

Libere carte

Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale

Scritti in suo ricordo

a cura di

Clara Silva, Enrica Freschi,
Nima Sharmahd



Libere carte

- 2 -

Enzo Catarsi,
un pedagogista al plurale

Scritti in suo ricordo

a cura di

CLARA SILVA

ENRICA FRESCHI

NIMA SHARMAHD

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2015

Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale : scritti in suo ricordo /
a cura di Clara Silva, Enrica Freschi, Nima Sharmahd. – Firenze
: Firenze University Press, 2015.
(Libere carte ; 2)

<http://digital.casalini.it/9788866558439>

ISBN 978-88-6655-842-2 (print)

ISBN 978-88-6655-843-9 (online)

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Pagina Maestra snc

Il presente volume raccoglie gli Atti del Convegno, dedicato a Enzo Catarsi, dal titolo «L'infanzia nella pedagogia di Enzo Catarsi», svoltosi a Firenze il 29 aprile 2014.

Certificazione scientifica delle Opere

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul catalogo on-line della casa editrice (www.fupress.com).

Consiglio editoriale Firenze University Press

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M. Verga, A. Zorzi.

© 2015 Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
Borgo Albizi, 28, 50122 Firenze, Italy
www.fupress.com
Printed in Italy

SOMMARIO

IL SENSO DELLA RICERCA DI ENZO CATARSI <i>Paolo Federighi</i>	1
 PARTE PRIMA LA PEDAGOGIA DI ENZO CATARSI TRA RICERCA, SPERIMENTAZIONE E DISPOSITIVI OPERATIVI	
IL CONTRIBUTO DI ENZO CATARSI ALLA COSTRUZIONE DI UN APPROCCIO SISTEMICO IN EDUCAZIONE <i>Clara Silva</i>	7
LEGGERE I LIBRI CON I BAMBINI PICCOLI. UN IMPERATIVO PEDAGOGICO PER ENZO CATARSI <i>Enrica Freschi</i>	13
EDUCATRICI E INSEGNANTI: PER UNA PROFESSIONALITÀ CONDIVISA <i>Denise Daddi</i>	21
DALLA PEDAGOGIA DELLA FAMIGLIA AL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ: IL CONTRIBUTO DI ENZO CATARSI <i>Elisa Bertelli</i>	29
CO-EDUCARE TRA EDUCATRICI E GENITORI <i>Nima Sharmahd</i>	37
 PARTE SECONDA LE PEDAGOGIE DI ENZO CATARSI	
ENZO CATARSI: UN PEDAGOGISTA A PIÙ VOLTI <i>Franco Cambi</i>	45

LE PEDAGOGIE DI ENZO CATARSI: ASTERISCHI DI UN VIVIDO RICORDO <i>Paolo Orefice</i>	51
L'EDUCAZIONE DEI PIÙ PICCOLI (NIDO E SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA) <i>Susanna Mantovani</i>	55
EDUCAZIONE FAMILIARE E PEDAGOGIA DELLA FAMIGLIA: DIALOGO CON I MODELLI EDUCATIVI EUROPEI <i>Jean-Pierre Pourtois</i>	65
L'APPROCCIO INTERDISCIPLINARE NELLA RICERCA <i>Giuliana Pinto</i>	69
PARTE TERZA	
L'APPROCCIO TOSCANO' E LE SUE PECULIARITÀ	
IL CONTRIBUTO DI ENZO CATARSI AL "MODELLO TOSCANO" DEI SERVIZI EDUCATIVI <i>Alessandro Mariani</i>	77
GLI ORGANISMI DI COORDINAMENTO PEDAGOGICO: IL CONTRIBUTO DI ENZO CATARSI <i>Sara Mele</i>	85
IL TUSCAN APPROACH NELLA VISIONE DI ENZO CATARSI <i>Aldo Fortunati</i>	91
ENZO CATARSI E L'AZIONE SULLE POLITICHE COMUNALI <i>Lilia Bottigli</i>	99
ENZO CATARSI E IL TERRITORIO DELL'EMPOLESE-VALDELSA <i>Claudia Heimes</i>	109
PARTE QUARTA	
RICORDO DI COLLEGHI, AMICI E COLLABORATORI	
A ENZO <i>Anna Lia Galardini</i>	115
VOLUTAMENTE, SOLO UN 'RICORDO' <i>Michele Corsi</i>	121

SPUNTI PER UNA BIOGRAFIA INTELLETTUALE E PROFESSIONALE <i>Dario Ragazzini</i>	125
E QUALCOSA RIMANE <i>Marco Mannucci</i>	129
EHI PROF! (A ENZO CATARSI) <i>Gian Marco Bertozzi</i>	133
UN RICORDO <i>Paola Milani</i>	137
IN RICORDO DI ENZO CATARSI <i>Tullia Musatti</i>	141
RICORDO DI ENZO CATARSI <i>Piero Meacci</i>	145
IN RICORDO DI ENZO <i>Huguette Desmet</i>	153
AL NOSTRO PROFESSORE <i>Gli allievi</i>	155
BIBLIOGRAFIA RAGIONATA DELLA PRODUZIONE SCIENTIFICA DI ENZO CATARSI <i>A cura di Elisa Bertelli e Paola Caselli</i>	157



IL SENSO DELLA RICERCA DI ENZO CATARSI

*Paolo Federighi*¹

Il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia ha voluto dedicare questa iniziativa² alla memoria di uno dei nostri membri più prestigiosi, del fondatore del nostro Dipartimento.

La vita professionale di Enzo Catarsi è stata dedicata a valorizzare la produttività sociale dell'Università e, quindi, a lavorare, e non solo a interloquire, con un ampio *mix* di istituzioni democratiche e di organismi del mondo della ricerca. Questo è uno dei punti caratterizzanti l'opera di Enzo. Mi riferisco all'impegno volto a creare un'intima coerenza tra politiche delle ricerche e necessità di trasformazione e sviluppo delle condizioni educative dei bambini e dei genitori, in Toscana, in primo luogo ma non solo. In questo, Enzo Catarsi ha ripreso e sviluppato sul terreno didattico, organizzativo e politico un lavoro già fortemente radicato nei programmi di ricerca della nostra Università e della Scuola fiorentina e avviato negli anni '60 e '70 anche dalla collega Idana Pescioli.

Quello che è interessante nella storia di una vita è ciò che essa contiene di universale, ovvero il modo in cui il contesto sociale determina un individuo al punto che esso non è altro che una sua espressione particolare. Da questo punto di vista Enzo si caratterizza come un ricercatore che riporta la pedagogia a diretto contatto con l'esperienza, con l'azione educativa, cercando di farne una scienza basata sull'evidenza. Il suo *Tu-*

¹ Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia – Università degli Studi di Firenze.

² Il Convegno «L'infanzia nella pedagogia di Enzo Catarsi», svoltosi a Firenze il 29 aprile 2014, di cui il presente volume raccoglie i contributi offerti da colleghi, amici e collaboratori.

scany Approach si muove, come lui scrive, in maniera diametralmente opposta a una prospettiva deduttiva che dalla teoria vorrebbe dedurre le norme per un'azione pedagogica. Quella di Enzo non è una pedagogia della pigrizia, che tende ad autolegittimarsi nel chiuso delle sue costruzioni, ma è una scienza sociale basata sul controllo sociale partecipato che si costruisce nella società che studia, all'interno, nel suo caso, principalmente dei servizi per l'infanzia. È nelle scuole della Toscana che Enzo crea i dispositivi pedagogici – anche di tipo organizzativo –, ed è lì, nei Comuni e nella Regione, che traduce le esperienze in criteri per la strutturazione degli ambienti per crescere bene, come lui diceva, dei profili degli educatori, dei comportamenti dei genitori, della continuità educativa e dei servizi Zerosei, delle funzioni, e infine, del Coordinamento Pedagogico. Questi dispositivi sono il risultato di quarant'anni di lavoro e di esperienze concettualizzate svolte nel cuore dei servizi per l'infanzia. È proprio questa attenzione all'evidenza che fa del lavoro di Enzo un contributo moderno e importante che tende a rendere più intelligenti le politiche per l'infanzia, non più basate solamente su preassunzioni, ma su dati empirici. I principi e i valori dei servizi per l'infanzia si definiscono e si sviluppano nel dialogo costante tra prassi e riflessione.

Enzo sceglie l'*evidence based approach* non perché ritenga che sia questo l'unico modello di ricerca, ma perché lo considera il più efficace nel quadro delle politiche della ricerca. Nella sua opera l'approccio non porta mai alla riduzione della ricerca a ricerca sperimentale, ma piuttosto a una ricerca educativa che basa il suo costruito sul principio di verificabilità, anche quantitativa. Enzo lo utilizza per la definizione dei fini, delle funzioni e del senso della ricerca nel suo complesso, pur senza la pretesa di esaurire in sé l'insieme dei modi di produzione delle conoscenze sui diversi tipi di azione formativa attraverso cui si concretizza la pedagogia a confronto con i servizi per l'infanzia.

Se prendiamo in considerazione l'insieme del lavoro di Enzo, credo che con facilità riusciamo a evidenziare alcuni aspetti che caratterizzano il suo impianto. Mi riferisco al suo:

1. tendere a realizzare un rapporto costante tra ricerca e azione educativa esteso a tutti i momenti cruciali della ricerca stessa (definizione degli obiettivi, metodi, utilizzo dei risultati, sviluppo delle conoscenze e ritorno alla ricerca). In lui la ricerca alimenta l'azione educativa e ne è alimentata;
2. mirare a fornire agli attori delle azioni formative la migliore evidenza empirica disponibile, utile per orientare le scelte in materia

- educativa; a questo fine utilizza modelli concettuali, progetti di ricerca, analisi quantitative, inferenze logiche che supportano le conclusioni proposte;
3. utilizzare i risultati della ricerca scientifica prodotti dalle diverse discipline, comparare, valutare, monitorare i progressi, porre attenzione alle performance delle diverse componenti di una azione educativa, ai risultati, oltre che all'impatto;
 4. avere per oggetto le conoscenze accumulate grazie all'esperienza passata e, quindi, assumersi il compito di capitalizzarla, renderla disponibile agli attori dell'educazione affinché la arricchiscano nella continua evoluzione dell'analisi dei problemi e delle soluzioni, consentendo sempre di avanzare potendosi avvalere delle conoscenze già consolidate.

In questi giorni ho sfogliato un libro che mi ha fatto pensare a Enzo Catarsi, intitolato *L'elogio della fuga* di Henri Laborit (1976):

Quand il ne peut plus lutter contre le vent et la mer pour poursuivre sa route, il y a deux allures qui peut prendre un voilier: la cape (le foc bordé à contre et la barre dessous) le soumet à la derive du vent et de la mer, et la fuite devant la tempête en épaulant la lame sur l'arrière avec un minimum de toile. La fuite reste souvent, loin des côtes, la seule façon de sauver le bateau et son équipage.

Se Enzo è andato a scoprire terre sconosciute, il suo equipaggio però continua a lavorare. Il gruppo di lavoro che ha creato è una delle fortune che ci ha lasciato. Il vuoto di competenze e di capacità di sopportare enormi volumi di lavoro è incolmabile, ma il suo gruppo di ricerca sui servizi per l'infanzia e sull'educazione familiare proseguirà il lavoro di Enzo e la sua collaborazione con i sistemi dei servizi per l'infanzia della Toscana. Esso ha creato una unità di ricerca capace di esplorare le risposte alle nuove sfide che la società contemporanea sta imponendo ai servizi per l'infanzia.

PARTE PRIMA

LA PEDAGOGIA DI ENZO CATARSI TRA RICERCA,
SPERIMENTAZIONE E DISPOSITIVI OPERATIVI

IL CONTRIBUTO DI ENZO CATARSI ALLA COSTRUZIONE DI UN APPROCCIO SISTEMICO IN EDUCAZIONE

*Clara Silva*¹

Por muito tempo achei que a ausência é falta
É lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
Ausência é um estar em mim.
E sinto-a [...] tão pegada,
aconchegada nos meus braços
Que rio e danço e invento exclamações alegres.
Porque a ausência, esta ausência assimilada,
Ninguém a rouba mais de mim.

Carlos Drummond de Andrade, *Ausência*²

Premessa

Enzo Catarsi fin dall'inizio della sua carriera accademica è stato uno studioso attento alle problematiche sociali emergenti. La sua passione per la ricerca in educazione – dapprima condotta con un approccio storicistico – si è coniugata in modo sempre più stretto con

¹ Professore associato presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

² «Per molto tempo ho creduto che l'assenza fosse mancanza | E mi dolevo, ignorante, della mancanza. | Oggi non me ne dolgo più. | Non vi è mancanza nell'assenza. | L'assenza è uno stato del mio essere. | La sento [...] così attaccata, adagiata nelle mie braccia, | Che rido e danzo e invento allegre esclamazioni. | Perché l'assenza, questa assenza assimilata, | Nessuno può più strappar-mela» (Carlos Drummond de Andrade, *Assenza*; traduzione italiana a cura di Clara Silva).

un impegno pedagogico rivolto al territorio toscano, impegno che sin dalla sua giovinezza lo ha portato a misurarsi ripetutamente con tematiche sociali che reclamavano risposte anche di tipo educativo. Il lavoro profuso sul territorio ha così gradualmente spinto in secondo piano gli interessi storici e eruditi a favore di un approccio prettamente empirico fondato sulla metodologia della ricerca azione e su una progettualità a tutto campo nel settore educativo, in special modo nell'ambito dei servizi per la prima infanzia. L'appellativo di «pedagogo militante» utilizzato da molti all'indomani della sua scomparsa ben si addice alla sua figura.

