of its consistency.

The *Self-Compassion Questionnaire* consists of 26 items, with a 5-point Likert scale, and allows the assessment of six dimensions, two of which are opposed to each other: a) Self-Kindness and Self-Judgement: the former measures the attitude of being kind and understanding to oneself, despite one's limitations and mistakes made; the opposite refers to a strong self-criticism; b) Common Humanity and Self-Isolation: the former assesses levels of awareness of personal negative experiences as part of one's humanity and as shared with all human beings; the latter refers to the feeling that one's problems and difficulties are unique and enormous; c) Mindfulness and Over-Identification: the former defines a balanced sense of awareness of personal limitations, while its opponent assesses the person's tendency to identify only with the negative parts of the self and with one's own difficulties, which become a recurring and unique thought. Again, the mean value of each dimension defines its relevance.

Finally, a form to collect some biographical data completed the protocol. Except for the biographical data sheet, the protocol consisting of the three validated instruments was administered before the start and at the end of the path. An alphanumeric identification code allowed a pre-post comparison to be made, while fully protecting the privacy of the participants.

3. Results

The study involved 75 professionals from nine different contexts of social services of north-central Italy. The demographic characteristics of the sample are shown in Table n. 1.

Table. 1: Demographic characteristics of the sample

	20-30	31-40	41-50	51-60	All	
M			3		3	4%
F	13	25	24	10	73	95%
All	13	25	27	10	76	
	17%	33%	36%	13%		

The sample was predominantly female (95%) and aged between 31 and 50 years (69%).

The professional characteristics of the sample are described in Table n. 2.

Table. 2: Professional characteristics of the sample

	< 5 years	6-10 years	> 10 years	All	
Social Worker	16	13	37	66	88%
Educator/ Pedagogist		2	4	6	8%
Psychologist			3	3	4%
	16	15	44	75	100%
	21%	20%	59%	100%	

Social workers were the most consistent group of professionals, and they were mostly with more than ten years of service. The second group, for consistency, were the educators, which is six persons who were in service from more than six years; lastly, there were the psychologists, only three persons with a high length of service.

Concerning the results of the statistical analysis realised on the data coming from the validated tools, there is no statistical significance in the distribution of the means for the three dimensions that the *ProQoL* let assess confronting T0 and T1.

As it can be seen in the table below (Table n. 3), Compassion Satisfaction, even if with a little variation, is before and after the path at a moderate level, while Compassion Fatigue remains at a low level. It is the exposure to burn-out dimension that remains at a high level both before and after the path.

Table. n. 3: Comparison of the results between T0 and T1 for the dimensions of *ProQoL*

	T0		
	CS	BO	CF
T0	33,85	27,55	19,04
T1	34.12	27.21	18.27

Regarding the data collected from the IRI questionnaire, there are no statistical significances in the distribution of means in the different dimensions between T0 and T1. The results are shown in Table n. 4.

Table. 4: Comparison of the results between T0 and T1 for the dimensions of IRI questionnaire

	T0			
	EC	PD	PT	Fantasy
T0	3,712	2,56	3,71	3,35
T1	3.63	2.45	3.7	3.33

All the results are at a medium level, both in T0 and in T1. Fantasy reaches the lower levels, but this is something that is quite common. There is evidence of PD at low levels in T0 and T1, but this is a positive sign because of the negative significance of this dimension.

As for the results obtained from the analysis of the data collected with the Self-Compassion Questionnaire and the confrontation at T0 and T1. The results are presented in Table n. 5.

Table. 5: Comparison of the results between T0 and T1 for the dimensions of *Self-Compassion questionnaire*

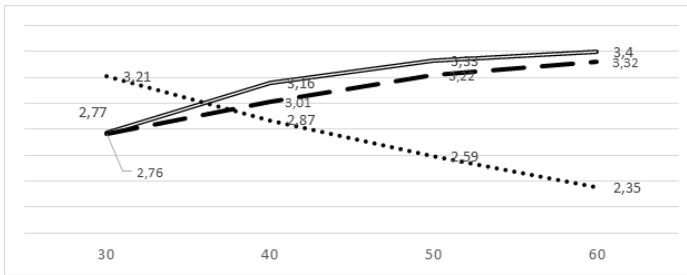
	Self-K	Self-J	CH	Self-I	Md	OI	Self-C
T1	2,98	3,11	3,12	2,93	3,22	2,82	3,08
T2	3.06	3.11	3.12	2.95	3.19	2.75	3.09

The results seem to have some differences only for Self-K, which increases from T0 to T1 (from 2.98 to 3.06), and OI, which decreases (from 2.82 to 2.75).

Some interesting results were found in the data collected at T1 regarding the differences in the distribution of the media among the groups considered according to age, length of service and profession.

The ANOVA analysis revealed some significant variations in the level of some dimensions with increasing age, as described in Graph n. 1.

Graph. 1: variation of Md (double line), OI (dotted line) and Self-C (dashed line) at the increasing of age of professionals involved.



In T1, the level of Md increases from the youngest to the oldest (from a mean of 2.77 to a mean of 3.4; $p=0.024$); OI, on the other hand, decreases with increasing age (from a mean of 3.21 to a mean of 2.35; $p=0.025$); Self-Compassion increases with increasing age (from a mean of 2.76 to a mean of 3.32; $p=0.017$).

The ANOVA analysis allowed us to identify a significant difference in the distribution of the Common Humanity average among the different professionals involved in the T1 collection (social workers $M=3.06$; psychologists $M=3.63$; educators $M=3.83$; $p=0.019$).

There are also some significant differences as the length of service increases, especially for the level of Md and Self-C. The level of both Md (from mean 2.86 to mean 3.39; $p=0.001$) and Self-C increases (from mean 2.87 to mean 3.22; $p=0.02$). All these significances are not present in the data collected at T0.

The analysis of the differences in the distribution of means between men and women, even if it showed some significance, could not be considered for the small sample of men (three persons).

The last analysis that offers some significant results is the confrontation between the bivariate correlations identified in T0 and those of T1.

The correlations established at T0 are described in Table n. 6.

Table. 6: Significant bivariate correlations evidenced in T0

	PD	Self-K	Self-J	CH	Self-I	Md	OI	Self-C
CS	-,393**	,346**		,313**	-,328**	,357**	-,361**	,438**
<i>p</i>	<,001	0,002		0,006	0,004	0,002	0,001	<,001
Bo	,407**	-,402**	,314**		,425**	-,373**	,428**	-,513**
<i>P</i>	<,001	<,001	0,006		<,001	<,001	<,001	<,001
CF	,431**		,331**		,466**		,430**	-,435**
<i>p</i>	<,001		0,003		<,001		<,001	<,001
PD					,439**	-,564**	,423**	-,484**
<i>p</i>					<,001	<,001	<,001	<,001
						76		
PT						,463**		
<i>p</i>						<,001		
Self-J								-,682**
<i>p</i>								<,001

It is possible to highlight some significant results, in particular the positive correlation between Self-K and CS ($r=0.346$, $p=0.002$) and the inverse correlation between Self-K and Bo ($r=-0.402$; $p<0.001$). PD was directly correlated with Bo ($r=0.407$; $p<0.001$) and with CF ($r=0.431$; $p<0.001$) and inversely correlated with CS ($r=-0.393$; $p<0.001$). Self-I was directly correlated with Bo ($r=0.425$; $p<0.001$), CF ($r=0.466$; $p<0.001$) and PD ($r=0.439$; $p<0.001$). Md was inversely correlated with PD ($r=-0.564$; $p<0.001$) and directly correlated with PT ($r=0.463$; $p<0.001$). OI was directly correlated with BO ($r=0.428$; $p<0.001$), FC ($r=0.430$; $p<0.001$) and PD ($r=0.423$; $p<0.001$). Finally, Self-c was directly correlated with CS ($r=0.438$, $p<0.001$) and inversely correlated with BO ($r=-0.513$; $p<0.001$), CF ($r=-0.435$; $p<0.001$), PD ($r=-0.484$; $p<0.001$) and Self-J ($r=-0.682$; $p<0.001$).

The correlation founded in T1, are illustrated in table n. 7.

Table. 7: Significant bivariate correlations evidenced in T1

	EC	PD	Self-K	Self-I	Md	OI	Self-C
CS	,342	-,260	,370	-,406**	,360**	-0,208	,412**
<i>p</i>	0,003	0,023	<,001	<,001	0,001	0,071	<,001

BO	-,244			,448**	-0,167	,347**	-,367**
<i>p</i>	0,034			<,001	0,149	0,002	0,001
CF		,281		,356**	-0,064	,333**	-,314**
<i>p</i>		0,014		0,002	0,583	0,003	0,006
PD				,455**	-,384**	,453**	-,384**
<i>p</i>				<,001	<,001	<,001	<,001
PT					,305**		
<i>p</i>					0,007		
Self-J				,637**			-,806**
<i>p</i>				<,001			<,001

At the time of the second data collection, CS was directly correlated with EC ($r=0.342$; $p=0.003$), Self-K ($r= 0.370$; $p<0.001$) and Self-C ($r= 0.412$; $p<0.001$); it was inversely correlated with Self-I ($r= -0.406$; $p<0.001$). Self-C was inversely correlated with BO ($r= -0.367$; $p<0.001$), CF ($r= -0.314$; $p<0.001$), PD ($r= -0.384$; $p<0.001$) and Self-J ($r= -0.806$; $p<0.001$). Self-I was directly correlated with BO ($r= 0.448$; $p<0.001$), CF ($r= 0.356$; $p<0.001$) and PD ($r= 0.455$; $p<0.001$); it was also correlated with Self-J ($r= 0.637$; $p<0.001$). Md was inversely correlated with PD ($r= -0.384$; $p<0.001$). Finally, OI was directly correlated with PD ($r= 0.384$; $p<0.001$).

4. Discussion

The aim of the study was to find out if and how the training path could change some of the characteristics that literature highlights as significant for professional well-being. At first sight, there is no evidence of significant changes between time T0 and time T1 in the dimension considered. However, for some dimensions (OI, Self-C, SC, Md, C), a statistically significant difference was observed for age, length of service and between the three types of profession in T1, but not in T0. This suggests that older people, those with more years of service and those with a specific professional training seem to have responded better to the researchers/trainers' requests. Professional experience and age may help professionals to cope with the extreme fatigue of the emotional labour demands of their work. Older professionals have had the opportunity and the time to learn all the rules, often less explicit, that bind them

to express or manage the emotions that may arise in them from knowledge or observation of particularly traumatic or painful situations experienced by the people they are trying to help (Brotheridge & Grandey, 2002). This enabled them to avoid the risk of emotional dissonance, i.e. the sensation that operators can experience when the emotions they express, which are appropriate to their role, conflict with what they feel (Abraham, 1998; Indregard *et al.*, 2018; Rafaeli & Sutton, 1987).

They also learned to share their difficulties with their colleagues, making it possible to build a community capacity (Chaskin, 2001; Maytum *et al.*, 2004), and to forgive themselves for the mistakes they could make (Jay Miller *et al.*, 2020; Neff, 2011). Thus, this learning allows them, more than the younger ones, to perceive the proposals of the training path as appropriate to their experiences, and therefore more understandable and shareable. From another point of view, educators (who reach a higher level of CH than psychologists and social workers) may have had the chance in their studies to understand that there is no real empathy without being able to feel the other emotion in our own person (Eisenberg & Fabes, 1990; Stevens & Taber, 2021). These educators, who used to work in-group, seem to have learned that all people fail and feel inadequate in some way, so that they can see imperfections as part of the shared human condition (Jay Miller *et al.*, 2020; Neff, 2011).

The other interesting results were the different correlations that could be identified between the two data collection points. While at time zero PD was inversely correlated with the level of CS (i.e. the higher the personal discomfort, the more the person showed symptoms of fatigue or burnout risk), at time T1 this correlation was no longer significant, while at T1 there was a direct correlation between CS and EC that was not present at T0. This could be explained by the assumption that while at T0 a good quality of professional life was associated with not being distressed by the suffering of others, at T1 the quality of professional life was associated with the ability to empathise with those suffering. Prior to the training and experiential path they were involved in, the professionals may have chosen to use some defensive strategies to protect themselves but the path proposed may have challenged these strategies and suggested that opening to others, and therefore better using the perspective taking, could have given them greater satisfaction as professionals (Bae *et al.*, 2020; Keyes & Haidt, 2002; Radey & Figley, 2007; Wagaman *et al.*, 2015).

The inverse correlation between self-J and self-C was stronger in T1 than in T0, so it could be said that after the path operators were more

willing to forgive their fragility and weakness. At the same time, the inverse correlation between Self-I and CS is stronger in T1 than in T0, perhaps because operators who accepted to share their difficulties with the team and colleagues perceived a higher sense of professional satisfaction, that is, wellness (Cabiati, 2021; Maytum *et al.*, 2004; Seebohm *et al.*, 2013).

In contrast to these positive results, between T0 and T1, a decrease in the strength of the inverse correlation between Self-C and BO, Self-C and CF and even Self-C and PD was observed. These data are difficult to interpret, but it could be assumed that the same people who in T0 were able to accept and forgive their fragility and that just this acceptance protected them from distress, perhaps thanks to the path, became more aware of their limits and this made them more exposed to stress and distress, as it was evident in the results recorded in T1. This interpretation seems to be supported by the results associated with a similar increase in the strength of the inverse correlation between Self-C. and Md. Awareness, if not managed, could be a double-edged knife, as it can reactivate some defence mechanisms to limit or reduce the individual's behavioural response of concern for self-protection (Breithaupt, 2012; Cowin, 2001; Decety & Jackson, 2004).

Conclusions

The training path and the implementation of all the workshops aimed at promoting personal and team wellbeing at work seemed to have a better impact on older professionals with more years of service or on educators, perhaps because these professionals could perceive our proposals as relevant to their needs or abilities. This experience, thanks to the study carried out, has shown that these professionals have a great need to be helped to deal with the emotional threat to which they are exposed in their work; moreover, it has shown that a path that doesn't simply transmit some knowledge, but allows people to understand their limits and strengths, and to know that they are not alone, can become an empowering way to motivate operators to rediscover their agency opportunities (Giroux, 2004), learning to take care of themselves, together with the vulnerable people they meet every day. This experience has given them a greater sense of being part of a mutually supportive community that could protect them from distress, since «It is the presence of someone else that authorises our telling, and it is always for someone else

that we feel we can cry or be happy» (Contini, 1984, p. 64)⁶. Nevertheless, for some of these operators, the deeper awareness that the path and the workshops have enabled them to reach may have reactivated some defence mechanisms, because knowing our inner limits and fears can be very difficult and painful (Mortari, 2020).

It is therefore becoming increasingly clear that these operators need to be educated to see the uncertainty of life and work not as fate, but as a *choice* (Contini, 2009), and to learn to be gentle with themselves and others, even when they fail.

References

- Abraham R. (1998): Emotional Dissonance in Organizations: A Conceptualization of Consequences, Mediators and Moderators. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(3), pp. 137-146.
- Adams J.M. (2018): The Value of Wellness. *Public Health Reports*, 133(2), pp. 127-129.
- Bae J., Jennings P.F., Hardeman C.P., Kim E., Lee M., Littleton T., Saasa S. (2020): Compassion Satisfaction Among Social Work Practitioners: The Role of Work-Life Balance. *Journal of Social Service Research*, 46(3), pp. 320-330.
- Barks L., McKinley C.E., Ka'apu K., Figley C.R. (2023): Is Self-Care a Stand-In for Feminized Social Privilege? A Systematic Review of Self-Care Facilitators and Barriers to Self-Care Practices in Social Work. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(6), pp. 914-933.
- Bertetti B. (2014): *Operatori delle relazioni di aiuto tra difficoltà e resilienza*. In B. Bertetti, C. Castelli (a cura di.): *Relazione d'aiuto e resilienza. Strumenti e indicazioni per il benessere degli operatori*. Milano: FrancoAngeli, pp. 15-57.
- Breithaupt F. (2012): A Three-Person Model of Empathy. *Emotion Review*, 4(1), pp. 84-91.
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (2005): *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Brotheridge C.M., Grandey A.A. (2002): Emotional Labor and Burnout: Comparing Two Perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), pp. 17-39.

⁶ Author's translation, Editor's Note.

- Cabiati E. (2021): Social Workers Helping Each Other During the COVID-19 Pandemic: Online Mutual Support Groups. *International Social Work*, 64(5), pp. 676-688.
- Calaprice S. (2020): *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione*. Milano: Franco Angeli.
- Chaskin R.J. (2001): Building Community Capacity: A Definitional Framework and Case Studies from a Comprehensive Community Initiative. *Urban Affairs Review*, 36(3), pp. 291-323.
- Contardi A., Farina B., Fabbriatore M., Tamburello S., Scapellato P., Penzo I., Tamburello A., Innamorati M. (2013): Difficoltà nella regolazione delle emozioni e disagio personale nei giovani adulti con ansia sociale. *Rivista di Psichiatria*, 48(2), pp. 155-161.
- Contini M. (1984): *Comunicare tra opacità e trasparenza*. Milano: Mondadori.
- Contini M. (2009): *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Cowin L. (2001): Measuring Nursing Self-Concept. *Western Journal of Nursing Research*, 23(3), pp. 312-325.
- Cyrulnik B. (2001): *Le vilains petits canard*. Paris: Odile Jacob.
- Davis M.H. (1983): Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), p. 113-126.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (Eds.) (2011): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): SAGE.
- Decety J., Jackson P.L. (2004): The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), pp. 71-100.
- Drigas A.S., Papoutsis C. (2018): A New Layered Model on Emotional Intelligence. *Behavioral Sciences*, 8(5), p. 45.
- Eisenberg N., Fabes R.A. (1990): Empathy: Conceptualization, Measurement, and Relation to Prosocial Behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), pp. 131-149.
- Figley C.R. (Ed.) (1995): *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat Traumatized*. New York, London: Routledge.
- Folkman S., Greer S. (2000): Promoting Psychological Well-Being in the Face of Serious Illness: When Theory, Research and Practice Inform Each Other. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 9(1), pp. 11-19.
- Formenti L. (1998): *La formazione autobiografica*. Roma: Guerini Studio.
- Formenti L. (2010): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Guerini Reprint.
- Freire P. (1968): *Pedagogia degli oppressi*. It. Tr. Torino: Gruppo Abele, 2022.
- Glomb T.M., Tews M.J. (2004): Emotional Labor: A Conceptualization and Scale Development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), pp. 1-23.
- Giroux H.A. (2004): Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1(1), pp. 59-79.
- Hill D., Laredo E. (2020): The Personal Is Political: Reframing Individual Acts of Kindness as Social Solidarity in Social Work Practice. *European Journal*

- of *Social Work*, 23(6), pp. 969-979.
- Hochschild A.R. (1983): *The Managed Heart*. New York: Berkeley.
- Indregard A.M.R., Knardahl S., Nielsen M.B. (2018): Emotional Dissonance, Mental Health Complaints, and Sickness Absence Among Health-And Social Workers. The Moderating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, n. 9, p. 592.
- Jay Miller J., Lee J., Shalash N., Poklembova Z. (2020): Self-Compassion Among Social Workers. *Journal of Social Work*, 20(4), pp. 448-462.
- Jiang C., Jiang S. (2024): Compassion Fatigue and Compassion Satisfaction: The Underlying Mechanisms Between Work-Related Violence Exposure and Turn-over Intention in the Social Work Setting. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, no volume or issue numbers, pp. 1-12.
- Keyes Corey L.M., Haidt J. (Eds.) (2002): *Flourishing, Positive Psychology and the Life Well Lived*. Washington DC: American Psychological Association Publ.
- Maytum J.C., Heiman M.B., Garwick A.W. (2004): Compassion Fatigue and Burnout in Nurses Who Work with Children with Chronic Conditions and Their Families. *Journal of Pediatric Health Care*, 18(4), pp. 171-179.
- Maslach C., Leiter M.P. (2008): Early Predictors of Job Burnout and Engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), p. 498.
- Mirowsky J., Ross C.E. (1986): Social Patterns of Distress. *Annual Review of Sociology*, 12(1), pp. 23-45.
- Mortari L. (2017): *La Sapienza del cuore*. Milano: Raffaello Cortina.
- Murcia Álvarez E., Lombardero Posada X.M., Aguiar Fernández F.X., Méndez Fernández A.B., González Fernández A. (2024): Coping And Self-Care: Mediating the Association of Job Stressors with Vicarious Trauma and Vicarious Resilience. *Journal of Social Work*, pp. 1-19, <https://doi.org/10.1177/14680173231225425>.
- Neff K. (2004): Self-Compassion and Psychological Well-Being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(2), pp. 27-37.
- Nielsen M.B., Johannessen H.A., Christensen J.O., Finne, L.B. (2023): Emotional Dissonance and Burnout Among Child Welfare Workers: The Moderating Role of Social Support from Colleagues, Supervisors, and Organization. *Journal of Social Work*, 23(4), pp. 615-635.
- Pearlman L.A., Saakvitne K.W. (1995): Treating Therapists with Vicarious Traumatization and Secondary Traumatic Stress Disorders. In C.R. Figley (Ed.): *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat traumatized*. New York, London: Routledge, pp. 150-177.
- Radey M., Figley C.R. (2007): The Social Psychology of Compassion. *Clinical Social Work Journal*, n. 35, pp. 207-214.
- Rafaëli A., Sutton R.I. (1987): Expression of Emotion as Part of the Work Role. *Academy of Management Review*, 12(1), pp. 23-37.
- Seeböhm P., Chaudhary S., Boyce M., Elkan R., Avis M., Munn-Giddings C. (2013): The Contribution of Self-Help/Mutual Aid Groups to Mental Well-Being. *Health & Social Care in the Community*, 21(4), pp. 391-401.

- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini: Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Stamm B.H. (Ed.) (1999): *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and Issues for Clinicians, Researchers and Educators*. Baltimora: Sidran Press.
- Stevens F., Taber K. (2021): The Neuroscience of Empathy and Compassion in Pro-Social Behavior. *Neuropsychologia*, n. 159, no volume or issue numbers, PMID (epub): 34186105.
- Ungar M. (2020): *Working with Children and Youth with Complex Needs: 20 Skills to Build Resilience*. London: Routledge.
- Veneziani C.A., Fuochi G., Voci A. (2017): Self-Compassion as a Healthy Attitude toward the Self: Factorial and Construct Validity in an Italian Sample. *Personality and Individual Differences*, n. 119, pp. 60-68.
- Wagaman M.A., Geiger J.M., Shockley C., Segal E.A. (2015): The Role of Empathy in Burnout, Compassion Satisfaction, and Secondary Traumatic Stress Among Social Workers. *Social Work*, 60(3), pp. 201-209.
- WHO (2013): *Self Care for Health. A Handbook for Community Health Workers & Volunteers*. India: WHO.
- Yakhlef S., Basic G. (2023): Working with Pupils Who Use Alcohol and Drugs: Emotional Labour and Crime Prevention of Swedish High School Staff Members. *European Journal of Social Work*, pp. 1-12, <https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2276655>.
- Yassen J. (1995): *Preventing Secondary Traumatic Stress Disorder*. In C.R. Figley (Ed.): *Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat Traumatized*. New York, London: Routledge, pp. 178-208
- Yoder E.A. (2010): Compassion Fatigue in Nurses. *Applied Nursing Research*, n. 23, pp. 191-197.