La sua personalità poliedrica gli aveva consentito di sviluppare competenze diverse e di metterle a frutto in molteplici ambiti di ricerca e di lavoro. Una traiettoria professionale interrottasi prematuramente, che Catarsi aveva percorso con tenacia e caparbieta, seguendo parallelamente sentieri diversi e costruendo quello che mi piacerebbe definire l'approccio catarsiano all'educazione.

La formazione fiorentina

Sia in Toscana sia a livello nazionale che internazionale Catarsi è stato conosciuto come esperto dei servizi educativi per la prima infanzia e, negli anni più recenti, anche come studioso della pedagogia della famiglia e dei programmi di sostegno alla genitorialità. Le radici del suo approccio pedagogico e educativo si erano formate durante gli studi universitari compiuti nella Facoltà di Magistero dell'ateneo fiorentino dove ha avuto come maestri Mario Alighiero Manacorda, Lamberto Borghi, Carlo Francovich e Tina Tomasi. Con quest'ultima ha discusso il 9 novembre 1973 la sua tesi di laurea dal titolo: "Aspetti educativi del pensiero e dell'opera di Gracco Babeuf", riportando il massimo dei voti e la lode. Tina Tomasi lo volle subito come collaboratore, presentandolo l'anno successivo come "cultore della materia" e collaboratore della sua cattedra, facendogli seguire sin dall'inizio diversi laureandi. In quel frangente, non c'era possibilità per una collaborazione retribuita da parte dell'università, ed ecco che Catarsi, che non poteva contare sul sostegno economico della famiglia, dovette cercare un lavoro che non tardò a trovare: il primo settembre del 1977, a seguito della vittoria in un concorso pubblico, entra a lavorare nel Comune di Castelfiorentino come responsabile del settore Istruzione. Questa sua funzione avrà

un ruolo importante nella nascita del primo nido d'infanzia sorto in questo Comune e inaugurato nel 1979 (Catarsi, 2006: 21).

La sua capacità di conciliare competenze pedagogiche e abilità operative e progettuali, da un lato, competenze politiche e sensibilità relazionale, dall'altro, si mostrò quindi fin da subito. In quegli anni, senza rinunciare alle ambizioni accademiche, Catarsi lavorò molto sul territorio, in particolare nella zona dell'Empolese-Valdelsa, organizzando convegni e promuovendo iniziative culturali di taglio pedagogico e invitando sul territorio le maggiori personalità italiane impegnate sui temi dell'infanzia. Frutto di questo impegno è anche la nascita nel 1980 a Empoli del Centro Studi Bruno Ciari, che diresse sino alla morte e che era stato progettato e pensato come uno strumento politico di promozione delle attività socio-educative dei Comuni della Bassa Valdelsa.

La carriera accademica prima a Ferrara e poi a Firenze

Nel 1989 Enzo Catarsi ottiene una cattedra dove insegnare e trasmettere il suo insegnamento teorico-pratico. Ad accoglierlo come professore è l'Università di Ferrara dove prese servizio direttamente come professore associato di Metodologia e Didattica presso la Facoltà di Magistero per poi spostarsi in quella di Lettere e Filosofia.

Nella città emiliana insegnerà fino all'ottobre 1996, quando viene chiamato a Firenze a seguito della sua nomina come Professore associato di Letteratura per l'infanzia presso la Facoltà di Scienze della formazione. Quattro anni dopo, cioè nel 2000, Catarsi è nominato professore di prima fascia di Pedagogia generale e sociale, sempre presso la medesima Facoltà. L'impegno fiorentino è a 360 gradi e tutte le esperienze maturate sino ad allora contribuiscono a determinare un profilo maturo di studioso e di accademico che, come abbiamo detto, è sfaccettato, sia per quanto riguarda il suo approccio all'educazione sia per quanto concerne il suo impegno nel variegato spettro di competenze richieste dall'università.

D'ora in avanti gli studi di carattere storico-educativo coltivati negli anni di gioventù vengono rimpiazzati definitivamente da altri caratterizzati da una riflessione che guarda alla pratica ed è volta a definire metodi e strumenti operativi di formazione e di intervento educativo riferiti a una pluralità di professionalità, dagli educatori professionali

agli educatori nei servizi per l'infanzia, dagli insegnanti di ogni ordine e grado alle figure professionali emergenti quali il coordinatore pedagogico dei nidi e servizi per l'infanzia e l'animatore di attività educative di sostegno alla genitorialità.

A Firenze, oltre all'impegno nella didattica per i corsi di studi e nella ricerca, Catarsi si è impegnato in molte altre attività accademiche, promuovendo corsi di perfezionamento e successivamente dando vita al *master* in coordinamento pedagogico di nidi e servizi per l'infanzia. Collabora con svariate riviste e ne fonda lui stesso una nel 2006, colmando un vuoto scientifico e culturale nell'ambito della pedagogia laica sulla famiglia: la «Rivista Italiana di Educazione familiare». Organizza molti convegni nazionali e internazionali ed entra a far parte di numerosi comitati scientifici di collane editoriali, oltre a crearne lui stesso diverse, tra cui quelle presso Del Cerro, ETS e Junior.

Nel novembre del 2006, dopo essere stato per diversi anni presidente del corso di laurea in Scienze dell'educazione sociale, viene eletto direttore del Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi formativi e culturali trasformatosi poi, a seguito della riforma universitaria, in Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia, del quale è rimasto direttore fino alla morte.

Dotato di un forte slancio vitale, Catarsi era al contempo un uomo ponderato, cioè capace di attendere senza rinunciare, di sospendere il giudizio in attesa di altri elementi, ma soprattutto di vedere – come lui diceva – «il bicchiere sempre mezzo pieno». Questo suo approccio è stato per me occasione di crescita: più volte mi ha esortato a «vedere il lato positivo della vita», sollecitandomi a non farmi bloccare dalle contrarietà, ma al contrario di considerarle come una spinta per il loro stesso superamento.

Le principali direttrici della sua ricerca

Negli ultimi quindici anni l'operato di Enzo Catarsi si è sviluppato seguendo tre direttrici principali: quella delle professionalità educative, esaminate sia nel loro complesso sia in alcune dimensioni peculiari; quella riguardante la realtà degli asili nido, a cui ha collegato poi i temi della pedagogia della famiglia e dell'educazione familiare; e infine quella relativa alla letteratura per l'infanzia e più in particolare al versante dell'approccio alla lettura con i bambini più piccoli.

Rispetto alla prima direttrice, Catarsi ha indagato sia la figura dell'educatore professionale sia quella dell'insegnante di ogni ordine e grado, dedicando a questi temi diversi saggi e articoli su rivista come si può evincere dalla bibliografia collocata alla fine del volume.

Il professionista dell'educazione, sia egli educatore o insegnante, deve avere, secondo Catarsi, «il 'coraggio dell'utopia', proprio per non lasciarsi condizionare da prospettive deterministiche e per poter pensare sempre mondi 'altri', migliori di quello in cui viviamo. Ciò non significa, peraltro, precludersi la possibilità di monitorare continuamente il processo formativo, in maniera da verificarne il successo insieme a coloro che apprendono e che lo costruiscono. L'intenzionalità, in ogni caso, si caratterizza come *forma mentis* del professionista dell'educazione, che fa della cura e della regia le strategie fondanti il suo operare» (Catarsi, 2012a: 30).

Catarsi, sempre nell'ambito di questa direttrice, ha analizzato anche "spaccati" della più recente storia della scuola italiana (in particolare la realtà della scuola dell'infanzia e progetti di *peer education*), con attenzione alle problematiche del riformismo scolastico e dell'apporto che allo stesso hanno dato specifiche figure di pedagogisti, a cominciare da Bruno Ciari, sulla cui opera ha curato diverse pubblicazioni.

La seconda direttrice ha riguardato l'analisi della realtà dei servizi per l'infanzia, l'educazione familiare, la pedagogia della famiglia e le attività di sostegno alla genitorialità, indagando la specificità di ognuna di esse. «Quella dell'educatore della prima infanzia – sosteneva Enzo Catarsi in uno studio assai recente – è una professionalità complessa la cui identità [...] deve ancora essere compiutamente definita e socialmente accettata, visto che, tradizionalmente, essa è stata avvicinata, se non in qualche modo assimilata, alla figura materna» (Catarsi, 2012b: 63).

Nel quadro di studi e ricerche riguardanti le relazioni e i processi educativi che si sviluppano all'interno dei servizi per l'infanzia e per le famiglie, nel rapporto tra genitori e figli e tra educatrici e genitori, Catarsi ha approfondito anche problematiche concernenti gli interventi formativi nei confronti dei genitori, in particolare le modalità con cui queste esperienze di formazione vengono organizzate e gestite.

La terza direttrice di ricerca ha riguardato temi di letteratura per l'infanzia e più in particolare ricerche – anche di carattere empirico – relative alla comprensione delle storie e alla narrazione con i bambini piccoli dell'asilo nido e dei nuovi servizi per l'infanzia. Ha dedicato ricerche specifiche ad aspetti particolari della attività di scrittore per

l'infanzia di Gianni Rodari, occupandosi infine degli scrittori italiani per l'infanzia degli anni Ottanta e Novanta.

Negli ultimi anni, ormai pienamente riconosciuto dai Comuni della Toscana come il loro principale referente sui temi dei servizi per l'infanzia, Enzo Catarsi si autodefiniva un “nidologo”, servendosi di un neologismo di suo conio. Termine questo che ben collega l'avvio della sua carriera a Castelfiorentino con la parte conclusiva, in cui, nonostante le incombenze accademiche e le dolorose vicende esistenziali, ha assegnato un ruolo centrale nel suo lavoro alle attività di promozione dell'espressività dei bambini più piccoli e della loro educazione all'arte.

Riferimenti bibliografici

Catarsi E. 2006, *Dal nido “educativo” al nido “ecologico”. 25 anni di asilo nido a Castelfiorentino*, Junior, Bergamo.

— 2012a, *Qualità del nido e intenzionalità educativa nella realtà Toscana*, in Id., N. Sharmahd (a cura di), *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*, Junior, Bergamo: 17-33.

— 2012b, *La professionalità dell'educatrice*, in E. Catarsi, A Fortunati, *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del “Tuscany Approach” per i bambini e le famiglie*, Junior, Bergamo: 59-74.



LEGGERE I LIBRI CON I BAMBINI PICCOLI.
UN IMPERATIVO PEDAGOGICO PER ENZO CATARSI

Enrica Freschi¹

All'interno del percorso formativo del professor Enzo Catarsi, una tappa significativa è stata indubbiamente lo studio che egli ha rivolto alla letteratura per l'infanzia e la conseguente riflessione a cui è giunto in merito all'attività di lettura ad alta voce con i bambini in età prescolare. Gli studi sulla storia della letteratura per l'infanzia e sui principali autori che hanno contribuito alla sua 'svolta' lo hanno portato a sperimentare attraverso la ricerca-azione l'attività di lettura ad alta voce nei servizi educativi 0-6 – nido e scuola dell'infanzia. Attraverso le sue ricerche, Enzo Catarsi ha messo in evidenza come l'attività di lettura condivisa tra adulto e bambino sia capace di favorire e sviluppare il 'piacere di leggere' nel piccolo interlocutore e abbia un'influenza positiva sul suo sviluppo armonico a livello cognitivo, linguistico, relazionale e affettivo: «L'utilizzo precoce del libro consente al bambino di acquisire un'abitudine alla lettura che permarrà nel tempo e che consente un allargamento delle esperienze infantili» (Catarsi, 1999: 103).

Mentre in passato la letteratura rivolta ai bambini era caratterizzata da un'esplicita intenzionalità istruttivo-educativa, oggi siamo passati a una narrativa più autenticamente educativo-formativa, in grado di arricchire la conoscenza e l'immaginario del piccolo lettore (Beseghi, 2003; Boero-De Luca, 1996; Blezza Picherle, 2004; *et al.*). In effetti, negli ultimi decenni, la lettura con i bambini è stata oggetto di una grande rivalutazione all'interno dei servizi educativo-scolastici: le esperienze legate al libro si sono moltiplicate e diversificate (Cambi-Cives, 1996). Si è sviluppata una teorizzazione del piacere nell'attività del leggere, in

¹ Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

cui il libro è diventato un vero e proprio oggetto da amare, nella libertà di un'accoglienza o di un rifiuto di esso da parte dei più piccoli (Freschi, 2013). I bambini da 0 a 6 anni, non avendo ancora la strumentalità della lettura e della scrittura, si avvicinano all'atto del leggere non attraverso la decifrazione dei codici che costituiscono la lingua scritta, ma grazie a una conoscenza prima senso-percettiva e successivamente cognitiva ed emotiva del libro, un oggetto che appare piacevole e divertente, capace di metterli in relazione con altre persone e fare loro scoprire un universo di significati nuovi:

[...] il libro, oltre ad essere un interessante strumento di gioco, consente di ottenere numerosi altri risultati. Esso è infatti mezzo essenziale e divertente per sollecitare la curiosità, la comprensione verbale, l'analisi percettiva, la ricostruzione dei fatti, la produzione verbale. Tutte queste, com'è chiaro, competenze squisitamente cognitive, fondamentali per un completo e ricco sviluppo del bambino (Catarsi, 1993: 31).