Educazione di genere e sostegno alla genitorialità. Una rete per le famiglie in *tras*-formazione

*Dalila Forni*¹, *Francesca Dello Preite*²

Abstract

L'articolo presenta i primi risultati di un progetto di ricerca-azione-partecipativa frutto della collaborazione tra il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze e i Servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Livorno. A partire dall'analisi dei cambiamenti che stanno interessando la società e le famiglie contemporanee, la ricerca ha inteso rilevare la presenza di risorse e di azioni promosse negli ultimi cinque anni a favore dell'educazione al genere e alla genitorialità sul territorio livornese, con la finalità di progettare e costruire una rete inter-istituzionale e inter-professionale volta a sostenere le relazioni intra e inter-familiari tramite un approccio inclusivo e *tras*-formativo. Il contributo presenta i fondamenti teorici, gli obiettivi, la metodologia e i primi risultati del progetto, giungendo a ipotizzare gli step attraverso cui costituire e rendere operativa la rete.

Parole chiave: genere, famiglie, territorio, rete, inclusione.

Abstract

The essay presents initial findings from an action-participatory research project that resulted from collaboration between the FORLILPSI Department of the University of Florence and the Early Childhood Education Services of the Municipality of Livorno. Starting with an analysis of the changes affecting contemporary society and families, this research aimed to identify the resources and actions that have been promoted in the Livorno area over the last five years for gender and parenting education. The ultimate goal is to design and build an inter-institutional and inter-professional network that supports intra- and inter-family relations through an inclusive and transformative approach.

¹ Professoressa Associata di Letteratura per l'Infanzia presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi LINK.

² Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze.

The paper presents the theoretical foundations, objectives, methodology, and initial results of the project. It also presents the hypothesis of the steps to be taken to establish and operationalize the network.

Keywords: gender, families, territory, network, inclusion.

1. *Premessa*

Nei contesti educativi l'inclusione, l'accoglienza e la valorizzazione delle diversità sono non soltanto principi a cui fare riferimento per favorire una convivenza democratica sostanziale, ma anche condizioni necessarie per incoraggiare apprendimenti innovativi e strategici per la società del futuro e per abituare alla conoscenza delle complessità e delle differenze di un mondo articolato e in costante trasformazione. Proprio per questo, l'inclusività dovrebbe essere considerata l'*humus* imprescindibile di ogni percorso formativo lungo tutto l'arco della vita.

Tuttavia, i principi enunciati non sempre trovano un pieno riscontro nelle realtà e nei contesti sociali, che frequentemente divengono teatro di disuguaglianze, limitazioni, pregiudizi relativi all'identità, alla provenienza geografica, all'orientamento sessuale e a molti altri fattori (Burgio, 2019).

Per operare verso un cambiamento strutturale di tipo emancipativo è, dunque, necessario elaborare e predisporre nuovi scenari formativi capaci di incentivare il dialogo e il confronto, di scardinare il pregiudizio e di rispettare e avvalorare le differenze (Morin, 1999), tramite un approccio intersezionale che sappia cogliere l'intreccio di unicità e diversità che caratterizza ogni individuo (Crenshaw, 1989, 1991; Collins, 1990; Kimmel, 2011; Lareau, Horvat, 1999).

Il presente contributo si focalizza sull'annosa questione delle disuguaglianze di genere, una problematica culturale ben radicata nella società contemporanea, dove assistiamo quotidianamente non solo ai suoi effetti più evidenti e nocivi, incarnati dalla violenza di genere e dal femminicidio (Loiodice, 2014; Dello Preite, 2019; Pinto Minerva, 2013), ma anche a conseguenze socio-culturali più sottili, che collocano il maschile e il femminile su due binari paralleli caratterizzati da squilibri di potere e da doppi standard (Connell, 2011; Covato, 2014; Seveso, 2001; Ulivieri, 1995, 2014). I costrutti di genere portano infatti di frequente a condizionamenti e limitazioni già dai primi anni di vita: più che tenere conto delle attitudini della singola persona, si fa riferimento ai canoni maschili e femminili socialmente condivisi per tracciare possibili piste formative, che vengono trasmesse da una generazione all'altra in modo tendenzial-

mente acritico, conservando o alimentando così dinamiche basate sul pregiudizio (Abbatecola, Stagi, 2017; Ghigi, 2019).

In ottica ecologica, tra gli ambienti che hanno un'importante influenza sullo sviluppo umano (Bonfenbrenner, 1979), le famiglie e i contesti educativi per la prima infanzia occupano sicuramente un ruolo privilegiato (Gigli, 2011, 2016; Marone, 2016; Musi, 2008), in quanto rappresentano i primi spazi relazionali all'interno dei quali bambine, bambini e figure di riferimento possono creare quei legami che consentono di conoscersi e di conoscere l'altro/a da sé in rapporto al mondo circostante. Pertanto, creare tra di essi interconnessioni progettuali e operative può diventare una preziosa occasione per incoraggiare una nuova consapevolezza verso la crescita umana che dia valore alle differenze e alle specificità di ciascuno/a e consenta di contrastare le discriminazioni su base di genere tramite un *whole school approach* dove tutti i membri della comunità scolastica e locale prendono parte ad un'azione collettiva e collaborativa volta alla promozione del benessere di bambini/e e ragazzi/e (Cefai, Simões, Caravita, 2021).

Alla luce di queste premesse è chiara l'urgenza di un coinvolgimento attivo delle istituzioni e delle agenzie presenti e operanti sui territori al fine di promuovere una cultura paritaria e inclusiva tramite misure, strategie e pratiche educative che accolgano positivamente le differenze, abituino al confronto, sollecitino la formazione di un pensiero anti-canonico e riflessivo, volto a comprendere i fenomeni umani e sociali nella loro complessità. Si tratta di un impegno pedagogico che richiede intenzionalità e partecipazione responsabile da parte di tutte le componenti e per tale motivo imparare a conoscere, contestualizzare e problematizzare il genere e i costrutti culturali che ne derivano (Gambero, Maio, Selmi, 2010) si configura come uno dei primi step che educatrici, insegnanti e coordinatori dei servizi dovrebbero compiere per accompagnare le famiglie in *tras*-formazione e per sostenere le nuove generazioni nello sviluppo di identità e di relazioni che incarnino i principi dell'equità e dell'inclusione.

2. *Un progetto per fare rete: finalità, obiettivi e metodologia della ricerca sul campo*

Il progetto di seguito esposto prende le mosse all'interno di una collaborazione pluriennale, avviata nell'anno educativo 2015-2016, tra il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze e il Comune di Livorno, con l'in-

tento di avviare un processo di ricerca e di formazione longitudinali sulle tematiche di genere da destinare alle educatrici, agli educatori e alle/agli insegnanti dei servizi educativi 0-6 (comunali, statali e privati convenzionati) e alle famiglie dei bambini e delle bambine frequentanti tali realtà.

Gli esiti delle attività svolte nel corso degli anni sono stati più volte oggetto di analisi scientifiche e sono oggi presenti nella letteratura di settore alla quale rimandiamo per un'accurata documentazione (Dello Preite, 2019, 2021; Dello Preite, Forni, 2023).

Senza soluzione di continuità, nell'anno educativo 2022-2023, ha preso avvio il progetto di ricerca-azione-partecipativa dal titolo *Educazione di genere e sostegno alla genitorialità. Tessere reti territoriali e inter-istituzionali per promuovere il benessere e l'inclusione delle famiglie in tras-formazione*, con lo scopo di intercettare i bisogni familiari legati alle questioni di genere, rilevare la presenza di azioni promosse a favore dell'educazione al genere e alla genitorialità sul territorio e di creare una rete inter-istituzionale e inter-professionale volta ad offrire servizi sempre più qualificati in grado di accompagnare le dinamiche identitarie e familiari nel loro costante e mutevole divenire.

Il progetto ha assunto come *framework* teorico la ricerca-azione (Baldacci, Frabboni, 2013; Demetrio, 2020; Trinchero, 2002; Whyte, 1991) che, in ottica partecipativa, è capace di proporsi come metodo per lo sviluppo del conoscere umano applicabile all'interno di un contesto laboratoriale protetto di conoscenza divenendo, al tempo stesso, una teoria della costruzione dei saperi (Orefice, 2006). L'approccio partecipativo prevede il coinvolgimento attivo dei soggetti durante tutto il processo esplorativo e include figure eterogenee, provenienti da diversi ambiti o che ricoprono diversi ruoli professionali, che qui agiscono insieme all'insegna della co-responsabilità. La partecipazione è pertanto intesa come condizione necessaria per lavorare sinergicamente a un cambiamento, alla decostruzione del pensiero e, nel caso specifico, di una serie di standard di genere limitanti, che ostacolano la libertà di scelta delle persone oltre che la loro rete sociale. Partecipare, quindi, per trasformare e trasformarsi tramite un processo che non potrebbe avvenire senza la cooperazione di più figure e agenzie territoriali.

3. Azioni promosse nell'ambito della ricerca-azione-partecipativa

Il progetto *Educazione di genere e sostegno alla genitorialità. Tessere reti territoriali e inter-istituzionali per promuovere il benessere e l'inclusio-*

ne delle famiglie in tras-formazione è stato condotto nel periodo gennaio-luglio 2023 e si è strutturato su tre azioni cardine: a) individuazione di figure professionali che lavorano all'interno del Comune di Livorno e di associazioni presenti sul territorio attive sulle problematiche di genere e familiari (gruppo target); b) somministrazione al gruppo target di un questionario costruito ad *hoc* (primo *step*) e analisi dei risultati ottenuti (secondo *step*); c) conduzione con il gruppo target di tre *focus group* per approfondire le criticità e i punti di forza emersi durante la fase analitica dei dati.

Di seguito, si illustrano nei dettagli le tre fasi della ricerca-azione-partecipativa.

Fase a – Figure professionali e soggetti coinvolti nella ricerca: gruppo target

Dopo una prima fase di individuazione dei settori/uffici comunali e delle associazioni territoriali potenzialmente interessate al progetto, tra il mese di febbraio e marzo 2023 sono stati programmati quattro incontri, online e in presenza, per illustrare agli interessati le finalità della ricerca e effettuare un primo confronto sulle possibili piste di lavoro.

Gli incontri hanno favorito la conoscenza e lo scambio di informazioni tra personale del Comune e associazioni che fino a quel momento avevano operato singolarmente e separatamente pur lavorando sulle stesse finalità. Al termine di questa prima fase, è stata confermata la necessità di strutturare il progetto secondo una logica *bottom-up* e co-costruttiva, che desse ampio spazio alla discussione inter-istituzionale e inter-professionale e alla ideazione di proposte operative costantemente calibrate sui bisogni e sugli obiettivi elaborati congiuntamente.

Fase b – Somministrazione del questionario e analisi dei risultati

Sul finire di marzo 2023, ha preso avvio la seconda fase finalizzata alla raccolta sistematica dei dati riguardanti i progetti attivati negli ultimi cinque anni dalle associazioni e dai vari settori del Comune sulle tematiche oggetto della ricerca. A tal proposito, è stato predisposto un questionario semi-strutturato e autosomministrato, contenente domande chiuse e aperte, e somministrato tramite l'applicativo Google Moduli al gruppo target.

Le categorie analitiche contenute nel questionario hanno riguardato:

- il numero di progetti attivato da ogni ente e la durata;
- i destinatari dei progetti, le finalità e gli obiettivi previsti;
- le attività svolte;
- i risultati conseguiti;
- i fattori di successo e di difficoltà;
- le riflessioni finali.

Entrando nel merito dei contesti di riferimento, la maggior parte delle attività è stata diretta ai servizi integrati 0-6 anni e a fruire maggiormente della formazione programmata sono stati, in ordine decrescente, gli/le insegnanti e gli/le educatori/educatrici dei servizi educativi comunali, le famiglie dei bambini e delle bambine iscritti/e nei servizi educativi, gli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado e i relativi insegnanti, le bambine e ai bambini della fascia 0-6 anni. Chiudono il cerchio le famiglie degli studenti della scuola secondaria di primo o secondo grado che risultano quelle meno coinvolte nelle azioni di sensibilizzazione sul tema.