Il libro deve essere proposto come un'occasione complessiva per creare situazioni piacevoli, per sollecitare motivazioni, per affinare competenze, in una visione globale del processo educativo in cui gli aspetti emozionali e cognitivi sono strettamente legati e si sviluppano in maniera sinergica (Catarsi, 2011: 31).

La lettura ad alta voce costituisce una esperienza molto importante per lo sviluppo del bambino, in particolare a partire da due anni. Fondamentali, d'altra parte, sono anche le letture fatte negli anni precedenti, quando il bambino vive il contesto specifico come una occasione di contatto diretto ed emotivamente 'calda' con la mamma o con l'adulto in generale (Catarsi, 2012: 7).

Gli autori contemporanei che scrivono per i bambini sono tutti accomunati dalla vivace memoria della loro infanzia, a cui tornano narrativamente ma con l'esperienza, la sensibilità e la maturità di scrittura di un adulto. Sono capaci di trasmettere il loro punto di vista, che può essere giusto o sbagliato, ma che in qualche modo cattura l'attenzione dei piccoli lettori e li porta a riflettere su certi argomenti. Ne deriva una letteratura per l'infanzia che non ha più l'obiettivo primario di insegnare qualcosa, ma che semplicemente vuole divertire. In Italia, il cambiamento di rotta avviene intorno agli anni Sessanta del secolo

scorso grazie a due 'giri di boa' significativi, quello dovuto a Gianni Rodari e l'altro a Bianca Pitzorno:

[...] la prima rottura nella storia della letteratura italiana per l'infanzia è opera di Gianni Rodari. Il quale porta a un grande contributo innovativo sia relativamente agli elementi stilistici che ai contenuti, riuscendo a farsi apprezzare sia dai bambini che dagli adulti, genitori o insegnanti che siano [...]. L'autrice che pare più impersonare la seconda rottura, che si sviluppa nel corso degli anni '80, è però Bianca Pitzorno, irriverente e trasgressiva, che certamente nutre i suoi lavori del fantastico e dei prodotti della fantasia (Catarsi, 2006: 17-18).

Gianni Rodari ha sperimentato elementi stilistici e contenuti nuovi, riuscendo a catturare l'interesse dei giovani interlocutori proprio perché il suo principale obiettivo era divertirli: ha riconosciuto un ruolo significativo alla fantasia, introducendo nei suoi libri un'opportuna quanto dovuta buona dose di irrealtà che stimola e sollecita l'immaginazione dei bambini verso mondi altri. Emblematico a tal proposito appare *La Grammatica della Fantasia* (1973): «Rodari ci insegna che anche la fantasia ha le sue regole e che, se davvero vogliamo stimolare la creatività dei bambini, dobbiamo dare loro questi strumenti» (Catarsi, 2010: 16). Bianca Pitzorno, invece, ha dato vita a un nuovo filone più sovversivo rispetto allo scrittore di Omegna: quest'ultimo ha costruito le fondamenta del nuovo indirizzo narrativo e infatti può essere considerato uno dei primi autori trasgressivi, ma la sua è una disubbidienza di tipo intellettuale, legata alla libertà di agire e sconvolgere attraverso l'uso della parola; con la scrittrice sassarese si approda a una narrativa anticonformista nel vero senso del termine, intesa come libertà di essere se stessi, cioè di vivere e di pensare seguendo la propria originalità personale. La Pitzorno va alla ricerca di quella autenticità e originalità proprie dell'infanzia, aspetti che gli adulti non solo sembrano aver perso, ma che spesso tendono a opprimere nei più piccoli. Al riguardo viene in mente, in primo luogo, *L'incredibile storia di Lavinia* (1985):

[...] un libro sconsigliato dalla stessa autrice alle persone troppo schizzinose: Lavinia – la piccola protagonista – è un'orfana di otto anni che per vivere si affida alla carità del prossimo vendendo fiammiferi, la notte di Natale, in piazza Duomo a Milano, dove una

fata molto particolare le regala un altrettanto incredibile anello, ruotando il quale tutto ciò che Lavinia fissa viene trasformato in “cacca” (Catarsi, 2010: 16).

Alla luce dei racconti di Rodari e della Pitzorno, ci si è resi conto che il bambino ha bisogno di libri che lo orientino verso la scoperta di se stesso e del mondo che lo circonda e che il testo deve stimolare la sua curiosità e il suo interesse. Per questo motivo sono stati necessari un ampliamento e una diversificazione delle tematiche affrontate e l'introduzione di argomenti attuali, più vicini all'esperienza dei piccoli interlocutori e alle loro esigenze. Uno dei libri che risponde a questi bisogni è l'albo illustrato, proprio perché «aiuta il bambino piccolo a riflettere sulla realtà e sulla sua personale esperienza. [...] L'albo è inoltre utile perché agevola il passaggio dalla lettura iconica alla decodificazione simbolico-verbale» (Catarsi, 1999: 117-118). La caratteristica principale che contraddistingue questo genere narrativo è la corrispondenza tra il codice verbale e il codice scritto, parole e figure seguono la stessa direzione verso la costruzione del significato che ogni libro vuole comunicare:

[...] la congruità dei riferimenti tra parte scritta e parte grafica pare pertanto costituire una delle caratteristiche principali del libro per i più piccoli, più specificatamente per quelli che non posseggono ancora l'abilità strumentale del leggere e per quelli che vanno iniziando tale tipo di apprendimento (Catarsi, 1993: 41).

Si tratta di libri carichi di emozioni e sentimenti che il bambino può vivere in prima persona attraverso l'identificazione:

[...] la partecipazione emotiva e l'identificazione con i personaggi delle storie narrate lo aiutano così a comprendere anche le proprie esperienze quotidiane e i propri sentimenti, ovvero gli consentono di riviverli nelle avventure ascoltate, ritrovandovi in qualche modo anche la propria storia personale (Catarsi, 1999: 12).

Negli albi illustrati si affrontano temi quotidiani, dal rapporto con i genitori e con i fratelli alla relazione con i coetanei, dal controllo degli sfinteri all'abbandono del ciuccio, dalla scoperta del proprio corpo al tema della diversità e tanti altri argomenti. All'interno di una pro-

spettiva di questo tipo, appare prioritario e determinante il ruolo e la funzione dell'adulto, ossia dell'educatrice di asilo nido e dell'insegnante della scuola dell'infanzia. Come ha sottolineato il professor Catarsi (1999: 87-88),

[...] esse debbono operare per sollecitare il bambino sotto il profilo motivazionale e sotto il profilo della competenza elaborativa, affinché egli possa più facilmente attivare una forma di attiva interazione cognitiva col libro di figure. La realizzazione di tale strategia si snoda attraverso alcuni momenti fondamentali, fondati in primo ruolo sul ricorso all'oggetto libro, in questo caso nella versione del libro illustrato; successivamente facendo ricorso al potenziamento della motivazione esplorativa, stimolando il bambino alla conoscenza di un contenuto veicolato mediante figure. Infine ricorrendo al consolidamento di una generale abilità della mente di elaborazione delle informazioni acquisite, che consente di generare nuove conoscenze a partire da quelle fornite dal disegno e dal testo appena letti.

Il comportamento del personale educativo, dunque, influenza, positivamente o negativamente, la prestazione dei bambini e di conseguenza la loro personalità: buoni risultati consentono a questi ultimi di acquistare fiducia nelle proprie capacità; cattivi esiti producono insoddisfazione e abbassano la loro autostima. Sia l'educatrice che l'insegnante devono agire in modo incoraggiante, attraverso relazioni che creino un clima positivo per l'apprendimento, sviluppando nel piccolo interlocutore il piacere di scoprire e di conoscere: «l'atteggiamento incoraggiante, oltre a rassicurare i bambini, favorisce l'instaurarsi di un clima positivo e giova alla realizzazione di attività che stimolano l'acquisizione di competenze metalinguistiche da parte dei più piccoli» (Catarsi, 1999: 64). Nella definizione dei caratteri di una nuova e rinnovata professionalità docente è quindi essenziale la capacità di attivare relazioni gratificanti e non solo di impartire conoscenze culturali e competenze didattiche:

[...] l'educatore e l'insegnante hanno una responsabilità enorme all'interno del nido e della scuola dell'infanzia, non solo per l'alfabetizzazione del bambino, ma ancor più per lo svilupparsi armonico della sua personalità. [...] devono essere capaci di comprendere la realtà specifica del singolo bambino, acquisendo consapevolezza degli eventuali problemi derivati dalla sua storia personale oppu-

re dall'ambiente familiare di provenienza. [...] Ma il principio più importante che l'insegnante incoraggiante deve avere presente è quello del "sottolineare il positivo" che evidenzia il valore di sottolineare gli aspetti delle prestazioni dei bambini, senza enfatizzare quelli negativi (Catarsi, 1999: 57-58).

Riferimenti bibliografici

- Beseghi E. 2003, *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna.
- Boero P., De Luca C. 1996, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari.
- Bleza Picherle S. 2004, *Libri bambini ragazzi. Incontri tra educazione e lettura*, V&P Università, Milano.
- Cambi F., Cives G. 1996, *Il bambino e la lettura*, ETS, Pisa.
- Catarsi E. 1993, *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 1999, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2001, *L'adulto "incoraggiante" e la lettura nell'asilo nido*, in Id. (a cura di), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Junior, Bergamo: 7-24.
- 2006, *I "narratori puri". Scrittori italiani per l'infanzia e l'adolescenza tra anni Ottanta e Novanta*, in Id., F. Bacchetti (a cura di), *I "Tusitala". Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia: 13-49.
- 2010, *"Coloro che narrano". Scrittori italiani per ragazzi degli anni Novanta*, in Id. (a cura di), *La fantasia al potere. Gli scrittori per bambini tra gli ultimi due secoli*, Armando, Roma: 13-34.
- 2011, *Educazione alla lettura e continuità educativa: il ruolo delle famiglie e dei servizi per l'infanzia*, in Id. (a cura di), *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Junior, Bergamo: 17-60.
- 2012, *Leggere al nido, a scuola e in famiglia contro il condizionamento sociale. Un progetto nella realtà di Grosseto*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, luglio-dicembre: 5-21.
- Freschi E. 2013, *Il piacere delle storie. Per una "didattica della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.



EDUCATRICI E INSEGNANTI:
PER UNA PROFESSIONALITÀ CONDIVISA

Denise Daddi¹

Sono questi giorni in cui in Senato si dibatte riguardo all'approvazione del DdL 2994 *'Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti'*, comunemente conosciuto come *'La Buona Scuola'*. All'interno del maxiemendamento, seppur in maniera parziale, è confluito anche il DdL 1260 *'Riforma del sistema educativo 0-6 anni e del diritto di bambini e bambine alle pari opportunità'*, di cui la prima firmataria è la senatrice Francesca Puglisi, che mira a un riconoscimento dell'importanza e a una valorizzazione dell'esperienza che i bambini di età compresa tra 0 e 6 anni compiono all'interno dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia del territorio, sancendo al contempo il diritto dei piccoli alle pari opportunità di apprendimento e inclusione sociale. Già a partire dal 2012, con i PEZ (Piani Educativi di Zona) la Regione Toscana sottolineava l'importanza della continuità educativa 0-6, incentivando la promozione di tali esperienze. Il DdL 2994 intende istituire su tutto il territorio nazionale un sistema formativo integrato – peraltro già presente in diverse regioni – costituito dai nidi e dalle scuole dell'infanzia, teso alla realizzazione di un unico percorso formativo, assicurando la complementarità delle azioni di cura e delle esperienze educative in un'ottica di continuità. A tal fine, anche i titoli di studio per il personale educativo muteranno: non basterà più infatti il diploma di scuola secondaria per esercitare la professione di educatore di nido d'infanzia ma occorrerà avere una laurea triennale. Si apre quindi la riflessione sulla necessità di un curriculum condiviso che leghi la professione di educatore con quella di insegnante.

¹ Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

Il professor Enzo Catarsi, già in tempi non sospetti, individuava e sottolineava la necessità di una serie di competenze comuni ai professionisti della formazione per lo svolgimento del proprio ruolo in maniera efficiente ed efficace, ed è qui che si evidenzia la modernità delle idee del professore. Per lungo tempo la professione dell'educatrice è stata considerata come una naturale estensione dell'identità femminile e in particolar modo della maternità. Grazie alla loro professionalità, invece, le educatrici possono dimostrare la ricchezza di un patrimonio niente affatto innato, ma formatosi mediante lo studio e il quotidiano ricorso all'autovalutazione, al confronto e all'acquisizione di tutta una serie di pratiche professionali:

[...] l'asilo nido non è concepito solo come un luogo di cura, ma anche come contesto di apprendimento. [...] Un nido di questo tipo, quindi, abbisognerà, di una nuova professionalità educativa, che colga anche il meglio dalle esperienze che sono maturate nel nostro paese nell'ultimo ventennio. Essa dovrà sostanzarsi di diverse competenze, che potremmo definire nella maniera seguente:

1. competenze culturali e psico-pedagogiche;
2. competenze tecnico professionali;
3. competenze metodologiche e didattiche;
4. competenze relazionali;
5. competenze "riflessive".

Al contempo pare utile rilevare che la caratterizzazione delle competenze alla base della nuova professionalità deve essere intesa in tutta la sua dinamicità e con la sottolineatura che tutte debbono essere presenti in misura integrata ed equilibrata (Catarsi, 2004: 75).

Nonostante questa suddivisione, è bene tenere a mente che data la particolare e irripetibile complessità del soggetto cui l'educazione/formazione si rivolge (l'uomo), queste competenze sono interdipendenti e, pertanto, devono necessariamente interconnettersi tra loro, trovando il giusto equilibrio che caratterizza la professionalità dell'educatore. Le competenze culturali e psico-pedagogiche fanno capo alla pedagogia generale, in quanto cornice teorica di riferimento in grado di categorizzare anche i contributi delle altre discipline. Una *forma mentis* di tipo riflessivo che risponde anche alla necessità di essere donne e uomini del proprio tempo, in grado di leggere ed interpretare i profondi e continui mutamenti della società. Le competenze tecnico-professionali e meto-

dologico-didattiche, invece, sono quelle che connotano in maniera precisa la professione e quindi che riguardano tutti gli aspetti pratici del lavoro quotidiano con i bambini. In particolare, fanno capo alla capacità di programmare, osservare, verificare e documentare le esperienze educative. Nello specifico, la programmazione appare indispensabile per esplicitare l'intenzionalità dell'intervento educativo e per formulare gli obiettivi verso cui occorre tendere. «L'attività programmatoria appare fondamentale per l'esplicitazione di quella intenzionalità educativa che è l'essenza stessa dell'educazione e non introduce certamente nel processo educativo elementi di schematicità e di passivizzazione degli allievi» (Catarsi, 2004: 76). A tale proposito è bene ricordare che

[...] il sapere pedagogico infatti è un sapere squisitamente progettuale, orientato per questo alla elaborazione di modelli, ecco perché il professionista dell'educazione deve avere – sempre e comunque – il “coraggio dell'utopia”, proprio per non lasciarsi condizionare da prospettive deterministiche e per poter pensare sempre mondi “altri”, migliori di quello in cui viviamo (Catarsi, 2005: 43-44).

È bene precisare infatti che la caratteristica fondamentale della programmazione è la flessibilità, onde evitare il rischio di far passare il messaggio che programmare significhi elaborare delle idee a prescindere dai soggetti con i quali si lavora e dal contesto entro il quale sono inseriti. Al contrario, la programmazione educativa consiste proprio nel partire dai bambini e dalla loro storia personale, per trovare l'attività e la modalità più giusta per loro in quel determinato momento. La complessità dello sviluppo richiede infatti che «gli insegnanti si pongano con un atteggiamento problematico di fronte ai bambini/ragazzi, in modo da potersi mettere continuamente in discussione e da caratterizzare il proprio comportamento con quella flessibilità che è richiesta dalla plasticità evolutiva» (Catarsi, 2008: 26).

Per realizzare una programmazione che parta da una reale considerazione dei bambini con i quali si lavora e da un'approfondita conoscenza del bambino e della sua individualità è necessario padroneggiare la pratica osservativa e, in particolare, l'osservazione etologica, ossia, non un'osservazione limitata alle attività strutturate ma realizzata durante tutti i momenti della vita al nido, comprese le *routines* (pasto, cambio, sonno) che si offrono ai bambini come punti di riferimento dai quali partire alla scoperta del mondo che li circonda.

L'utilizzazione del metodo osservativo contribuisce, inoltre, a sviluppare la collegialità del lavoro docente ed educativo, visto che la discussione in gruppo di materiali raccolti tramite l'osservazione implica lunghi confronti che consentono di ottenere importanti risultati, quantomeno in termini di comprensione reciproca e di condivisione di un linguaggio comune (Catarsi, 2005: 54).

Oggi la documentazione svolge un ruolo fondamentale nell'agire educativo poiché è necessario fissare gli avvenimenti della vita quotidiana e, successivamente, servirsi di questi per comprendere meglio quanto è accaduto, per confrontarsi con i colleghi, per ricostruire le storie dei bambini e per riflettere sui significati intrinseci delle esperienze. In una logica di ricorsività, qualora si manifesti la necessità di adattare ulteriormente il proprio intervento alla situazione, questo momento può rappresentare un punto di partenza per ridefinire i propri obiettivi, determinando così una circolarità tra le diverse competenze delle educatrici. Ma non solo.

L'aspetto della documentazione appare in effetti essenziale ai fini di una corretta realizzazione della prospettiva della continuità educativa "verticale" ed "orizzontale", anche perché – se correttamente intesa – consente di prestare puntuale attenzione allo sviluppo della singola personalità (Catarsi, 2004: 76).

Ai fini della continuità, la documentazione rappresenta uno strumento di informazione su come l'educatore ha lavorato nella fase precedente, su quali sono state le scelte metodologiche e di contenuto dominanti, su come il bambino ha reagito in rapporto a determinati stimoli o in seguito all'immersione in un dato contesto, non solo quindi per testimoniare i processi necessari alla definizione dell'azione educativa ma anche per restituire ai protagonisti del processo educativo la memoria del percorso, fissando i momenti particolari, consentendo di ripercorrere il processo di apprendimento e, pertanto, sostenendo i bambini ma anche le educatrici nella costruzione della loro identità collettiva e individuale. Serve anche a raccontare la storia dei bambini, per cercare di capire qual è stato il loro sviluppo, attraverso le progressioni e le regressioni – testimonianza di quell'andatura 'ad elastico' che caratterizza lo sviluppo infantile –, a patto che le educatrici si impegnino per far sì che il passaggio delle informazioni dall'asilo

nido alla scuola dell'infanzia non si riduca a una mera comunicazione di dati anagrafici o comunque poco significativi, ma si caratterizzi per la capacità di trasmettere la storia del bambino all'interno del servizio, in modo tale da poterlo comprendere nella sua particolare complessità (Catarsi, 2009).

Il passo successivo nel lavoro dell'educatrice è quello della verifica e della valutazione. Onde evitare di associare questi due termini ai concetti di standardizzazione e di rigidità, che mal si adattano al lavoro con gli esseri umani – e con i bambini in particolare – è bene precisarne il significato:

[...] la prima ha infatti il compito di rilevare elementi “oggettivi” e più precisamente si realizza quando all'allievo vengono proposte prove predeterminate tali da dimostrare o meno l'acquisizione di precise competenze. La seconda, al contrario, si riferisce agli aspetti più qualitativi e sociali dell'apprendimento e implica un più diretto coinvolgimento della soggettività dell'adulto e della sua capacità interpretativa (Catarsi, 2008: 34-35).

Al fine di ottenere uno sguardo globale sui processi di acquisizione di abilità da parte dei bambini e di conoscerli nella loro particolare individualità, questi due metodi devono necessariamente integrarsi tra loro, in modo tale da ridurre il più possibile l'artificialità del momento della verifica e il rischio di compromettere i dati raccolti. Le competenze relazionali – che seppur in parte dipendono dalla personalità, dall'intelligenza e dalla maturità dell'educatore – richiedono un approfondimento ed un miglioramento costanti attraverso un percorso continuo di studio e verifica. Queste fanno capo innanzitutto all'empatia, ossia alla capacità di mettersi nei panni dell'altro, di riuscire a capire le emozioni che prova ed il significato che attribuisce alle esperienze vissute, senza però lasciarsi coinvolgere eccessivamente, pena lo scadimento del lavoro educativo in una fusione tra due identità che, anziché promuovere l'autonomia dell'educando, ne determina la dipendenza dall'educatore. Al fine di mettere in pratica al meglio le competenze relazionali, l'educatrice deve servirsi anche delle tecniche di comunicazione di matrice rogersiana, basate sull'incoraggiamento dell'interlocutore cui si mostra comprensione e si offre un atteggiamento complessivo di conferma ed incoraggiamento, lasciando da parte qualsiasi pregiudizio o valutazione:

Per quanto riguarda la comunicazione non verbale, l'atteggiamento di conferma passa attraverso comportamenti non verbali quali sguardi, gesti, postura del corpo ed il tono della voce. [...] L'annuire e il sorridere costituiscono infine due comportamenti non verbali che confermano e rassicurano l'allievo. [...] riguardo invece alla comunicazione verbale è stato rilevato in numerosi studi l'utilità della descrizione della situazione. Altri atteggiamenti che possono rivelarsi confermantici possono essere inoltre le richieste di chiarimento di informazioni, le espressioni di incoraggiamento e le espressioni di interessamento (Catarsi, 2004: 79).

Inoltre,

[...] così come le altre, le competenze relazionali dovrebbero essere possedute non solo dagli educatori ma anche dagli insegnanti: benché infatti le emozioni e le relazioni siano state emarginate dalla scuola italiana ai fini dell'apprendimento, gli insegnanti dovrebbero preoccuparsi prioritariamente del tipo di relazione che riescono ad attivare con i loro allievi, superando la concezione tradizionale dell'insegnamento come trasmissione di sapere (Catarsi, 2008: 12).

L'educatrice incoraggiante deve avere come obiettivo principale quello di accrescere l'autostima, la fiducia e la sicurezza del bambino, partendo da una prospettiva di sospensione del giudizio:

[...] si tratta di mostrare attenzione continua per l'interlocutore e di dimostrare comprensione nei confronti del suo discorso, che potrà arricchirsi e svilupparsi in maniera più articolata anche in virtù delle domande "incoraggianti" dell'educatrice e del suo atteggiamento complessivo di conferma (Catarsi, 2004: 80).

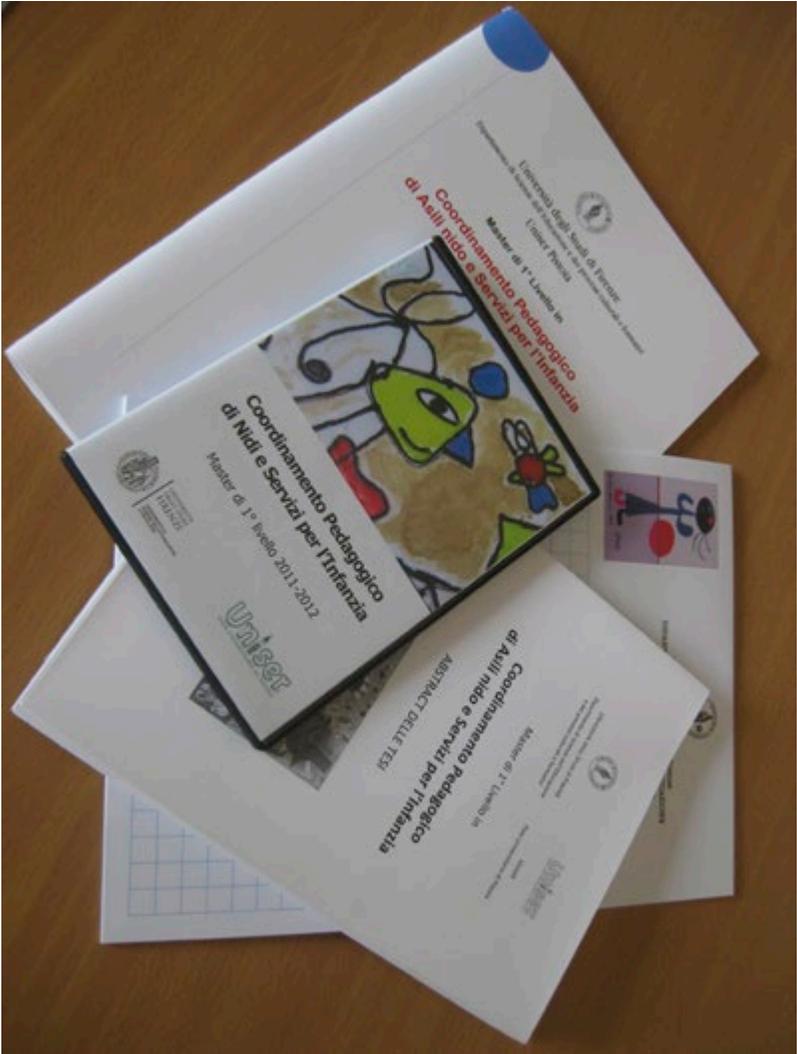
Infine, in un'ottica di circolarità tra teoria e prassi,

[...] la competenza riflessiva deve mettere in grado l'educatrice di vivere consapevolmente il proprio impegno professionale e di arricchirlo continuamente. [...] i professionisti dell'educazione devono continuamente confrontarsi con situazioni problematiche e devono essere capaci di "categorizzare" l'esperienza, mentre imparano dalla medesima e concorrono alla costruzione di nuovi saperi (Catarsi, 2004: 81-82).

Il lavoro dell'educatrice, così come quello dell'insegnante, appare pertanto connotato da una complessità intrinseca, dovuta all'impossibilità di tenere di conto della molteplicità di variabili derivanti dalla particolare identità dei soggetti in formazione e dei contesti in cui tali professionisti lavorano. Ecco allora la necessità di ritornare su ciò che è stato fatto per valutarlo ed eventualmente apportare modifiche sulla base dei risultati ottenuti.