Tutti i progetti monitorati hanno avuto come finalità generale e trasversale “la valorizzazione delle differenze”, declinata secondo le caratteristiche dei contesti di azione. Ad esempio, tra le finalità specifiche riportiamo:

- sensibilizzare e formare i destinatari sui seguenti argomenti: genere, stereotipi sessisti, identità di genere, famiglie;
- generare consapevolezza rispetto al costruito culturale di genere;
- prevenire la violenza di genere e la violenza intra-familiare;
- incentivare un cambiamento del maschile e delle relazioni inter-genero;
- costruire reti di lavoro sui temi di genere.

Anche la raccolta delle attività svolte – descritte dai e dalle partecipanti nella specifica sezione del questionario – costituisce un materiale prezioso che permette di considerare le tipologie di azione-formazione portate avanti, di mappare le conoscenze e le competenze possedute da ogni ente o associazione e di riprogettare interventi unificati attingendo alle risorse disponibili. Per esempio, tra i principali interventi educativi emersi dall’analisi possiamo ricordare i seguenti:

- corsi e/o seminari su temi quali: genere, genitorialità, linguaggio non sessista, LGBTQI+, genitori trans*, paternità, violenza di genere, bullismo;

- laboratori didattici, letture, *storytelling*, drammatizzazione;
- gruppi di ascolto e di narrazione autobiografica;
- incontri territoriali con le famiglie;
- pubblicazione di materiali informativi, come la guida “Trans* con figli/e”.

Per quanto concerne la categoria “fattori di successo” i dati analizzati sottolineano, *in primis*, la partecipazione attiva dei/delle professionisti/e nei contesti di riferimento: dalla proposta di laboratori capaci di offrire non solo una formazione frontale ma anche una partecipazione attiva, alla presenza delle formatrici/ricercatrici nei servizi, che ha dato modo di avere un confronto diretto e calibrato sui singoli contesti quotidiani. Sono state apprezzate l’innovatività delle risorse presentate (spesso caratterizzate da libertà di accesso e di diffusione), la modalità “multi-livello” e “interdisciplinare” e, non da ultimo, la presenza di formatrici o formatori preparati (in alcuni casi direttamente coinvolte/i nelle questioni narrate) capaci di veicolare esperienze di vita concrete e creare un contatto empatico con il gruppo.

Un fattore che richiede una duplice riflessione riguarda la “partecipazione delle famiglie” che viene interpretata sia come “fattore di successo”, sia come “fattore di difficoltà”. I dati mostrano come la risposta delle famiglie all’offerta formativa territoriale sia molto varia e legata a fattori personali: se alcune famiglie si rivelano particolarmente interessate e stimolate ad approfondire le tematiche di genere, altre non percepiscono tali questioni come urgenti o vicine e sono restie a partecipare ai progetti. Arrivare a coinvolgere un ampio campione di famiglie arricchirebbe ulteriormente il dibattito in corso e porterebbe una più ampia fascia della cittadinanza ad una riflessione sul tema. La costruzione di un dialogo capace di considerare più punti di vista risulta perciò un’azione delicata, da calibrare con attenzione.

Rimanendo sul fronte dei “fattori di difficoltà”, si riscontrano alcune problematiche nell’entrare in alcune sfere d’azione, come il mondo dello sport – frequentemente colpito da pregiudizi e stereotipi sessisti (Lorenzini, 2020) – il cui coinvolgimento nei progetti non risulta immediato. In aggiunta, risulta difficile coinvolgere dirigenti e istituti scolastici. Emerge inoltre la necessità di rintracciare e coinvolgere un’utenza maschile, come per esempio i padri, un altro punto su cui la rete in costruzione potrebbe lavorare prossimamente.

L’ultimo punto dell’analisi riguarda le “riflessioni finali” ritenute fondamentali per la strutturazione di nuovi progetti. Fra queste si ritrovano:

la necessità di un ulteriore confronto con le famiglie e con la cittadinanza; il bisogno di partire dalla fascia 0-6 per testare un modello applicabile a diversi contesti educativi (anche in ottica 0-18 anni); l'urgenza di affrontare temi come quello delle famiglie omogenitoriali; infine, la necessità di superare la frammentazione delle azioni e degli interventi, di fare rete a partire dai modelli di azione di riferimento.

Fase c – Conduzione e analisi dei focus group

La terza azione, svolta a maggio 2023, ha previsto la conduzione di tre *focus group*, per procedere poi a giugno 2023 con l'analisi dei dati raccolti e la restituzione degli stessi al gruppo target.

Nella ricerca educativa, il *focus group* è definito come una intervista di gruppo con un numero limitato di soggetti condotta da un moderatore o moderatrice che cerca di stimolare il dialogo. “[...] il *focus group* si delinea [...] come tecnica di esplorazione qualitativa privilegiata per indagare in profondità un tema o concetto e come strumento in grado di operationalizzare l'intersoggettività” (Oddone, Maragliano, 2016, p. 159). Inoltre, è ampiamente dimostrata la sua funzione formativa in quanto in grado di generare momenti di discussione e auto-riflessione tra i partecipanti (Batini, 2011; Baldacci, Frabboni, 2013; Trincherò, 2002).

I *focus group* hanno avuto, quindi, lo scopo di ragionare attorno all'offerta formativa che i diversi servizi del Comune e le associazioni hanno proposto nel periodo preso in considerazione per educare e sostenere la genitorialità in ottica di genere.

Nello specifico, i tre *focus group* hanno previsto la presenza di una decina di partecipanti (appartenenti al gruppo target o delegati), molti dei quali hanno compilato in prima persona il questionario. L'eterogeneità professionale ha permesso, fin da subito, di incoraggiare una pluralità di punti di vista e di costruire una prima micro-rete, dove è stato attuato un confronto critico-riflessivo.

Ogni *focus group* si è focalizzato su una specifica area tematica. Sono state selezionate tre aree di riferimento specifiche: i bisogni dei vari contesti; le risorse e competenze disponibili; la progettualità per il futuro.

I *focus group* sono stati strutturati secondo i seguenti step, comuni a ogni incontro:

- presentazione delle/dei partecipanti e dell'ente o associazione di appartenenza;
- dichiarazione degli obiettivi del *focus group*;

- breve restituzione dei risultati emersi dai questionari, con la richiesta di eventuali integrazioni;
- giro di parola a partire da diverse domande stimolo, diversificate per ogni incontro;
- sintesi conclusiva del *focus group* volta a rintracciare gli aspetti più importanti emersi e proporre ulteriori riflessioni finali.

Dall'analisi dei *focus group* sono emerse delle aree tematiche ritenute particolarmente significative ed elaborate qui in quattro sezioni principali, ovvero:

1) Bisogni e relativi ambiti di interesse e azione

Uno degli ambiti di azione percepito come urgente e rilevante è stato quello del linguaggio (Ghenò, 2020; Robustelli, 2018). Appare chiara l'attualità delle questioni linguistiche in ottica di genere: i tre gruppi hanno espresso il bisogno/obiettivo di costruire e condividere un linguaggio chiaro e inclusivo in diverse sfere d'azione, dalla lingua parlata quotidianamente, al linguaggio amministrativo e burocratico. Oltre alla questione del linguaggio, è stata evidenziata la necessità di creare e adottare strumenti per l'accoglienza e l'inclusione: sarebbe auspicabile arrivare a strategie condivise, adattabili e riutilizzabili in più contesti di intervento.

Si è sottolineata anche la necessità di proporre un percorso di sensibilizzazione della cittadinanza intera, attraverso esperienze ed eventi eterogenei e capaci di indirizzarsi e fare presa su diversi target. Sono stati quindi proposti: gruppi di parola, telefono di ascolto, box per domande anonime, distribuzione di materiale informativo, giochi per l'inclusione, laboratori teatrali o artistici, libri viventi, eventi a stretto contatto con la città, pagina dedicata sul sito del Comune, revisione e arricchimento dei programmi scolastici, catalogo condiviso degli strumenti educativi.

2) Target di riferimento

Emerge, prima di tutto, la consapevolezza che sia necessario attivare i progetti futuri soprattutto nei contesti educativi, e in particolar modo nei servizi 0-6 del territorio in quanto ritenuti terreno fertile per un cambiamento in ottica inclusiva di ampio raggio. È chiara anche la volontà di includere gli/le adolescenti, oltre agli insegnanti della scuola secondaria

e ai dirigenti scolastici, in modo da ampliare la fascia d'età di riferimento e gli ambiti d'intervento, anche in questo caso nell'ottica di un *whole school approach* che responsabilizzi i contesti educativi e la cittadinanza intera (Cefai, Simões, Caravita, 2021). È stata inoltre avanzata l'ipotesi di un coinvolgimento del Consiglio Comunale dei Giovani, così da creare l'occasione per un confronto diretto con i ragazzi e le ragazze e recepire i bisogni e le risorse secondo la loro prospettiva.

In aggiunta, nei dati raccolti si rileva l'importanza di un coinvolgimento delle figure maschili per poter attuare un dialogo inter-generazionale atto a decostruire non soltanto gli stereotipi sessisti che coinvolgono il maschile, ma anche a dare voce a nuove forme di maschilità (Burgio, 2020; Ciccone, 2012). I/le partecipanti hanno poi rimarcato la necessità di trovare spazi e momenti di confronto con le famiglie non sensibilizzate al tema, così da poter comprendere e sostenere dubbi e paure in relazione all'identità di genere e alle nuove dinamiche familiari presenti nella società contemporanea.

3) Approcci e strategie

Durante i *focus group* sono state discusse le strategie da utilizzare nella strutturazione della rete inter-istituzionale prevista dal progetto di ricerca-azione-partecipativa. Da qui, è apparso necessario fare ricorso a un approccio *bottom-up* e narrativo, che prenda avvio dalla condivisione delle esperienze personali e professionali, per comprendere su quali punti focalizzare le azioni principali della rete. È risultato, inoltre, proficuo attivare un *modus operandi* di carattere pubblico che, mediante una comunicazione efficace e su ampia scala, possa lavorare su istanze trasversali tenendo conto della pluralità della rete.

4) Competenze, conoscenze, risorse

I *focus group* – ed in particolare il secondo – hanno posto l'attenzione sulle risorse disponibili e su come intrecciarle per renderle interdipendenti. Il grande bagaglio di competenze di cui dispone ogni settore/ufficio comunale e ciascuna associazione consente di attuare uno scambio di *expertise* e di implementare ulteriormente la qualità e l'efficacia degli interventi finora portati avanti singolarmente e frammentariamente. Tra le risorse maggiormente tracciate, si riportano qui:

- l'*osservazione*, risorsa principale dei/delle professionisti/e dell'educazione, volta a fare da guida agli sviluppi di crescita del bambino e alle trasformazioni familiari;
- l'*ascolto*, l'*accoglienza*, l'*accompagnamento* e l'*empatia*, rintracciate soprattutto in associazioni come AGEDO, capaci di creare un ambiente non giudicante, libero da pregiudizi e aperto al dialogo;
- la *formazione* in servizio condivisa, fondamentale per mettere a disposizione della rete materiali, idee, approcci e strategie differenti;
- le *conoscenze e competenze trasversali* ai settori, tradotte in un ampio numero di risorse;
- l'*eterogeneità* della rete, preziosa risorsa nella condivisione dei temi proposti secondo un approccio autobiografico.

Conclusioni e potenziale progettualità futura

La ricerca-azione-partecipativa è giunta ad indicare come prossimo obiettivo la creazione di una rete interdisciplinare e inter-professionale tra i/gli servizi/uffici del Comune e le associazioni livornesi che si occupano di genere e di famiglie, al fine di prendere in considerazione i bisogni di un più ampio spettro di realtà e di unificare gli interventi secondo un indirizzo comune e cooperativo.