Riferimenti bibliografici

- Catarsi E. 2005, *La dimensione intenzionale nelle pratiche educative*, in Cambi F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia: 43-63.
- 2008, *Competenze didattiche e professionalità docente. Curricolo e relazioni nella scuola primaria e secondaria*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2009, *La documentazione nell'asilo nido e nei servizi educativi per l'infanzia*, in Comune di Firenze, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia. Documentazione*, Junior, Bergamo: 12-21.
- , Fortunati A. 2004, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.



DALLA PEDAGOGIA DELLA FAMIGLIA AL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ: IL CONTRIBUTO DI ENZO CATARSI

Elisa Bertelli¹

Uno dei filoni di ricerca che ha interessato e coinvolto il professor Enzo Catarsi a partire dagli anni Novanta è quello relativo alla pedagogia della famiglia con particolare riferimento agli interventi di educazione familiare e alle relazioni tra scuola e famiglia. Egli ha inteso approfondire tutte le problematiche concernenti gli interventi formativi nei confronti dei genitori, in particolare le modalità con cui queste esperienze di formazione vengono organizzate e gestite. Al contempo ha studiato le relazioni e i processi che si sviluppano all'interno delle famiglie e dei servizi per l'infanzia e nel rapporto tra genitori e figli e tra educatrici e genitori. Enzo Catarsi ha condotto ricerche sulle figure genitoriali, sulle relazioni all'interno delle famiglie e sui 'gruppi di parola', impegnandosi per la qualificazione delle attività di educazione familiare. Catarsi ha sempre sostenuto che

[...] l'elemento centrale nell'ambito dell'educazione familiare dovrà essere individuato nella 'formazione' dei genitori, visto che le profonde trasformazioni che hanno caratterizzato l'istituto familiare nella realtà italiana pongono nuovi compiti di supporto alla genitorialità, sempre più vissuta con consapevole responsabilità. Il desiderio di diventare genitore è in effetti solitamente legato al disagio psicologico che deriva dal timore di non essere capace di assolvere convenientemente tale impegno e proprio per questo deve essere "supportato" con interventi di diverso tipo. I genitori italiani, in effetti, e in particolare quelli più giovani, esprimono con sempre maggiore chiarezza i bisogni formativi legati al ruolo genitoriale (Catarsi, 2008: 50).

¹ Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

È pertanto necessario non abbandonare i genitori a se stessi, ma sostenerli e supportarli nelle fasi più critiche di una ‘missione’ così impegnativa e fondamentale non solo per la loro vita, ma per tutta la società:

[...] occorre [...] fare in modo che il ruolo di genitore sia sorretto da una consapevole intenzionalità educativa e per questo appare necessario prevedere delle occasioni di formazione, durante le quali i genitori possano acquisire la capacità di gestire questa nuova situazione e favorire quindi la creazione di una atmosfera che sia rassicurante per tutti i membri del nucleo familiare. In particolare i genitori dovranno essere aiutati a maturare una specifica competenza di ascolto, in maniera da essere facilitati a comprendere i problemi dei propri figli adolescenti, contribuendo in questo modo, in misura significativa, alla costruzione del benessere familiare (Catarsi, 2006: 18).

È proprio alla luce di queste riflessioni che Enzo Catarsi, fondatore e direttore scientifico del Centro Studi Bruno Ciari, dal 1995 ha promosso, sul territorio dell’Empolese-Valdelsa, progetti di sostegno e accompagnamento della genitorialità attraverso l’attivazione di gruppi di parola, che potessero offrire ai genitori uno spazio di accoglienza, di ascolto, di condivisione, di confronto e di rielaborazione delle loro pratiche educative con altri genitori.

La prospettiva di educazione familiare che facciamo nostra non può essere quella “riparativa”, che si impegna a recuperare il danno, bensì quella “promozionale” che valorizza le risorse familiari esistenti e mette i genitori in grado di dare il meglio di sé e di costruire autonomamente uno stile genitoriale denso di “razionalità riflessiva” (Catarsi, 2003a: 20).

Enzo Catarsi ha affermato in molti suoi scritti, da *Essere genitori oggi a Pedagogia della famiglia*, che

[...] per essere un “genitore sufficientemente buono” occorre in primo luogo possedere una buona competenza riflessiva, essenziale per riflettere criticamente sul proprio operato e per imparare dalla propria esperienza (Catarsi, 2008b: 6).

I gruppi di parola sono importanti spazi, offerti ai genitori, di incontro, di scambio, di condivisione, fatti di ascolto, di interesse, di ri-

spetto, ma anche di empatia, di capacità di attendere, di stimolare il pensiero. Queste iniziative rappresentano, quindi, un'importante opportunità per i genitori per 'provarsi', per acquisire quelle competenze necessarie a divenire genitori riflessivi. L'acquisizione di una maggiore consapevolezza del proprio agire educativo

[...] è certamente favorita dalla conversazione con se stessi e con gli altri e proprio per questo si rivela particolarmente opportuno il lavoro nel piccolo gruppo, dove il confronto interattivo stimola l'impegno introspettivo. In questo modo il genitore ha la possibilità di capire meglio quanto ha appreso dagli altri o quanto, in ogni caso, deriva dalla sua formazione, e quanto ha elaborato sulla base della interazione con il partner e con i propri figli (Catarsi, 2008b: 7).

Il gruppo di parola è composto da un piccolo gruppo di genitori, considerati i veri protagonisti dell'esperienza, che, con il supporto dell'animatore di educazione familiare, discutono e si confrontano. Enzo Catarsi ha studiato in maniera approfondita anche il ruolo e le funzioni di questa figura che anima gli interventi di educazione familiare, appunto, l'animatore di educazione familiare, che ha amato definire un 'professionista senza camice' (Catarsi, 2003b), in quanto svolge in maniera discreta un ruolo di promozione e di facilitazione della comunicazione. A questo proposito Catarsi spiega che

[...] la forza dell'animatore di educazione familiare sta proprio in questa sua debolezza di immagine, in questo suo presentarsi come un "professionista senza camice" che si guadagna autorevolezza e credibilità professionale sul campo, lavorando concretamente con i genitori (Catarsi, 2003a: 26).

E ancora:

[...] lo specialista deve scendere dal piedistallo professionale, anche se questo non è facile, poiché ciò impone una profonda trasformazione dello stesso ruolo del professionista, con il conseguente riconoscimento che sia le competenze parentali che le risorse dell'ambiente costituiscono 'attori' essenziali dell'intervento (Catarsi, 2005: 70).

L'animatore non ha le soluzioni ai problemi della famiglia, ma è colui che stimola la partecipazione di tutti senza forzature, che incoraggia lo scambio di esperienze tra genitori, e che valorizza il contributo di ciascun genitore all'argomento trattato, fornendo rinforzi positivi, facendo sentire importanti e competenti.

L'animatore di educazione familiare, in effetti, aiuta i genitori a riflettere criticamente sulla propria esperienza genitoriale, in maniera da favorire l'assunzione anche di nuovi atteggiamenti educativi, frutto di una riflessione personale e non necessariamente ereditata dall'educazione ricevuta. Allo stesso modo deve capire i bisogni e le domande dei genitori, senza però cadere nella tentazione di dare una risposta, atteggiandosi in qualche modo a "genitore perfetto" (Catarsi, 2003b: 17-18).

Infatti, ancora Catarsi afferma che «l'obiettivo dell'animatore di educazione familiare non è certo quello di 'insegnare' a fare i genitori, bensì quello di ascoltare e di facilitare la riflessione sull'esperienza genitoriale da soli, in coppia e in gruppo» (Catarsi, 2008a: 79). I gruppi di parola non vogliono, quindi, impartire regole educative preconfezionate, né adottare modalità di insegnamento di tipo accademico, bensì fornire spazi e tempi per la riflessione, attraverso un lavoro attivo e gratificante basato sulla fiducia, sulla valorizzazione di sé e sulla consapevolezza che «ognuno di noi ha da dare, può essere di aiuto agli altri in quanto portatore di un'esperienza». L'obiettivo è quello di cercare di rendere maggiormente consapevoli i genitori delle teorie implicite che orientano il loro agire educativo così da volerlo in agire intenzionale orientato al raggiungimento di un'armonia personale e familiare. La presenza dell'animatore deve, pertanto,

[...] configurarsi come quella di un conduttore e di un "facilitatore" che valorizza le competenze dei genitori e li aiuta a metterle "in circolo", ottenendo il risultato di rassicurarli e di far loro acquisire nuove competenze mediante la discussione ed il confronto, forieri di un coinvolgimento attivo e della riappropriazione di quell'auto-stima che è condizione essenziale per l'esercizio di una genitorialità matura e riflessiva (Catarsi, 2009: 15).

La possibilità di verificare, attraverso il confronto, la 'normalità' di alcuni sentimenti e difficoltà, permette di ridefinire in positivo l'im-

magine di sé come genitori, superare i sensi di colpa e di inadeguatezza rispetto alle capacità di prendersi cura in maniera adeguata del proprio figlio e favorisce il consolidarsi di una reciproca sintonizzazione emotiva. Enzo Catarsi ha sempre sostenuto che il nido e i servizi per l'infanzia si presentano già oggi come un contesto di educazione familiare per i genitori, in quanto—attraverso le diverse proposte relazionali—mettono i genitori in grado di crescere culturalmente. «I servizi per l'infanzia sono 'agenti' di educazione familiare nella loro quotidianità, in quanto propongono ai genitori diversi modelli di stile educativo, esplicitati dalle educatrici nella relazione con i loro bambini» (Catarsi, 2008a: 114). Pertanto il gruppo di parola, realizzato all'interno dei servizi per l'infanzia, può configurarsi come un importante sostegno al compito educativo dei genitori.

Il personale educativo, quindi, può e deve essere la carta vincente in grado di orientare i genitori nella relazione con i figli, aiutandoli a trovare le risposte in base alla propria situazione familiare. Personalmente, anche sulla scorta di parecchie esperienze, siamo andati maturando la convinzione che tale funzione specifica può essere assolta con migliori risultati dai pedagogisti e dagli educatori, che più difficilmente si sentono in dovere di “dare una risposta” e che vivono con minore difficoltà un impegno in cui è fondamentale spogliarsi dell'aura istituzionale legata al ruolo professionale (Catarsi, 2008a: 72).

È alla luce di queste riflessioni che Enzo Catarsi ha promosso, a partire dal 2009 in diversi Comuni della Toscana, percorsi formativi rivolti al personale educativo dei servizi sui temi dell'educazione familiare e del sostegno alla genitorialità. Questi interventi, rivolti alle educatrici e alle insegnanti di scuola dell'infanzia, hanno avuto come scopo formarle alla conduzione di gruppi di parola con i genitori, a divenire, appunto, animatrici di educazione familiare, arricchendo così il loro ruolo e le loro funzioni e potenziando le loro capacità di stare e di agire in una relazione di cura. «La professionalità delle educatrici del nido trova, quindi, in questo nuovo contesto formativo, un'ulteriore occasione di qualificazione» (Catarsi, 2008a: 122). Pertanto una 'funzione nuova', capace di qualificare ulteriormente le professionalità educative già esistenti, arricchendole di una riflessione fondata sull'interazione fra sapere teorico e sapere pratico.

L'educatrice dovrà acquisire piena consapevolezza del proprio essere "agente di trasformazione sociale" ed alimentare il proprio impegno professionale in una rinnovata scelta etica, che contribuisce a far divenire i servizi per l'infanzia dei veri e propri strumenti di promozione della democrazia (Catarsi, 2011: 50).

Riferimenti bibliografici

- Catarsi E. 2003a, *Essere genitori oggi. Un'esperienza di educazione familiare nell'Empolese Valdelsa*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2003b, *Un "professionista senza camice": l'animatore di educazione familiare*, in Id. (a cura di), *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?*, Regione Toscana/Istituto degli Innocenti, ETS, Pisa: 15-30.
 - 2005, *Professionalità educativa e lavoro formativo con le famiglie*, in «La Famiglia», 230, marzo-aprile: 59-71.
 - 2006, *I contesti dell'educazione familiare*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, luglio-dicembre: 7-21.



- 2008a, *Pedagogia della Famiglia*, Carocci, Roma.
- 2008b, *Educazione familiare e autobiografie genitoriali*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, gennaio-giugno: 5-18.
- 2009, *Realtà e prospettive dell'educazione familiare in Italia*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, gennaio-giugno: 7-16.
- 2011, *La crescita dei bambini e dei genitori*, in Id., A. Fortunati, (a cura di), *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*, Junior, Bergamo: 42-55.

CO-EDUCARE TRA EDUCATRICI E GENITORI

Nima Sharmahd¹

«Un bambino per crescere ha ‘solo’ bisogno di essere amato». Mi piace cominciare questo saggio con una citazione forse non propriamente scientifica, ma legata al vivo ricordo di una frase del professor Enzo Catarsi che mi ha accompagnata negli anni. Una frase semplice e complessa a un tempo, come sa essere la leggera profondità di ogni reale processo educativo. Si tratta di una frase pronunciata durante un informale scambio di opinioni sul dibattito allora in corso relativo al riconoscimento delle famiglie omogenitoriali, ma può essere certamente estesa all’intero universo educativo, a sottolineare la necessità di un pensare e di un agire coerenti che prendano forma all’interno di una cornice co-educativa, in cui famiglie, scuole/nidi, territorio si nutrano di obiettivi comuni legati al benessere di piccoli e grandi. Co-educazione era del resto concetto particolarmente caro a Enzo Catarsi, il quale molto ha scritto sull’importanza di una continuità tra scuola/nido e famiglie, e sulla necessità di investire nella creazione di reti, di relazioni, di intrecci tra queste due fondamentali dimensioni della vita dei bambini. La prospettiva è quella sistemico-ecologica, legata al pensiero di Urie Bronfenbrenner, il quale

[...] propone la sua teoria dell’ecologia dello sviluppo umano e rileva quanto le relazioni tra insegnanti e genitori siano efficaci ai fini del successo scolastico [...]. Più recentemente Peter Moss ha rilevato come in Italia si consideri la cura e l’educazione dei bam-

¹ *Senior researcher* presso il Center for innovation in the early years (VBJK) – Ghent.

bini una responsabilità sociale e come, quindi, vi si coinvolgono insieme agli educatori anche i genitori e la società nel suo insieme (Catarsi, 2005: 62).

In questo senso, i servizi all'infanzia si fanno dunque luoghi all'interno dei quali sperimentare e costruire democrazia. Il nido è infatti spazio di incontro tra diversità e comunanze, tra pubblico e privato, tra identità multiple in cerca di appartenenze molteplici (Vandenbroeck, 1999). L'ibridazione e la continua esigenza di negoziazione fanno dei servizi alla prima infanzia importanti 'micro-società democratiche' (Dahlberg, Moss, 2005), all'interno delle quali la partecipazione diventa criterio di costruzione di una cittadinanza attiva, capace di unire libertà di scelta e responsabilità sociale, proprio grazie alla coltivazione di un senso di appartenenza che dia respiro al 'desiderio di esserci' e di prendere parte (Malaguzzi, 1972). A questo proposito, occorre ricordare che «la nostra società è stata recentemente caratterizzata da profonde trasformazioni, che hanno condizionato in particolare l'evolversi dell'istituto familiare» (Catarsi, 2006: 11). Il modello familiare odierno è complesso, caratterizzato da equilibri mobili la cui risoluzione è demandata in toto ai genitori, ai quali si chiede ora maggiore capacità riflessiva e autocritica nell'esercitare in maniera 'problematica' un ruolo che dalla tradizione ci viene invece consegnato come naturale.

In questo contesto risulta evidentemente essenziale il ruolo di genitore, anch'esso influenzato dalle recenti trasformazioni sociali e culturali, in base alle quali è sempre più chiara la responsabilità educativa connessa al mettere al mondo dei figli. A tale riguardo, e in più specifico riferimento alla cosiddetta "crisi demografica", mi preme rilevare come il rinvio della scelta di avere un figlio non sia da ascrivere al presunto egoismo dei giovani italiani, come affermato dai moralisti di casa nostra, bensì a una situazione strutturale e politica del nostro paese che, negli ultimi lustri, ha fortemente penalizzato le giovani generazioni. Fra l'altro alle problematiche legate alla mancanza di lavoro, alle difficoltà economiche connesse con il "mettere su casa" si aggiunge il dato – peraltro assai positivo – dell'innalzamento del livello d'istruzione, che ovviamente comporta una frequenza maggiore delle università e un rinvio della scelta della vita autonoma di coppia. È però improprio affermare che i giovani italiani non vogliono diventare genitori; al contrario essi non solo vogliono diventarlo – come dimostra-

no anche i dati relativi agli ultimi anni – ma vogliono interpretare il ruolo genitoriale meglio e più consapevolmente dei loro padri e madri (Catarsi, 2006: 12).

Di fronte a questa nuova sfida la famiglia è però lasciata essenzialmente sola, lanciata nel turbine della complessità contemporanea senza strumenti adeguati per gestirla. E la solitudine delle famiglie odierne va ad alimentare quell'ansia che spesso porta i genitori a non sentirsi all'altezza del proprio ruolo, a percepire la propria inadeguatezza e incompetenza di fronte al compito di crescere un figlio (Catarsi, 2009a, 2009b). Figli per molti versi più fragili che in passato, più inquieti e insicuri, anche loro più 'soli' forse, perché privati di quella struttura familiare autoritaria che costringe sì, ma costituisce allo stesso tempo un solido punto di riferimento a cui ancorarsi. Figli spesso unici, e dunque non di rado privati di quel confronto con i pari che contribuisce allo sviluppo della propria identità (Catarsi, 2003a, 2008).

All'interno di un panorama di questo tipo si comprende allora l'importanza che vengono ad assumere i servizi per la prima infanzia, che spesso divengono il primo vero luogo d'incontro tra bambini, ma anche il primo contesto di scambio tra genitorialità differenti. E negli ultimi anni questi stessi servizi hanno inevitabilmente mutato volto nel tentativo di venire incontro alle esigenze sociali e educative delle famiglie, al loro bisogno di sostegno e confronto. Si è dunque risposto investendo sui servizi complementari al nido, su una formazione del personale centrata sugli aspetti relazionali, nonché sull'attivazione di interventi di educazione familiare gestiti secondo la prospettiva dell'*empowerment*, ossia della scoperta e della valorizzazione delle proprie risorse (Catarsi, 2008). «Alla prospettiva istituzionale» scrive in proposito Catarsi (2005: 64) «è stata sostituita una molteplicità di tipologie relazionali, che prevedono momenti collettivi e di piccolo gruppo, ma anche occasioni di incontro individuale tra l'educatrice e i genitori». Si tratta di momenti di incontro che identificano il percorso verso la costruzione della fiducia reciproca, che lungi dall'essere data per scontata sin dall'inizio, è invece il risultato di un percorso comune. In questo contesto un ruolo particolarmente importante viene giocato dal colloquio individuale, in merito al quale Enzo Catarsi molto ha scritto, soprattutto negli ultimi anni.

Il colloquio individuale, in effetti, ha modificato il senso della relazione, che in precedenza andava dalle educatrici verso i ge-

nitore. In questa nuova prospettiva la relazione è bidirezionale e valorizza la capacità di ascolto dell'educatrice, in modo da far parlare i genitori e conoscere il bambino che emerge dai loro racconti (Catarsi, 2005: 65).

Mettere a proprio agio, rassicurare, ascoltare sono quindi parole chiave nella gestione dei colloqui con le famiglie, il cui scopo è anche quello di «raccolgere informazioni sul bambino, pur non essendo questo l'obiettivo prioritario» (Catarsi, 2005: 109). Compito prioritario dell'educatrice, prosegue infatti Catarsi (2005: 65),

[...] è di rassicurare i genitori sulla loro capacità di educare il loro bambino, senza amplificare quel sentimento d'inadeguatezza che è oggi parecchio presente nelle giovani coppie [...]. I genitori, quindi, debbono essere compresi, con le loro paure e le loro ansie, dalle educatrici, che debbono costruire con loro un rapporto di fiducia che li rassicuri. [...] L'asilo nido, infatti, può costituire un contesto assai stimolante per i bambini, ma può dare anche un contributo alla qualificazione delle competenze genitoriali, a cominciare da quella che possiamo definire riflessiva.

Quest'ultima è del resto una competenza chiave per le educatrici stesse. Nello specifico, chi opera in campo educativo dovrebbe essere in grado di intrecciare, in un sottile gioco di equilibri, competenze culturali e psicopedagogiche, tecnico-professionali, metodologico-didattiche, riflessive, relazionali (Catarsi, 2003b). Queste ultime due in particolare sono quelle sulle quali occorre investire, consapevoli del fatto che l'educatrice dovrà da un lato essere capace di 'ritornare' costantemente su di sé, sul proprio operato e su quello che i suoi interlocutori gli comunicano, per essere in grado di ridefinire tempi e obiettivi, di interrogarsi e di cercare sempre possibili nuove risposte alle proprie domande; e dall'altro dovrà coltivare la propria capacità di ascolto attivo, di empatia, di interazione. Per far questo, particolarmente utile appare l'utilizzo di strategie comunicative incoraggianti che trovano le loro fondamenta nelle tecniche del rispecchiamento, della conferma e del rinforzo sociale messe a punto in campo terapeutico da Carl Rogers (1994). Si tratta di tecniche basate sull'ascolto empatico dell'interlocutore, il quale viene incoraggiato ad esprimersi il più liberamente possibile, attraverso rimandi e riassunti, in modo che egli stesso prenda

sempre maggiore consapevolezza dei propri vissuti, delle proprie idee, delle proprie emozioni (Catarsi, 2008). Chiaro è che per riuscire a stare dentro a questo complesso ruolo, l'educatrice del nido avrà necessità di essere sostenuta da un Coordinamento Pedagogico forte, capace di orientare coerentemente l'agire di chi quotidianamente opera con bambini e famiglie. Il fine è quello di creare un sistema competente (CoRe, 2011), all'interno del quale le capacità individuali delle educatrici possano prendere forma (Catarsi, 2010). «Il coordinatore pedagogico» – scrive in proposito Enzo Catarsi (2010: 22 e 14) – «può svolgere una funzione determinante nella programmazione delle diverse tipologie relazionali. [Egli] 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».

Riferimenti bibliografici

- Catarsi E. (a cura di) 2003a, *Essere genitori oggi. Un'esperienza di educazione familiare nell'Empolese Valdelsa*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2003b, *Le molteplici professionalità educative*, in Cambi F. et al., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma: 11-38.
- 2005, *I genitori nell'asilo nido*, in Id., Fortunati A., *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma: 59-71.
- 2006, *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, gennaio-giugno: 11-22.
- 2008, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
- 2009a, *I genitori crescono con i figli: l'esperienza del nido e dei servizi per l'infanzia*, in Fortunati A., Tognetti G. (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Junior, Bergamo: 45-62.
- 2009b, *Realtà e prospettive dell'educazione familiare in Italia*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, gennaio-giugno: 7-16.
- 2010 (a cura di), *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo.
- CoRe, Urban M., Vandenbroeck M., et al. 2011, *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*, CoRe Research Documents, European Commission, Brussels.

- Dahlberg G., Moss P. 2005, *Ethics and politics in early childhood education*, Routledge, London.
- Malaguzzi L. (a cura di) 1972, *La gestione sociale nella scuola dell'infanzia*, Editori Riuniti, Roma.
- Rogers C.R. 1994, *La terapia centrata sul cliente: teoria e ricerca* (Ed. orig. 1951), Martinelli, Firenze.
- Vandenbroeck M. 1999, *The view of the Yeti, Bernard Van Leer Foundation*, Bernard van Leer Foundation, The Hague-The Netherlands.



PARTE SECONDA

LE PEDAGOGIE DI ENZO CATARSI

ENZO CATARSI: UN PEDAGOGISTA A PIÙ VOLTI

Franco Cambi¹

L'itinerario di una ricerca

Il percorso pedagogico di Enzo Catarsi ha avuto una scansione in quattro tappe: 1) la formazione fiorentina tra gli anni Sessanta e Settanta; 2) l'esperienza del Centro Ciari a Empoli, di cui è stato direttore fino alla morte; 3) la fase ferrarese, con l'attenzione alla didattica e alla letteratura infantile; 4) il ritorno a Firenze negli anni Novanta e la costruzione di un modello pedagogico sperimentale, disposto tra famiglia e scuola e in stretto dialogo con gli enti locali. Dall'incrocio di queste esperienze è nato un profilo di pedagogista maturo e con forte impegno operativo, ma ben saldato a un modello teorico di pedagogia di carattere laico-marxista (alla Ciari) di cui ha lasciato più in sordina i fondamenti ma che ha ben sviluppato operativamente nelle sue applicazioni (alcuni ma centrali).

Gli anni di formazione a Firenze hanno avuto tre figure/posizioni di riferimento: Borghi, Tina Tomasi, Manacorda. Dei tre pedagogisti è stato allievo e da essi ha tratto la tensione democratica della pedagogia, l'attenzione al suo processo storico-sociale, la visione socialista avanzata di Gramsci. Da qui è nato il suo congegno pedagogico laico-marxista, democratico e emancipativo insieme e pertanto sviluppato nelle istituzioni sociali, da ben orientare in tale prospettiva. La direzione del Centro Ciari ha ulteriormente solidificato questo orizzonte, alla luce del marxismo critico di Ciari e del suo operari pedagogico nella scuola ('grande disadattata' da ri-orientare sì con 'nuove tecniche di-

¹ Professore emerito presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

dattiche', ma anche con un'idea democratica del suo ruolo nella società attuale), lasciando in Catarsi un imprinting permanente. Di apertura ai problemi della scuola e della didattica, al dialogo con i genitori e con i maestri. Tenendo fermo un dispositivo sperimentale se pure in senso non strettamente formale.

Negli anni di Ferrara, a fianco di Giovanni Genovesi, riprende, col CIRSE di cui diviene segretario, l'attenzione alla storia dell'educazione, ma dei processi educativi sviluppa anche ulteriori fronti: la letteratura infantile (affrontata anche con un testo su De Amicis e la figura del maestro) e la lettura e altri fronti della didattica, in particolare nell'asilo-nido. Gli ultimi quindici anni passati a Firenze, anche come direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, hanno poi portato a decantazione metodologica e tematica questo nuovo campo d'indagine. Con la scelta metodologica di uno sperimentalismo *soft* (connesso al paradigma della ricerca-azione più che ai formalismi quantitativi e siglati in formule) e lo sviluppo di tre aree di sviluppo relative a tale pedagogia operativa: la pedagogia della famiglia (a cui ha dedicato un volume organico e una rivista, oltre un intenso lavoro svolto con gli enti locali); la pedagogia del nido (guardando a un modello 'toscano' in crescita, erede sì delle esperienze emiliane, ma anche più socialmente sorretto e condiviso da parte delle Comunità locali, sperimentato a Pistoia e a Livorno); la pedagogia della lettura (sviluppata attraverso saggi critici e presentazione di scrittori dell'infanzia, attraverso i *Tusitala* in particolare, ma attraverso anche una riflessione sull'infanzia stessa: sul suo immaginario, da coltivare sulle orme di Rodari e la valorizzazione di esso anche dal punto di vista iconico).