Gli effettivi bisogni riscontrati attraverso i questionari e *focus group* mostrano potenziali strade da intraprendere per una progettualità futura su ampia scala, che possa coinvolgere attivamente la cittadinanza e protrarsi nel tempo. Tra i punti più urgenti emersi dalla ricerca, e quindi tra le possibili piste di azione da considerare, si riportano i seguenti:

- la necessità di fare rete di fronte a obiettivi e ostacoli comuni, condivisi da più realtà territoriali (associazioni, enti, contesti educativi) ma fino ad oggi affrontati singolarmente;
- l'istanza di implementare, aggiornare e coordinare risorse già presenti ma utilizzate in modo frammentario. Si riscontra infatti una dispersione di energie che potrebbe essere superata con un lavoro condiviso e coordinato sul territorio;
- l'aspettativa di costruire un linguaggio non stereotipato che possa sostenere una comunicazione inclusiva verso le famiglie e le identità in trasformazione.

La progettazione dovrebbe quindi mirare alla costruzione di un processo di accompagnamento e di sostegno non frammentato volto a offrire servizi tra loro collegati, ripensati in ottica reticolare.

Alcune azioni *tras*-formative di auspicabile attuazione potrebbero quindi prevedere cicli di formazione su genere, famiglie e genitorialità interni alla rete; seminari e laboratori aperti alla cittadinanza; la creazione di un protocollo e di linee guida condivise; la costruzione di un linguaggio paritario; la progettazione di percorsi educativi e formativi offerti dalla rete per le famiglie e per i professionisti e le professioniste dei diversi settori, per garantire una formazione continua, interdisciplinare e innovativa dal punto di vista dei contenuti e dei metodi.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola E., Stagi L. (2017): *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Baldacci M., Frabboni F. (2013): *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: UTET.
- Batini F. (2011): *Appunti di ricerca educativa. Release 02*. Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- Bronfenbrenner U. (1979): *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burgio G. (2019): L'eteronormatività come orizzonte. Bullismo omofobico e maschilità in adolescenza. In F. Dello Preite (a cura di): *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Burgio G. (2020): Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 27-42.
- Cefai C., Simões C., Caravita S. (2021): *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. Executive Summary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ciccone S. (2012). Il maschile come differenza. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 1(1): 15-36.
- Connell R. (2011): *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- Covato C. (2014): *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Crenshaw K. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity, Politics, and Violence Against Women of Colour. *Stanford Law Review*, n. VI, pp. 1241-1299.
- Crenshaw K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1.
- Dello Preite F. (a cura di) (2019): *Femminicidio violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dello Preite F. (2019): Luoghi e ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo. *Pedagogia Oggi*, n. 1, pp. 327-340.

- Dello Preite F. (2021): *Genere e genitorialità: culture e pratiche educative a confronto*. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (a cura di): *Le responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- Dello Preite F., Forni D. (2023): *Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0-6*. In L. Dozza, P. Ellerani, A. Parola, A. (a cura di): *Ricerca partecipativa e formazione sistemica*. Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- Demetrio D. (2020): *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (a cura di) (2010): *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Milano: Carocci.
- Gheno V. (2022). *Questione di privilegi: come il linguaggio ampio può contribuire ad ampliare gli orizzonti mentali*. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, 11(21): 388-406.
- Ghigi R. (2019): *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Gigli A. (a cura di) (2011): *Maestra, ma Sara ha due mamme?*. Milano: Guerini.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Junior.
- Hill Collins P. (1990): *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Kimmel M. (2011): *The Gendered Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Lareau A., Horvat E.M. (1999): «Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships». *Sociology of Education*, 72(1), pp. 37-53.
- Loiodice I. (a cura di) (2014): *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017): *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2020): *Tra razzismo e sessismo, il caso delle calciatrici. Una riflessione pedagogica interculturale e di genere*. *Educazione interculturale*, 18(1): 122-137.
- Marone F. (a cura di) (2016): *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*. Lecce-Rovato (BS): Pensa MultiMedia.
- Morin E. (1999): *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Parigi: Unesco Publishing.
- Musi E. (2008): *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Oddone F., Maragliano A. (2016): *Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti*. *TD. Tecnologie Didattiche*, n. 24(3), pp. 156-164.
- ONU (2015): *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, data di ultima consultazione: 28.3.24).

- Orefice P. (2006): *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e pratiche*. Napoli: Liguori.
- Pinto Minerva F. (2013): La violenza sulle donne. *Pedagogia Oggi*, n. 2, pp. 159-168.
- Robustelli C. (2018): *Lingua italiana e questioni di genere. Riflessi linguistici di un mutamento socioculturale*. Roma: Aracne.
- Seveso G. (2001): *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Trincherò R. (2002): *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (1995): *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2014): *Corpi violati. Condizionamenti e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Whyte W. (ed.) (1991): *Participatory action research*. Londra: Sage Publications.

Il non-luogo della relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia, nell'editoria accademica sull'educazione 0-6, in Brasile

*Fabiana Oliveira Canaveira*¹

Abstract

Nel contributo sono illustrati in sintesi gli esiti di una indagine bibliografica su come la produzione accademica brasiliana affronti il tema della famiglia (o, meglio, delle famiglie), in particolare in riferimento all'educazione dei bambini e delle bambine, e ai servizi loro rivolti, in fascia d'età 0-6. La ricerca, al cui cuore si pone l'analisi – pur non avendo pretese di esaustività – di una selezione di articoli scientifici pubblicati sulle riviste brasiliane più qualificate e rappresentative nel campo dell'educazione, si è articolata in tre fasi. Sono state prese in considerazione 11 riviste, per 95 numeri/edizioni complessivi, usciti tra il 2020 e il 2024, analizzando un totale di 2.495 articoli. Dei suddetti contributi, solo quattro rientrano nell'ambito tematico delimitato, incrociando i descrittori “*Famiglia*” e “*Famiglie*” e l'operatore booleano AND “*Educazione Infantile*”^{2,3}. Dopo aver constatato la, pertanto, scarsa produzione scientifica nazionale in tale ambito e aver analizzato gli articoli selezionati, abbiamo concluso che le ricerche che coinvolgono la categoria *famiglia(e)* e *educazione* non hanno ancora uno spazio rilevante nella produzione accademica brasiliana, che appare affrontare questo macro-argomento in modo nel complesso superficiale, affrontando un tema tanto complesso in modo, in via generale, banale e riduttivistico.

Parole chiave: famiglia, educazione della prima infanzia, nido, scuola dell'infanzia, Brasile.

Abstract

The paper summarizes the results of a bibliographic investigation on how Brazilian academic production addresses the theme of the family (or, better, families), with particular attention to the education of children in the 0-6, and to ECEC services. The research, at the heart of which is the analysis of a selection of scientific papers published

¹ Professoressa presso il Dipartimento di Educazione I dell'Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasile.

² La ricerca è stata effettuata in Portoghese brasiliano, facendo dunque riferimento alle traduzioni in tale lingua dei termini in oggetto, ovvero: família, famílias, educação infantil, N.d.R.

³ D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.

in the most qualified and representative Brazilian journals in the field of education – while not claiming to be exhaustive – was divided into three phases. 11 journals were taken into consideration, for a total of 95 issues/editions, published between 2020 and 2024, analyzing a total of 2.495 articles. Of the aforementioned contributions, only four fall within the delimited thematic scope, crossing the descriptors “Family” and “Families” and the boolean operator AND “Early Childhood Education”. After having noted the, therefore, limited national scientific production in this area and having analyzed the selected articles, we concluded that research involving the family(s) and education category does not yet have a relevant space in Brazilian academic production, which appears to be addressed this macro-topic in an overall superficial way, addressing such a complex topic in a generally banal and reductive way.

Keywords: family, Early Childhood Education and Care, ECEC 0-3, ECEC 3-6, Brasil.

Introduzione

La relazione tra famiglia e scuola presenta delle specificità in base all'età dei soggetti che la scuola/l'istituzione educativa accoglie. In questo contributo è affrontato il rapporto tra famiglia(e) e educazione in Brasile, con un *focus* su quella infantile, che funge da classificatore del *tipo* di relazione che si sta sviluppando nella contemporaneità fra queste due istanze sociali sul territorio brasiliano, indirizzando dunque il nostro sguardo alla produzione accademica di ricercatori e ricercatrici nel campo dell'educazione dei bambini e delle bambine dalla nascita ai sei anni.

Per cogliere ed evidenziare i tratti salienti di questa relazione abbiamo scelto di andare ad analizzare quali siano gli interessi-chiave e i fuochi della ricerca accademica nazionale nell'affrontare il tema dell'educazione dei bambini 0-6 anni, così come viene promossa nelle famiglie, al momento dell'accesso nei nidi e nelle scuole dell'infanzia brasiliani. Anzitutto, è opportuno premettere che gli studi accademici effettuati in Brasile in ambito educativo non si sono concentrati sul tema della famiglia, posto in relazione con l'educazione infantile e con la formazione iniziale di insegnanti e educatori. Non è infatti presente, nel Paese, nemmeno una rivista scientifica specializzata in genitorialità che possa dirsi affine, ad esempio, alla stessa *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, che in Italia pubblica in modo continuativo sul tema dal 2006.

Tuttavia, esistono più di 1.300 riviste scientifiche nel campo dell'educazione (BARATA, 2016) che pubblicano in modo continuativo, in Brasile, articoli accademici, coprendo un'ampia varietà di argomenti: ed è all'interno di esse che abbiamo svolto la nostra indagine, utilizzando una metodologia di ispirazione storiografica. Il numero di riviste viene aggiornato in base

alla valutazione periodica quadrimestrale dell'organismo statale brasiliano chiamato *Coordinamento per il miglioramento del personale dell'istruzione superiore* (CAPES), ma al momento in cui abbiamo effettuato l'analisi oggetto di questo contributo il rapporto dell'ultimo quadrimestre non era ancora disponibile; pertanto, si è scelto di lavorare sui dati del 2016.

Dall'indagine emerge anzitutto che, in Brasile, il sistema educativo 0-6 si è sviluppato 'nutrendosi' di diversi tipi di relazioni con le famiglie, che sul piano storico-sociale hanno avuto accesso ai servizi di educazione e cura dell'infanzia anche prima che diventasse un vero e proprio *diritto*. Le prime scuole dell'infanzia – aperte in Brasile alla fine del XIX secolo – erano rivolte soprattutto alle classi abbienti. Fino alla metà del XX secolo, nel Paese erano presenti principalmente servizi per l'infanzia – soprattutto 4-6 anni, e in ogni caso non ampiamente diffusi – di carattere assistenzialistico e di cura, più che di educazione vera e propria. Per avere una maggior presenza di servizi *educativi*, così come modernamente e comunemente intesi, si devono aspettare gli ultimi anni '60 del Novecento e, con essi, l'industrializzazione e l'ingresso massivo delle donne nel mercato del lavoro. È, infatti, con la necessità da parte delle madri – *in primis* le lavoratrici, ma anche le casalinghe, in una cornice socio-politica nella quale iniziavano a prendere piede le prime rivendicazioni del movimento femminista – di lasciare i bambini al nido, che iniziano ad accedere a questo tipo di servizi, sempre più diffusamente e su larga scala, anche le famiglie a basso reddito. Il nido diventa dunque, in quegli anni, una delle istituzioni educative inserite dal governo brasiliano, nell'elenco delle politiche compensative di carattere assistenziale. Una strategia, questa, per consolidare l'utilizzo della manodopera femminile in un contesto economico che presentava ancora residui di vera e propria *schiavitù* e che sfruttava la condizione femminile – ovvero, dell'economia del lavoro di cura precario – come un "trucco" volto a legittimare sottoccupazione e bassi salari per le donne (Kuhlmann Jr., 2000).