In questi anni il pensiero pedagogico di Catarsi si è dispiegato nella sua ricchezza e maturità, fissandosi (anche attraverso il suo operare tra Università, Centro Ciari, Comuni e Province, Istituto degli Innocenti di Firenze) come un modello di sintesi e avanzato in sostegno di un'educazione emancipativa, ben sorretta da un quadro di pedagogia critica operativamente impegnata. Un modello riconosciuto anche a livello internazionale soprattutto nell'ambito dell'educazione familiare.

Opere-chiave di un percorso di ricerca

Sì, il cammino di ricerca di Enzo Catarsi è stato articolato e evolutivo al tempo stesso, pur nella fedeltà a un modello democratico-

socialista di stampo gramsciano, reso operativo nelle varie istituzioni delegate a organizzare processi di formazione. Tale cammino è stato, nel contempo, nutrito di riflessione storica, di impegno istituzionale (tra famiglia e scuola), di promozione di un modello di asilo-nido e d'infanzia, di riflessione sullo sperimentalismo educativo. Ai primi tre fronti Catarsi ha dedicato molti contributi. Con alcuni, però, che si offrono un po' come 'segnavia' nel settore. *La giovane Montessori* in quello storico. *Pedagogia della famiglia* per la ricerca istituzionale. *Leggere le figure* relativo al terzo settore. Dell'ultima frontiera (la sperimentazione) non abbiamo contributi specifici organici, ma accenni, richiami, sollecitazioni in direzione di quella ricerca-azione che oggi deve farsi paradigma di scientificità nel sapere/operare complesso tipico della educazione, che reclama di essere pensata in direzione di quella precisa e costante e specifica tensione dialettica, che la connota proprio come sapere scientifico-critico.

La giovane Montessori è un po' il punto di arrivo della ricerca storica di Catarsi, che ne rivela la sottile ermeneutica applicata alla rilettura di una pedagogista-chiave del Novecento e spesso un po' appiattita nella ricostruzione degli anni di formazione e di avvio del suo modello pedagogico. Qui la Montessori viene ricollocata nella cultura di fine secolo, tra medicina igienistica, ottiche positivistiche, femminismo in ascesa e passione per la libertà del bambino, facendoci cogliere sia il suo impegno sociale sia la complessità stessa del suo pensiero, seguendo il paradigma della 'pedagogista complessa' che verrà sviluppato poi anche da Cives. Quella Montessori, inoltre, lega la pedagogia alla scienza e al suo metodo in particolare, come ben sottolinea lo stesso Manuale pubblicato nel 1909. E di questo principio Catarsi porterà i segni efficaci anche nel suo stesso pensiero.

Pedagogia della famiglia si offre come un manuale organico (teorico e operativo) per formare alla nuova genitorialità una istituzione oggi in crisi e in mutamento e in crisi proprio perché in mutamento, traversata ora da dubbi sui ruoli genitoriali, da metamorfosi strutturali, da perdita di identità ideologica e da istanze di profondo rinnovamento. Lì, però, si fa possibile una nuova genitorialità, più critica e autocritica, più di cura e di sostegno (alla Bettelheim), più competente e più, anche, socialmente tutelata. Con i consultori? Anche e soprattutto in una fase così inquieta. Il testo, uscito per Carocci, fa da baricentro a tutta una serie di iniziative di studio e d'azione tessute insieme a sedi universitarie e enti locali, per dar corpo proprio a un modello teorico-pratico condiviso e efficace. E si

rileggano gli atti del convegno internazionale sull'educazione familiare tenutosi a Firenze nel 2011, organizzato proprio da Catarsi.

Anche *Leggere le figure* è un piccolo ma denso strumento per capire e educare l'infanzia. Lì se ne sottolinea la fantasia (alla Rodari), l'attività – già narrativa – del 'guardare le figure' (alla Faeti). Aggiungendo però che l'immagine va proprio letta: è testo e testo che narra e pertanto nutre come (e più) del testo scritto. Soprattutto nell'infanzia e a cominciare proprio dalla prima. Pertanto tale esercizio va accolto come centrale nell'asilo-nido, poi nella scuola dell'infanzia e su su, fino all'adolescenza stessa. Oggi poi, nel tempo dell'*homo videns*, imparare a leggere (ovvero: capire, interpretare, decostruire, contestualizzare) le immagini è ancor più urgente e necessario. E solo la scuola può favorire la crescita di tali competenze.

E per la sperimentazione? Si rileggano i contributi di Catarsi proprio degli ultimi anni. Si consulti la sua «Rivista di educazione familiare». Si veda il contributo dato a «Studi sulla formazione» dieci giorni prima della scomparsa. In tutti questi contributi tale paradigma apparirà reclamato e declinato secondo quel principio della ricerca-azione che contrassegna uno sperimentatore non rigido, ben capace di tener viva la tensione pedagogica tra teoria e prassi e di risolverla metodologicamente attraverso un *memento* che pone come asse centrale la reciprocità produttiva e critica al tempo stesso dei due poli di tale antinomia qui resa strettamente dialettica, come esige la scientificità propria della pedagogia: sapere sì critico e rigoroso ma intenzionato sulla prassi e su una molteplicità di prassi da gestire e interpretare e regolamentare *in unum*.

Sono, questi, tutti contributi esemplari, che testimoniano il possesso di un'immagine matura della pedagogia e una sua coltivazione inquieta e aperta, ma fedele nel suo *identikit* critico, organicamente sviluppato all'incrocio di Dewey con Gramsci, di Montessori con Ciari, di Rodari con Bettelheim.

Riflessioni conclusive

Enzo Catarsi è stato erede e figura significativa della pedagogia italiana del secondo Novecento, per il suo collocarsi sulle orme teoriche e pratiche di Gramsci soprattutto, ma in particolare per aver svolto nella scuola pedagogica fiorentina (nata tra Codignola e Borghi, sviluppatasi

tra Santoni e Tina Tomasi e De Sanctis, confermata dal lavoro di allievi più giovani e da innesti significativi: Tornatore e Trisciuzzi e poi Orefice) un ruolo essenziale. Di apertura in essa di nuove frontiere di indagine e di averne riconfermata la vocazione scientifica, netta, complessa e critica al tempo stesso. I suoi modelli di asilo-nido, d'infanzia e di sperimentazione, di pedagogia della famiglia ci stanno davanti come, insieme, compiti e principi regolativi. Di cui possiamo e vogliamo farci custodi, interpreti e diffusori e proprio perché li sentiamo anche nostri.

Certo poi c'è da riflettere su come questa pedagogia si colloca nel tempo assai inquieto dell'educare e del pensare l'educazione per il futuro. In un tempo di tecnologizzazione, di intercultura, di crisi dei paradigmi (sociali, politici, culturali) e di sfida verso nuove forme di pensare e d'agire, di quel messaggio cosa resta? Molto. 1) La sua vocazione scientifico-critica posta come metodo e regola da ripensare via via con precisione e decisione. Come è accaduto tra sperimentazione e ricerca-azione oggi, ad esempio. 2) La sua vocazione emancipativa sociale, dell'educare in generale e nei vari ambiti specifici. Educazione che deve rivolgersi a tutti e reclama impegno da parte di tutte le istituzioni: per la crescita dei soggetti, e crescita umana, personale e civile. E anche nei soggetti nel loro esercizio dei diversi ruoli sociali, dal genitore al lavoratore, al cittadino. 3) La funzione di mediazione propria della pedagogia, tesa sempre tra teoria e prassi, tra ricerca e azione, tra teoria e azione sociale, tra principi e istituzioni, in un mediare che è dialettico e critico, sempre e al tempo stesso. E che compie tale mediazione proprio nei luoghi in cui teoria e prassi si incontrano, a cominciare dalla scuola, anche dall'Università, oggi assai meno di ieri *hortus conclusus* e sempre più palestra e di professionalità sociali e di integrazione tra saperi e società. E proprio per questi lasciti preziosi dobbiamo ricordare Catarsi, ringraziandolo per questo suo ruolo di 'segnavia' e di guida che ha esercitato, dentro un modello alto e impegnato di pedagogia, che ci lascia in eredità anche e proprio come compito aperto.

Riferimenti bibliografici

- Bini G. 1971, *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma.
Borghi L. 1962, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
Cambi F. 1982, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli.

- Catarsi E. 1985, *L'educazione del popolo*, Juvenilia, Bergamo.
- 1993, *Leggere e capire*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 - 1995a, *La giovane Montessori*, Corso, Ferrara.
 - 1995b (a cura di), *Professionalità magistrale e contenuti educativi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 - 1996, *I maestri e il "Cuore"*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 - 1999a, *Leggere le figure*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 - 1999b (a cura di), *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, La Nuova Italia, Milano.
 - 2001, *Lettura e narrazione all'asilo nido*, Junior, Bergamo.
 - 2006, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.
 - 2010 (a cura di), *La fantasia al potere*, Armando, Roma.
 - , Bacchetti F. (a cura di) 2006, *I Tusitala*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 - , Genovesi G. 1985, *L'infanzia a scuola*, Juvenilia, Bergamo.
- Ciari B. 1973, *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma.
- Cives G. 2001, *Maria Montessori pedagogista complessa*, ETS, Pisa.
- Fornaca R. 1982, *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze.
- Perani R., et al. 1982, *Un nido educativo*, Fabbri, Milano.
- Rodari G. 1973, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Tomasi T. 1977, *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Editori Riuniti, Roma.



LE PEDAGOGIE DI ENZO CATARSI: ASTERISCHI DI UN VIVIDO RICORDO

Paolo Orefice¹

Il ricordo di Enzo Catarsi e del suo lavoro universitario e sul territorio s'intreccia con un'emozione ancora molto viva: una presenza importante che ci è mancata all'improvviso e, nello stesso tempo, una testimonianza educativa e pedagogica da raccogliere e continuare. È una presenza che non si rassegna a diventare memoria e ci rimette di fronte l'uomo e il ricercatore, il professore dei nostri studenti e il formatore degli operatori dell'infanzia e della famiglia. Ritaglio alcuni brani di una lunga esperienza comune di vita universitaria.

Ricordo l'intenso dibattito all'interno della nostra Facoltà prima di chiamarlo sulla cattedra di Pedagogia. Da preside mi era chiaro che Enzo Catarsi all'Università di Firenze significava investire sul tipo di pedagogia che lui rappresentava. Fu l'occasione per una riflessione molto ampia sugli orientamenti della pedagogia italiana e si convenne alla fine che la nuova Facoltà di Scienze della formazione, erede innovatrice del precedente e prestigioso Magistero fiorentino, si sarebbe arricchita con la presenza della pedagogia empirica di Enzo Catarsi: una pedagogia dove i versanti storico e scientifico-critico si coniugavano con quelli politico, sociale e di azione, e viceversa dai versanti della realtà pratica a quelli della teoria pedagogica, realizzando in tal modo l'integrazione degli elementi fondativi della disciplina e dei suoi orientamenti educativi. La sua difesa, infatti, della continuità educativa e dell'integrazione educativa di infanzia-famiglia-enti locali sul territorio sottolineava l'esigenza, nello stesso tempo teorica ed operativa, di coniugare la pe-

¹ Professore emerito presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze e direttore della cattedra transdisciplinare UNESCO per Sviluppo umano e Cultura di pace.

dagogia della famiglia all'interno di una interpretazione pedagogica generale e sociale con le scelte strategiche, metodologiche e tecniche di formazione degli operatori e di intervento educativo a favore dell'infanzia e della famiglia.

Ricordo anche quando, a seguito della richiesta della Regione Toscana di indicare alcuni delegati di ateneo nella commissione incaricata di definire i profili professionali di competenza regionale, come proretore dovevo trasmettere il nominativo di un rappresentante del nostro Ateneo per i profili delle professioni educative. Pensai subito ad Enzo, antesignano dell'esigenza di coniugare lavoro professionale e spessore culturale e utopico. Fu molto apprezzato il suo lavoro sulle professioni educative dell'infanzia. Il passaggio dai compiti e dai mansionari alle conoscenze e competenze pedagogiche ed educative costituiva un salto innovativo e di qualità nella professionalità degli educatori, come negli altri profili professionali regionali, in coerenza con gli orientamenti di modulazione europea della formazione universitaria. Enzo anticipava il dibattito sul riconoscimento delle professioni educative, che oggi continua ad essere molto acceso ed ha raggiunto i primi traguardi grazie alla Legge n. 4 del 2013 che disciplina le professioni non organizzate in ordini e albi professionali. Potrebbe essere non lontana anche la specifica disciplina nazionale delle figure degli educatori e dei pedagogisti, augurandoci che la relativa Proposta di legge, presentata alla Camera dalla collega Vanna Iori ed altri deputati il 7 ottobre 2014 e registrata con il numero 2656, possa arrivare in porto nella presente legislatura.