In Brasile, il rapporto fra nidi e famiglie nasce dunque così: prima come ulteriore *privilegio* per famiglie già benestanti; poi come *conquista* per le donne lavoratrici, e solo dalla fine degli anni '80 del secolo scorso diventa un *diritto* per tutti i bambini e le bambine da 0 a 6 anni, e di conseguenza per le loro famiglie. La legislazione educativa brasiliana sancisce l'importanza del rapporto tra famiglia e educazione della prima infanzia nel seguente articolo delle Linee Guida Educative Nazionali⁴ (LDBEN), Legge

⁴ Linee Guida Educative Nazionali brasiliane.

n. 9.394/1996): «Art. 29 – L’educazione della prima infanzia, prima tappa dell’educazione di base, mira allo sviluppo integrale dei bambini fino a 5 (cinque) anni di età, nei loro aspetti fisici, psicologici, intellettuali e sociali, *integrando l’azione della famiglia e della comunità*» (BRASIL, 1996)⁵.

Questa indagine sugli articoli scientifici brasiliani intende porsi come una ricerca di tipo bibliografico e descrittivo, certamente non statisticamente rappresentativa; ovvero, come una sorta di “stato dell’arte” complessivo, tramite e grazie a si è cercato di individuare ed evidenziare: i temi-cardine, affrontati in tali contributi, che ‘abitano’ la relazione famiglia-servizi educativi per l’infanzia, in Brasile; le prospettive analitiche e concettuali adottate; gli autori di riferimento; soprattutto, le modalità con cui è definita la categoria *famiglia*, le sue diverse configurazioni oggi, insieme al rapporto che lega famiglie, nidi, scuole dell’infanzia. Le indagini sono state condotte con il metodo dell’analisi del contenuto (Bardin, 2011), in cui i mittenti, i destinatari, i messaggi e il canale attraverso il quale il contenuto è stato veicolato sono stati considerati in modo qualitativo-interpretativo, analizzando condizioni, categorizzazioni e inferenze, che vanno dall’enunciazione del titolo alla proposizione del discorso pronunciato.

Dopo aver constatato una scarsa produzione scientifica nell’ambito indicato e aver proceduto all’analisi degli articoli selezionati, si può concludere che le ricerche che coinvolgono la categoria *famiglia(e)* e *educazione* non hanno ancora uno spazio rilevante nella produzione accademica brasiliana; una produzione scientifica che appare dunque essere, parafrasando Augé (1992), un *non-luogo*, in quanto affronta questa tematica in modo superficiale, sottovalutando le questioni che coinvolgono le specificità delle famiglie con bambini nel rapporto con le istituzioni educative per l’infanzia, nel corso del processo educativo.

1. *La produzione accademica brasiliana recente sul rapporto famiglia-istituzioni educative per l’infanzia: la metodologia dell’indagine*

Indagare la produzione accademica su un determinato tema è la *conditio sine qua non* quando si vuole trattare un argomento scientifico in modo approfondito e contestualizzato. È, inoltre, una forma di rispetto per tutto ciò che è stato prodotto ‘prima di noi’; non solo: attraverso la mappatura della produzione scientifica otteniamo una visione d’insieme della rilevanza di

⁵ Corsivo e traduzione dell’Autrice, N.d.R.

un certo argomento in ambito accademico, potendolo anche collocare nel tempo e nello spazio. Tuttavia, ogni ricerca è fatto di scelte, e queste riguardano un dibattito molto più ampio dei soli aspetti metodologici intrinseci al rilevamento; quando scegliamo cosa includere o escludere da un'indagine, stiamo agendo sulla *validazione* stessa della produzione scientifica.

Per garantire la scientificità di un lavoro di ricerca, diversi attori entrano in gioco nel meccanismo di validazione delle conoscenze prodotte, prima della loro divulgazione. I principali sono i ricercatori stessi, che oltre alla produzione e all'analisi dei dati, alla concettualizzazione e alla scrittura del lavoro scientifico, sono anche responsabili della divulgazione e della valutazione nel sistema di revisione paritaria, *peer review*. Tuttavia, in un Paese dalle dimensioni continentali come il Brasile, altri soggetti costituiscono e gestiscono il processo di monitoraggio e validazione della produzione scientifica nazionale: ad esempio, gli enti pubblici legati al Ministero della Scienza, Tecnologia e Innovazione e le loro Agenzie di finanziamento e valutazione, come il già citato *Coordinamento di Perfezionamento del Personale di Livello Superiore* (CAPES), responsabile in Brasile della valutazione dei Programmi di Post-Laurea e della relativa produzione scientifica di questi ultimi.

Per effettuare l'analisi della produzione accademica nei periodici del settore dell'educazione, abbiamo cercato riviste valutate e classificate dalla CAPES nell'ultimo triennio 2017-2020, di livello *QUALIS A1*, il più alto di classificazione e validazione. Il termine "*QUALIS*" è, nel Paese, un 'marchio di qualità', in quanto indica che le riviste sono state sottoposte a un rigoroso processo di valutazione che le ha, in questo caso, collocate nella fascia massima. Di qui, abbiamo scelto quelle prodotte in Brasile, la maggior parte delle quali legate ai Programmi Post-Laurea in Educazione delle università pubbliche e dei principali istituti di ricerca. Le riviste *QUALIS A1* brasiliane sono in totale 24; fra queste abbiamo scelto quelle dalla storia più lunga, dunque le più consolidate, con notevole flusso di pubblicazioni, maggior circolazione editoriale e riconoscimento accademico nell'ambito dell'educazione.

Abbiamo effettuato l'indagine in tre fasi. Nella prima, abbiamo consultato la piattaforma dell'Istituto Brasiliano di Informazione in Scienza e Tecnologia (IBICT) *Oasisbr*. La scelta di questa piattaforma è scaturita dal fatto che fornisce un ampio spettro di produzioni scientifiche di Autori e Autrici affiliati a varie Università e a diversi istituti di ricerca brasiliani. *Oasisbr* raccoglie tesi di laurea, dissertazioni, capitoli di libri, periodici scientifici, articoli, *conference papers*, relazioni ecc., fornendo così un ampio quadro quantitativo della produzione scientifica nazionale.

In questa prima fase, effettuata utilizzando il campo di ricerca avanzata, con le parole chiave “Famiglia(e)” e “Educazione Infantile”, associati dall’operatore booleano *AND*, abbiamo selezionato il Portoghese come lingua, considerando il periodo temporale 2020-2024. Che, seppur breve, ha ‘vissuto’ e seguito l’impatto della pandemia da COVID-19 che ha colpito profondamente l’ambito dell’educazione dei più piccoli, consentendo di garantire questo diritto solo attraverso il coinvolgimento diretto delle famiglie e il loro stretto rapporto con i nidi e le scuole dell’infanzia, che ha indotto a interrogarci su come questo rapporto sia stato ‘concepito’ e affrontato a livello scientifico-accademico. Dal rilevamento iniziale sintetizzato nella tabella sottostante, abbiamo ottenuto un totale di 513 documenti, organizzati in base all’ordine di rilevanza:

Tab. 1a: prima fase dell’indagine, sulla piattaforma *Ibict Oasis*

Tipo di documento	Risultato della ricerca (in nn.)
Articoli	193
Dissertazioni	159
Lavori di completamento del corso di laurea	133
Tesi	52
Libri	4
Conferenze	2
Totale	513

(Fonte: dati raccolti sulla piattaforma *SciElo* e organizzati dell’*Aurice*, N.d.R.)

Si è poi proceduto con una prima lettura esplorativa dei titoli e l’individuazione dei nessi, utilizzando il criterio dell’esclusione per quanto riguarda le produzioni ‘doppione’ e quelle non attinenti al tema. Abbiamo notato che, data la limitazione del nostro nuovo periodo di tempo per la lettura, l’analisi e la produzione scritta, avremmo dovuto scegliere un solo tipo di documento. Si è quindi scelto di procedere con la lettura dei soli articoli scientifici, poiché questi presentano: a) una struttura più sintetica e, b), un processo di valutazione qualitativa preliminare.

Operata questa scelta, abbiamo deciso di intraprendere il percorso più ‘sicuro’, procedendo con una nuova ricerca, questa volta sulla piat-

taforma *SciELO*⁶, che ospita i periodici scientifici valutati dagli enti brasiliani, dove sono indicizzate le principali riviste scientifiche nazionali e internazionali in vari settori e campi scientifici, a condizione che siano qualificate per far parte di tale indice. Le suddette riviste sono caratterizzate da un comitato scientifico e da revisori, pubblicazioni regolari, con protocolli etici di ricerca e verifica dell'autorevolezza dei lavori. Nella tabella di seguito ne è riportata una sintesi:

Tab. 2a: seconda fase dell'indagine nelle Riviste QUALIS A1

N°	Nome della rivista	Quantità riviste	Quantità articoli	Quantità articoli sul tema reperiti
1	<i>Pro-posições</i>	5	216	0
2	<i>Cadernos de Pesquisa</i>	8	217	0
3	<i>Revista Brasileira de Educação - Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação/ ANPED</i>	5	333	0
4	<i>Cadernos CEDES</i>	13	109	0
5	<i>Educação e Realidade</i>	11	231	0
6	<i>Educação e Pesquisa</i>	5	466	0
7	<i>Educação e Sociedade</i>	5	237	0
8	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)</i>	11	153	0
9	<i>Revista Educação em Questão</i>	17	184	1
10	<i>Educação em Revista</i>	4	359	0
	Totale	82	2.303	1

(Fonte: dati raccolti sulla piattaforma SciElo e organizzati dell'Autrice, N.d.R.)

⁶ www.scielo.br (data di ultima consultazione: 12.10.23).

Alla luce degli scarsi esiti prodotti da questa, pur ampia, indagine, è stato dunque necessario adottare una nuova metodologia di ricerca, poiché non è possibile, né scientificamente ammissibile, formulare considerazioni di rilievo sull'argomento basandoci soltanto su due articoli. Abbiamo quindi scelto di concentrarci sulla rivista brasiliana *Zero-a-Seis*, specializzata nel settore dell'educazione della prima infanzia, che affronta temi e problematiche dei contesti educativi rivolti a bambini in età 0-6 accogliendo i contributi di ricercatori provenienti da tutto il Paese, chiamata, edita presso l'Università Federale di Santa Catarina (UFSC).

Tuttavia, su 13 numeri della rivista, solo tre articoli sono risultati essere gli articoli in Portoghese; due, pur essendo di Autori brasiliani, erano scritti in Inglese. Abbiamo inoltre trovato articoli che affrontano l'argomento "famiglia e educazione prescolare", ma trattano i sistemi e i servizi educativi di Paesi altri, come Colombia e Portogallo.

Per non discostarci ulteriormente dai criteri iniziali di selezione, ci siamo concentrati dunque solo su articoli prodotti nel contesto brasiliano e in Portoghese, data la possibilità in questo caso di analizzare l'impatto diretto della materia sullo scenario accademico nazionale, che va dalla formazione iniziale fino a quella continua degli insegnanti dell'area dell'educazione della prima infanzia.

Tab. 3a: terza fase dell'indagine sulla rivista scientifica brasiliana specializzata in educazione della prima infanzia

Nome della rivista/ istituzione di appartenenza	Quantità riviste	Quantità articoli	Quantità articoli sul tema
<i>Zero-a-Seis</i> – Universidade Federal de Santa Catarina	12	192	3

2. Il non-luogo delle famiglie negli articoli selezionati: l'analisi della produzione

Analizzando gli articoli rinvenuti, riportati nelle tabelle sottostanti, abbiamo inteso sottolineare l'attenzione scientifica data ai temi relativi alle categorie: famiglia, famiglie, familiari, familiari, genitorialità, madri, padri, figlie e figli, in/con/e l'educazione della prima infanzia. Abbiamo

inoltre effettuato un'analisi più approfondita, dopo aver presentato le tabelle identificative delle pubblicazioni.

Tab. 1b: articoli presenti su riviste scientifiche di fascia *QUALIS A1*

Articoli	Autore/istituzione	Rivista/anno
Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: “Esse futuro pode ser melhor”.	Edson Cordeiro dos Santos; Sonia Kramer; Maria Fernanda Rezende Nunes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.	<i>Revista Educação em Questão</i> , Natal, v. 59, n. 60, p. 1-26, e-24387, abr./jun, 2021.
Insegnanti, familiari e politiche pubbliche per l'educazione della prima infanzia: “Questo futuro può essere migliore” ⁷		

(Fonte: dati raccolti sulla piattaforma SciElo e organizzati dell'Autrice, N.d.R.)

Quello sopra indicato è l'unico articolo sull'argomento presente nelle più qualificate riviste accademiche nel campo dell'educazione, dal titolo “*Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: ‘Esse futuro pode ser melhor’*” (Kramer, Nunes, Santos, 2021), mira a scoprire cosa dicono i familiari e gli insegnanti sulla qualità dell'offerta del diritto dell'istruzione dei nidi e nelle scuole dell'infanzia della regione metropolitana di Rio de Janeiro – Brasile. L'articolo evidenzia una discrepanza tra i sistemi giuridici della zona e le opinioni e le dichiarazioni delle famiglie e degli insegnanti riguardo alla cura dei bambini erogata in queste istituzioni perché, nonostante i progressi e il consolidamento delle politiche pubbliche volte a garantire il diritto ad accedere ai servizi educativi per i bambini e le loro famiglie, quando si tratta di garantire una reale assistenza a *tutti* i bambini, ciò ancora, di fatto, non avviene. Sebbene gli Autori sottolineino, nel contributo, che avevano l'intenzione di avvicinarsi alla storia della vita dei bambini e di approfondire il

⁷ D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le traduzioni di titoli e/o passaggi di contributi in Italiano, e i termini in grassetto, si intendono a cura dell'Autrice, N.d.R.

tema della cura, basandosi sulle ‘voci delle donne’, questi aspetti non vengono poi evidenziati.

La pubblicazione sottolinea inoltre che la gestione politica dei due Comuni, in una certa misura, tiene conto delle percezioni delle famiglie e degli insegnanti, ma l’articolo non approfondisce questo punto, né il punto di vista e le peculiarità di queste famiglie. Nonostante la rilevanza della ricerca e il fatto che si tratti di Autori con esperienza nel campo dell’educazione della prima infanzia, nel contributo non vi è alcun riferimento né a teorie pedagogiche, sociali, storico-politiche, o educative, né alla rilevanza, oggi, per la collettività, anche nel contesto brasiliano, del tema della famiglia, né vi è alcuna citazione o riferimento bibliografico sull’argomento.

Considerando quanto l’educazione della prima infanzia brasiliana dia centralità e si ispiri all’approccio della Pedagogia dell’infanzia italiana e difenda con forza l’importanza di una buona e stretta relazione tra le famiglie e i servizi educativi per la prima infanzia, possiamo notare come questa ‘influenza pedagogica’ non si applichi a tutti gli aspetti dell’educazione. Pensare a questa relazione come a una strada a doppio senso tra approcci educativi che si alimentano a vicenda è stato uno dei motivi che ci ha spinto a realizzare questa indagine e a pubblicarla fuori dal Brasile.

Tab. 2b: articoli trovati nella rivista *Zero-a-Seis*

Articoli	Autore/istituzione	Rivista/anno
O professor homem na Educação Infantil: o que pensam pais, mães e educadoras?	Dalila Castelliano de Vasconcelos: Universidade Federal de Campina Grande. Lucivanda Cavalcante Borges: Universidade Federal do Vale do São Francisco. Nádia Maria Ribeiro Salomão Universidade Federal da Paraíba.	<i>Zero-a-Seis</i> , Florianópolis, v. 22 n. 42, p. 480 – 506, jul/dez., 2020.
L’insegnante maschio nell’Educazione della Prima Infanzia: cosa ne pensano padri, madri e educatori?		

<p>Caracterização e motivação das famílias sobre a Educação Infantil em tempo integral em três municípios da região metropolitana de Vitória – Espírito Santo.</p> <p>Caratterizzazione e motivazione delle famiglie riguardo all'educazione della prima infanzia a tempo pieno in tre comuni della regione metropolitana di Vitória – Espírito Santo.</p>	<p>Vania Carvalho de Araújo: Universidade Federal do Espírito Santo. Rennati Taquini: Prefeitura Municipal de Guarapari - ES. Franceila Auer: Universidade Federal do Espírito Santo.</p>	<p><i>Zero-a-Seis</i>, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1660-1683, jul./dez., 2021.</p>
<p>Crise do cuidado: repercussões da pandemia na situação social das famílias e nas experiências de bebês e crianças na Bahia – Brasil.</p> <p>Crisi dell'assistenza: ricadute della pandemia sulla situazione sociale delle famiglie e sulle esperienze dei neonati e dei bambini a Bahia – Brasile.</p>	<p>Elenice de Brito Teixeira Silva, Eugênia da Silva Pereira, Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</p>	<p><i>Zero-a-Seis</i>, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1382-1408, jul./dez., 2022.</p>

(Fonte: dati raccolti sulla piattaforma SciElo e organizzati dell'Autrice, N.d.R.)

Nello studio degli articoli della sopracitata rivista brasiliana specializzata in educazione della prima infanzia si nota un tono diverso sui temi, che avviene più in profondità sulle specificità della fascia di età; in particolare, qui è presente come *focus* quello sull'inscindibilità tra *prendersi cura* e *educare*, e la condivisione delle responsabilità per la socializzazione dei bambini tra famiglie e nidi/scuole.

Nell'articolo "*L'insegnante maschio nell'educazione della prima infanzia: cosa ne pensano padri, madri e educatori?*" (Vasconcelos, Borges, Salomão, 2020), gli Autori sottolineano l'importanza di problematizzare i ruoli di genere nella società, e non solo di accettare e normalizzare incarichi storicamente costruiti; criticano l'idea della donna legata alle responsabilità di cura e maternità; stigmatizzano le determinazioni

biologiche e le relazioni di dominio riguardo ai ruoli di genere nell'educazione e nella cura dei bambini piccoli, ma non indirizzano questi problemi alla famiglia. Il dibattito si concentra sulle questioni di genere in generale o nell'ambito delle istituzioni educative della prima infanzia. I ruoli di padre e madre e i modelli familiari non sono direttamente contestati; il che non sminuisce la rilevanza dell'articolo, ma semplicemente lo limita a essere prodotto scientifico che contribuisce al dibattito sui ruoli di genere all'interno della famiglia.

Nel contributo *“Caratterizzazione e motivazione delle famiglie sull'istruzione dell'infanzia a tempo pieno in tre comuni della regione metropolitana di Vitória – Espírito Santo”* (Araújo, Taquini, Auer, 2021), troviamo una ricerca di ampia portata, soprattutto in termini di caratterizzazione delle famiglie che accedono al diritto all'istruzione dell'infanzia a tempo pieno, anche se si tratta di un taglio locale, la loro caratterizzazione riflette il profilo socioeconomico di gran parte delle famiglie che fruiscono di questa politica pubblica in Brasile. Si tratta di famiglie a basso reddito o in situazione di vulnerabilità sociale, il che significa precarizzazione della vita dei bambini, essendo questi, secondo le Studiose, i punti motivazionali delle famiglie per cercare il diritto all'istruzione a tempo pieno. Secondo le Autrici, infatti,

l'istruzione dell'infanzia a tempo pieno continua a costituire una richiesta crescente nella società brasiliana, considerando il grande contingente di donne che reclamano la “custodia condivisa” dei propri figli a causa delle responsabilità familiari assunte da loro, principalmente derivanti dall'interlocuzione tra i ruoli di madre e capofamiglia. Questo perché, secondo Scavone (2001), se da un lato gli attuali arrangiamenti sociali favoriscono il modello di maternità ridotta come una scelta riflessiva delle donne sul fatto di avere figli, d'altro canto, non estinguono l'ambiguità tra la vita familiare e professionale, poiché, secondo l'autrice, la sovravalorizzazione dell'etica della cura continua ad attribuire, principalmente, alla madre le responsabilità genitoriali di creare ed educare la prole, oltre all'impegno nelle attività domestiche (*Ivi*, p. 1678)⁸.

L'articolo si dedica a una caratterizzazione dettagliata delle famiglie e alle ragioni per cui queste richiedono posti in asili e scuole dell'infanzia che accolgono i bambini a tempo pieno, cioè mattina e pomeriggio. Il tempo pieno si rivela una sorta di ‘impegno sociale’ nei confronti delle famiglie, poiché al suo interno sono iscritte le possibilità di liberazione dei

⁸ Traduzione a cura dell'Autrice, N.d.R.

genitori per il lavoro, oltre a garantire la sicurezza alimentare, la protezione e la sicurezza dei bambini durante il loro soggiorno nell'istituzione e la garanzia di apprendimento e accesso alla cultura. Dopo aver delineato il profilo etnico, socioeconomico, tipo e orario di lavoro, istruzione, reddito, numero di figli e modello familiare, concludono che gran parte del pubblico che richiede il tempo pieno è composto da donne nere a basso reddito, che svolgono lavori domestici o informali, con un quasi equilibrio tra il numero di famiglie a modello nucleare e quelle composte solo da donne e figli, con queste ultime come principali sostenitrici della famiglia.

Infine, l'ultimo articolo elencato e analizzato, il più recente, intitolato "*Crisi dell'assistenza: ricadute della pandemia sulla situazione sociale delle famiglie e sulle esperienze dei neonati e dei bambini a Bahia – Brasile*" (Brito, de, Teixeira Silva, Pereira Silva, da, Souza, de, Almeida Ribeiro, 2022), emerge dal contesto causato dalla pandemia globale del virus Sars-Cov-2 e dai suoi effetti sulle pratiche educativo-assistenziali nei confronti di neonati e bambini piccoli in situazioni di isolamento sociale.

Si tratta di un'ampia indagine dedicata alla mappatura dei cambiamenti nelle condizioni di vita delle famiglie dei bambini che accedono all'educazione della prima infanzia in 37 Comuni di Bahia. Nel pezzo, l'enfasi è posta sulle pratiche di cura, quali prassi caratterizzate da *etica amorevole* necessaria nella relazione tra adulti e bambini piccoli, che giustifica prassi di cura e educazione integrate per affrontare le disuguaglianze sociali che affliggono la vita dei bambini e delle bambine, soprattutto durante la recente pandemia.

L'articolo si sofferma in particolare sui seguenti temi: la socializzazione dei bambini, i loro legami sociali ed emotivi e, soprattutto la sicurezza e la protezione dei bambini da possibili casi di violenza domestica. Inoltre, nelle sue pagine sono problematizzate le situazioni di paura e reclusione dei bambini durante il *lockdown*, e la costruzione di narrazioni antiscolastiche derivanti dalla fobia sociale causata dalla pandemia. Come nell'articolo precedente, i ricercatori si dedicano anche qui ad un'ampia caratterizzazione delle famiglie e dell'ambiente domestico, per mappare le preoccupazioni e gli interessi dei nuclei familiari in questo contesto. In una tabella comparativa, riportata nel pezzo in oggetto, risulta evidente la distinzione tra le preoccupazioni delle famiglie, dei bambini e della scuola in questo periodo, che si traduce in diverse interpretazioni delle pratiche educative e di cura dell'infanzia.

Tuttavia, come in altre pubblicazioni, anche questo articolo non si occupa di concettualizzare, discutere, delimitare o storicizzare la categoria familiare, che viene trattato come un'entità universale che, per essere

compresa, basta semplicemente sia nominata. Quasi che per gli Autori degli articoli selezionati, la famiglia sia un tema semplice, univoco, 'chiaro a tutti': la maggior parte di loro non si è, infatti, preoccupata di fare riferimenti a studi precedenti, e di rilievo, sull'argomento. Dunque, un vero e proprio *non-luogo* accademico in cui, in Brasile, appaiono 'confinati' famiglie e educazione dell'infanzia, che non è dato da una totale assenza, in ottica quantitativa, di articoli su questi temi quanto piuttosto, dall'occuparsene in maniera parziale, riduttiva, spesso financo superficiale.

Conclusioni

Alla luce dei dati emersi e sintetizzati nelle pagine precedenti, la riflessione sul concetto di *non-luogo* nella produzione accademica sulla relazione tra famiglie e educazione 0-6 rappresenta non solo spazio per alcune – come visto sopra – critiche, ma anche terreno fertile per esplorare nuove prospettive e possibilità. Piuttosto che concentrarci esclusivamente sull'assenza di approfondimenti o considerazioni più ampie, possiamo infatti intendere il non-luogo come una porta aperta a potenziali nuovi spazi: concettuali e pratici. Riflettendo sulla celebre opera di Guimarães Rosa (1994), possiamo immaginare il non-luogo come una «terza riva del fiume» (*Ibidem, passim*); una dimensione simbolica che permette di riconsiderare e reinterpretare la relazione tra famiglie e educazione infantile in Brasile. Questa visione incoraggia a sfruttare la libertà poetica per immaginare e costruire nuovi contesti, rinnovando e arricchendo il dialogo accademico e pratico su questo importante tema. In questo modo, possiamo trasformare il non-luogo in una fonte di ispirazione per creare un futuro più inclusivo e consapevole per le famiglie e per i bambini nel contesto dell'educazione infantile.

In questo senso, abbiamo approfittato dell'occasione offerta dalla 'libertà poetica' per fare alcune brevi considerazioni che la categoria del *non-luogo* ha permesso di formulare, ma che non abbiamo riscontrato nella produzione accademica. Quando noi, intellettuali e/o professionisti nel campo dell'infanzia, studiamo la costruzione sociale della categoria *infanzia*, apprendiamo che nella storia dell'umanità ci sono state e ci sono tuttora innumerevoli configurazioni e concezioni di *famiglia*, e che per questo è meglio definirla con un sostantivo plurale, facendo riferimento alle forme di organizzazione sociale della sessualità, della procreazione, dell'ereditarietà, delle diverse alleanze affettive e patrimoniali. «Niente è meno "naturale" e più socialmente costruito della famiglia, si potrebbe

dire» (Saraceno, 2017, p. 39). Ciò che caratterizza questa diversità è considerata la «molteplicità dei discorsi che definiscono cosa sia una famiglia: discorsi religiosi, morali, tradizioni giuridiche e culturali, politiche sociali e regolamenti amministrativi» (*Ivi*, p. 37).

Secondo la già citata Chiara Saraceno (2017), la famiglia è il luogo in cui storicamente i due generi scelgono di condividere e coesistere, luogo di costruzione e conferma dei ruoli di genere e della normatività dell'orientamento sessuale, luogo da cui si svolge la divisione sociale del lavoro, degli spazi, delle competenze, dei valori e dei destini personali degli uomini e delle donne, anche se ciò assume forme diverse in diverse società. Oltre ad essere un luogo simbolico non solo di affetti positivi, ma anche di trasferimenti, frustrazioni, competizione e spesso di abusi e abbandono.

Gli studi indicano che con la ridefinizione del concetto di infanzia nella nostra società, c'è stata anche una trasformazione dell'importanza del figlio/a e la modifica del ruolo che occupa nella famiglia contemporanea, soprattutto con il fenomeno del "figlio/a unico/a". In questo scenario, il bambino diventa oggetto di maggiori cure e oggetto di grande preoccupazione per le famiglie. Pertanto, il ruolo del bambino nella famiglia viene visto principalmente dal punto di vista affettivo e le azioni nei suoi confronti sono essenzialmente quelle educative, cosa che sottolinea l'importanza di un buon rapporto famiglia-scuola.

Senza dubbio, l'idea di una *partnership* tra famiglie e scuola nell'educazione e nella cura dei bambini è ricorrente e ampiamente dibattuta. Tuttavia, si pone la questione cruciale su come stabilire un vero partenariato, soprattutto quando vediamo la necessità di comprendere questo rapporto in mezzo a tante differenze e disuguaglianze, come quelle presenti nella realtà brasiliana. Le scuole, soprattutto quelle pubbliche, spesso si trovano ad affrontare sfide significative nel garantire un'efficace partecipazione familiare, il che può provocare il timore delle madri di lasciare i propri bambini al nido. Questi sentimenti sono spesso alimentati dalle richieste sociali poste alle madri, che si ritrovano divise tra necessità o incapacità di dedicare esclusivamente e pienamente alla cura dei propri figli.

Tali complesse questioni evidenziano l'importanza di promuovere una comunicazione aperta, accogliente e inclusiva tra scuole e famiglie, cercando di costruire un rapporto di fiducia reciproca e di comprensione delle diverse realtà e sfide affrontate da ciascuna delle parti coinvolte. Negli ultimi decenni abbiamo assistito a trasformazioni significative nel modo in cui la genitorialità viene intesa e vissuta. La riduzione del tasso di natalità e l'emergere di una nuova generazione di giovani madri

e padri, figli di diversi modelli familiari, hanno messo in discussione i modelli tradizionali di educazione dei nostri figli. In questo contesto, la scuola dell'infanzia diventa ancora più importante, come spazio sociale capace di offrire accoglienza e sostegno ai dubbi, alle paure e alle ansie delle famiglie.

Più che un semplice luogo di primo apprendimento per i bambini, i nidi e la scuola dell'infanzia possono, e devono, funzionare come *reti di sostegno*, sia per coloro che si trovano in situazioni di vulnerabilità sociale, sia per coloro che cercano di acquisire maggiore competenza e conforto nel processo di educazione e cura dei bambini, diventando luoghi di solidarietà e di co-costruzione e incontro di e fra comunità; uno spazio comune, e ancora di più: un vero e proprio *forum* per la società civile (Dahlberg, Moss, Pence, 2003), nelle società democratiche.

Riferimenti bibliografici⁹

- Araújo V.C., de., Taquini R., Auer F. (2021): Caracterização e motivação das famílias sobre a Educação Infantil em tempo integral em três municípios da região metropolitana de Vitória – Espírito Santo. *Zero-a-Seis*, 23(44), pp. 1660-1683.
- Augé M. (1992): *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la: Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Le Seuil.
- Barata R., de, C.B. (2016): Ten Things You Should Know about the Qualis. *RBPB*, 13(30), pp. 13-40.
- BRASIL (1996): *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília (www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm; data di ultima consultazione: 08.02.24).
- Brito, de, Teixeira Silva E., Pereira Silva, da, Souza, de, Almeida Ribeiro L.M. (2022): Crise do cuidado: repercussões da pandemia na situação social das famílias e nas experiências de bebês e crianças na Bahia – Brasil. *Zero-a-Seis*, 24(46), pp. 1382-1408.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (Ed.) (2003): *Qualidade na Educação Infantil: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Guimarães Rosa J. (1994): *A terceira margem do rio*. In Id.: *Ficção completa: volume II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, pp. 409-413.

⁹ Rimanendo a disposizione per qualunque chiarimento, per ragioni editoriali, di spazio e opportunità, si è scelto di non citare tutti gli articoli e le pubblicazioni oggetto dell'analisi al cuore del presente contributo, per i quali si rimanda alle Tabelle dell'Autrice e al corpo del testo, N.d.R.

- Kramer S., Nunes M.F.R., Santos, dos, E.C. (2021): Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: “Esse futuro pode ser melhor”. *Revista Educação em Questão*, 59(60), pp. 1-26.
- Kuhlmann Jr., M. (2000): Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14(1), pp.5-18.
- Saraceno C. (2017): *L'equivoco della famiglia*. Bari-Roma: Laterza.
- Vasconcelos D.C., de, Borges L.C., Salomão N.M.R. (2020): O professor homem na Educação Infantil: o que pensam pais, mães e educadoras? *Zero-a-Seis*, 22(42) pp. 480-506.

www.scielo.br (data di ultima consultazione: 12.10.23).

Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.)

Costituzione di A.I.F.R.E.F. Italia

L'Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) raggruppa ricercatori e professionisti dell'educazione provenienti da differenti Paesi, interessati al campo della ricerca e degli interventi in educazione familiare. A.I.F.R.E.F. ha organizzato diversi convegni dedicati ai temi della pedagogia della famiglia e all'educazione familiare e ognuno di essi ha dato luogo a pubblicazioni di uno o due opere di rilevanza internazionale, contrassegnando così la determinazione dell'A.I.F.R.E.F. di sviluppare e qualificare questo settore di ricerca. Oltre alla pubblicazione dei volumi, degli atti dei diversi congressi, l'A.I.F.R.E.F. pubblica la «Revue internationale de l'éducation familiale», il Bollettino «Les Nouvelles de A.I.F.R.E.F.» e gestisce un sito Internet.

L'A.I.F.R.E.F. ha fissato alcune direttive fra le quali:

- Sviluppare la ricerca e la formazione in educazione familiare.
- Permettere ai ricercatori e ai professionisti della formazione di tutti i paesi di scambiare le loro produzioni, i loro orientamenti di ricerca e le loro rispettive pratiche.
- Favorire la diffusione della ricerca e dei modelli di produzioni in educazione familiare.
- Incrementare il partenariato tra l'università e i diversi contesti professionali che hanno come finalità lo sviluppo dell'insegnamento, della ricerca e di azioni in educazione familiare.

Alla luce di questi principi generali nasce A.I.F.R.E.F. Italia, con l'obiettivo prioritario di inserire anche il nostro Paese nel circuito internazionale degli studiosi e dei professionisti di educazione familiare.

Le finalità di A.I.F.R.E.F. Italia sono, ovviamente, le medesime dell'Associazione Internazionale, ponendosi con forza l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra il mondo della ricerca ed il mondo dei servizi educativi e sociali.

L'iscrizione a A.I.F.R.E.F. Italia – con il pagamento della somma di € 30 – consente di ricevere i due fascicoli annuali della «Rivista Italiana di Educazione Familiare».

Per informazioni: clara.silva@unifi.it

Finito di stampare presso:
Logo s.r.l. Borgoricco (PD)

INDICE

NUMERO I · GENNAIO – GIUGNO 2024

- 5 *Condividere buone norme e buone pratiche per educare le bambine e i bambini da zero a sei anni. L'orizzonte pedagogico di Enzo Catarsi, Clara Silva, Sara Mele, Jean-Pierre Pourtois*

Dossier “L'orizzonte pedagogico di Enzo Catarsi”

- 21 *Enzo Catarsi: un pedagogista veramente esemplare, Franco Cambi*
- 29 *Se la ricerca si fonde con l'esperienza sul campo: la formidabile eredità pedagogica di Enzo Catarsi, Aldo Fortunati*
- 41 *Dalla prima infanzia ai secondi “mille giorni di vita”: la trasformazione adolescenziale e le sue caratteristiche di “rinascita”. Il ruolo dell'educazione e della formazione, Maria Rita Mancaniello*
- 53 *Enzo Catarsi: il Maestro dell'etica delle relazioni nei luoghi dell'educazione, Elena Falaschi*
- 67 *Valorizzare il territorio nella prospettiva del bene comune: l'esperienza trentina, Denise Daddi, Caterina Fruet*

Miscellaneous

- 79 *“Niente serre, voglio fare la cheffa”. La vita quotidiana dei bambini e delle bambine in contesti di marginalità, Davide Bocchieri, Chiara Bove*
- 93 *Promoting Professional Wellbeing in an Emancipatory Perspective A Research-Training Experience Among Professionals Working with Vulnerable Children and their Families, Natascia Bobbo, Marco Ius, Paola Rigoni*
- 111 *Educazione di genere e sostegno alla genitorialità. Una rete per le famiglie in trasformazione, Dalila Forni, Francesca Dello Preite*
- 125 *Il non-luogo della relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia, nell'editoria accademica sull'educazione 0-6, in Brasile, Fabiana Oliveira Canavieira*

€ 20,00