Un ultimo ricordo, tra i tanti, mette in luce alcuni caratteri della sua ricerca internazionale. A un congresso internazionale sull'infanzia a L'Avana, eravamo nella stessa sessione dei lavori: io commentavo il progetto cubano *Educa tu hijo* in cui la famiglia partecipa alle attività educative nella scuola; Enzo presentava, non senza una punta di orgoglio pedagogico, il "modello toscano di integrazione dell'educazione infantile e familiare", illustrandone il quadro strategico e pedagogico nelle sue diverse componenti. Il suo riferimento all'educazione del bambino che deve dare importanza anche ai significati sociali dell'educazione, filtrati attraverso la famiglia, segnalava da una parte, la condivisione dell'inclusione sociale della pedagogia cubana e dall'altra, chiamava in causa le responsabilità politiche ed istituzionali dell'educazione per una società critica e aperta. Il tema non scontato del rapporto tra l'infanzia e la società viene ripreso da Enzo Catarsi anche nello scenario europeo, in particolare attraverso gli scambi pedagogici con il professore

Jean-Pierre Pourtois dell'Università di Mons e la partecipazione attiva all'AIFREF (*Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale*). Nella distinzione, ma anche nella connessione tra educazione familiare e pedagogia della famiglia, ricorrente nei suoi scritti, risalta la dimensione di dialogo con i modelli educativi europei, che lo stesso Pourtois mette in evidenza. Mettere insieme l'educazione dell'infanzia e lo sviluppo della società non era e non è un rapporto facilmente risolvibile: esso rimanda alle molteplici e problematiche asimmetrie tra individuo e società, che nel caso dei bambini si fanno stridenti e, molto spesso vedono soccombere le grandi potenzialità creative della giovane 'mente assorbente', come si esprime Maria Montessori. Questa inadeguatezza, che è insieme la sfida dell'educazione che si prende cura della fragilità dell'infanzia perché sia rispettata, accolta e sostenuta nella sua crescita indipendente di cittadino, ma anche, per chi la persegue con l'intelligenza tenace e la passione irrinunciabile, come Enzo, la frustrazione continua di fronte ai limiti ed ai danni della realtà, dà senso e forza al lavoro pedagogico, ma lo può minare alla radice quando intacca l'impossibilità esistenziale.

Riandando alla sua biografia personale ed alla sua biografia pedagogica appare forte la reciproca influenza: dall'una nasce la necessità della politica che ha il dovere e il potere di rispondere ai bisogni formativi originari di una società, espressi dalle nuove generazioni appena entrate nell'esperienza umana e dai familiari chiamati a proteggerli e a farli espandere; dall'altra nasce il disegno della cura educativa e la sua articolazione nei servizi educativi insieme a quelli sociali e della salute. L'intreccio è messo alla prova nel lavoro di ricerca pedagogica ed educativa che accompagna ed è accompagnata dall'azione politica e istituzionale, professionale e associativa che traduce in realtà concreta il potenziale pedagogico ed educativo: il risultato è il sistema territoriale dei servizi pedagogici ed educativi all'infanzia ed alla famiglia. Il processo generativo è la ricerca-azione che unisce la teoria e la pratica, il pensare e il fare, la pedagogia e la politica, il pedagogista e l'educatore. La ricerca-azione della quale Enzo è stato grande testimone ed interprete, è stata la metodologia di un modo di fare ricerca empirica, ma anche ricerca euristica; ed un modo di fare educazione permettendo al bambino, attraverso le forme del suo pensiero e della sua socialità, di costruire i suoi significati creativi della realtà.

Nell'espressione a lui cara, 'la pedagogia è politica', si poteva intravedere il dibattito tra le ideologie pedagogiche che egli aveva vissuto

attraverso l'azione e la formazione della cultura marxista italiana, e toscana in particolare, aperta al pragmatismo deweyano e sensibile all'impegno sociale cristiano a difesa della persona umana. Era anche lui proiettato, dopo la crisi delle ideologie del secolo precedente, verso la mediazione pedagogica, alimentata dall'urgenza empirica ed evidenti dei problemi sociali dell'infanzia e della famiglia e dalle soluzioni euristiche di natura scientifica, all'interno dell'ampio ventaglio delle scienze dell'educazione.

La sua è la figura di un eccellente intellettuale pratico, portatore di una pedagogia umile, non certo nel senso della pochezza, ma nell'accezione ampia di accademico popolare, come sottolineano vari colleghi, che non si perde tra gli orpelli sofisticati del pensiero astratto e improduttivo, ma si tiene aderente ai bisogni formativi, visibili e palpabili nella profondità semplice dei bambini, per risolverli attraverso le scelte politiche, gli apparati istituzionali e le buone pratiche degli educatori e della famiglia. Enzo rimane per tutti un testimone importante della pedagogia territoriale, dell'educazione locale, non certamente chiusa in se stessa ma aperta ai cambiamenti sociali ed all'impegno politico. I suoi studenti, i suoi collaboratori, i suoi educatori con i suoi bambini e le sue famiglie, ma anche i suoi colleghi non possono dimenticare, non continuare, non trasmettere la ricca eredità umana, civile, educativa e pedagogica che ci lascia. In una maniera che ci sconcerza, ma che ce lo rende più vicino. Una vicinanza che forse gli è mancata. Su cui non possiamo non riflettere.



L'EDUCAZIONE DEI PIÙ PICCOLI (NIDO E SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA)

Susanna Mantovani¹

Eravamo qui a Firenze alcuni mesi fa per il convegno sulla didattica nel nido e ricordo che Enzo nell'invitarmi mi chiese scherzosamente, con il suo fare sorridente e affettuoso: "Se dico la didattica del (nel) nido, ti arrabbi?", e che io gli risposi: "No, dipende come", perché credo che ormai i bambini e le bambine piccoli ai quali pensiamo hanno bisogno di uscire dal bozzolo. Anzi, ne escono da soli, ma possiamo aiutarli a farlo bene e a scoprire il mondo senza fretta, ma con coraggio.

Ho incontrato Enzo quando collaborava con Giovanni Genovesi a Ferrara, tanti anni fa con il CIRSE e non conoscevo il suo impegno sul campo e il suo interesse per l'infanzia: conoscevo il giovane storico. L'ho scoperto qualche anno dopo e da allora – eravamo agli inizi degli anni Ottanta – la collaborazione è diventata più stretta con il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, prima, e quando sono nati i primi centri per i bambini e le famiglie – sui quali Enzo ha scritto il primo contributo completo che li connetteva alle esperienze europee – poi. Noi avevamo aperto a Milano il primo di questi servizi, il "Tempo per le famiglie", nel 1985, e da allora tanti incontri, tanti confronti, tante battaglie fatte insieme, culturali e politiche; tanti intrecci e tanti scambi di idee.

È difficile scegliere quali pensieri condividere per ricordare insieme il modo di essere di Enzo e il suo contributo, che si è andato consolidando negli anni, per costruire la rete che si è formata attraverso il Gruppo Nazionale, con l'obiettivo di creare una cultura pedagogica della prima infanzia. Difficile oggi districare le idee dell'una e dell'altro. Ci sono state contaminazioni forti e profonde: d'idee, di pensieri, di riflessioni, di testi scritti. Scritti che echeggiano i contatti del Gruppo

¹ Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" – Università degli Studi di Milano-Bicocca.

con Reggio Emilia, con la pedagogia emiliana e la pedagogia toscana; penso in particolare a Enzo studioso di Ciari, all'influenza che quest'ultimo ha avuto in Emilia e in Toscana; poi i contatti con l'Europa e il definirsi del 'modello toscano', sempre mantenendo ben saldo il nesso tra il lavoro scientifico, la pedagogia praticata come ricerca e il lavoro sul territorio, con la passione politica intensa e sempre alla ricerca del dialogo che lo contraddistingueva. Esperienze di formazione e abbozzi di ricerca e sperimentazione sul campo che hanno contribuito al farsi della nostra cultura comune. Un paio di anni fa, Enzo mi diede una fotografia incorniciata, scattata durante un incontro di formazione a Empoli nei primi anni Ottanta, firmata da alcune educatrici ancora in servizio, con una dedica: «Come eravamo...», e questo in qualche modo rende tenero il ricordo ma anche più difficile riflettere senza che si risvegliano tante emozioni.

Penso che la pedagogia per la prima infanzia in Italia nasca umile, e mi piace usare il termine 'umile' nel senso etimologico che delinea una prospettiva ecologica; che riguardi il terreno, l'*humus*, la terra e la cultura che stanno intorno al fare; il radicamento e l'azione del dissonare senza pretendere grandi teorie che diventa *habitus* e cultura. Questa cultura non nasce da una teoria specifica, non è deduttiva, anche se nutrita di cultura pedagogica: nasce in qualche modo in sordina perché la pedagogia della prima infanzia, dei nidi, dei centri per i bambini e le famiglie, degli altri servizi per i piccoli che sono nati dalle occasioni che si sono presentate, dalle possibilità colte, si è poi sviluppata attraverso la riflessione fino a incontrare le teorie e a re-interpretarle. Si è nutrita degli studi sulla famiglia e dalle battaglie sul ruolo della donna, si è ispirata alla pedagogia che pensava a bambini più grandi e ha trovato via via una sua specifica identità. La pedagogia dell'infanzia è politica ed Enzo incarnava questo aspetto. Opera dal basso, nasce a livello locale, cercando di dare senso, di interpretare, e di dare anche spessore a processi che avvengono a livello locale, e poi cerca e incontra la teoria e la ricerca. I luoghi d'infanzia nascono nei Municipi oppure intorno alle parrocchie, alle chiese, sono radicati nelle comunità del nostro Paese, nei territori e negli enti locali; da chi li anima e vi opera, la pedagogia viene cercata e diviene strumento che cerca di rendere più distillate e più profonde e riflessive le pratiche, i processi e, dopo averli letti e interpretati, per orientarli. I luoghi d'infanzia sono 'nicchie evolutive' all'interno delle quali quello che i bambini fanno e diventano, e come si sviluppano, acquistano dei significati e diventano luoghi di responsabilità sociale condivisa.

Queste riflessioni sono ispirate da molti aspetti del lavoro di Enzo che nasce sul piano degli studi, della scrittura, si sviluppa nel suo lavoro rigoroso di storico. Da qui l'attenzione forte per le fonti non solo pedagogiche: le fonti teoriche – Marx più Dewey – alle quali si aggiunge l'interesse per la ricostruzione, e dunque la prospettiva ecologica, che impone la contestualizzazione sincronica e diacronica delle esperienze. Troviamo questi aspetti nei suoi contributi, nei luoghi che ha praticato nella letteratura per l'infanzia che ha studiato, amato, diffuso, nel suo ispirarsi alle tradizioni locali, alla centralità delle comunità toscane, ricchissime anche sul piano linguistico e letterario. Rileggendo le cose di Enzo mi sono concentrata soprattutto su alcuni aspetti centrali per condividere queste riflessioni. È incoraggiante e impressionante trovare temi alti che poi diventano estremamente concreti, vicini al reale; trovare l'ampiezza di letture in più discipline, in più scienze: gli aspetti della demografia e degli studi sociali e sociologici, più che quelli psicologici che probabilmente gli piacevano e gli interessavano meno. Troviamo nei suoi lavori, sin da quando incominciò ad occuparsi in modo molto impegnato dei servizi per la prima infanzia, moltissimi spunti. I testi più importanti, quelli che tutti abbiamo letto e usato, sono stati letti, annotati, studiati. Troviamo sempre la dimensione storica.

Non conoscevo la sua riserva profonda nei confronti degli anni intorno al '68, ma la comprendo. Enzo aveva una radice popolare concreta, profonda, sempre costruttiva e orientata alla composizione dei conflitti senza dimenticare gli ideali e non poteva trovarsi a proprio agio nella contestazione spesso divenuta fine a se stessa. Era sempre costruttivo, sempre incoraggiante e pareva sempre razionalmente ottimista, convinto di soluzioni possibili. Forse così ottimista non era davvero e fino in fondo, ma sentiva il dovere di incoraggiare, tranquillizzare, sostenere tutti noi controllando le sue proprie e profonde emozioni e incertezze. Quando ci siamo visti un anno, addietro gli ho detto «Come va Enzo?», «Mah, abbastanza bene, va meglio», mi rassicurava con il suo pudore, ma era profondamente travagliato, molto più di quanto noi siamo stati capaci di cogliere.

Non si può capire il lavoro che Enzo ha compiuto nei servizi per la prima infanzia, se per costruirne piena dignità nella pedagogia, se non si tiene conto del costante, costruttivo, aperto, non settario impegno politico. Da questo punto di vista è stato per me molto vicino a Loris Malaguzzi. Questa passione andava al di là delle ragioni che lo hanno spinto a fare Magistero e studiare pedagogia: scaturiva da un interesse

profondo per tutto quello che è l'umano e per le persone. Un'attenzione puntuale, tipica di un educatore vero, di un maestro vero; attenzione per le famiglie e per i nonni, che rappresentavano la tenerezza ma anche la storia e la tradizione. Ne ha scritto molto in alcuni dei suoi lavori. Così come ha scritto di figure femminili e per le donne – autrici, nonne, allieve, amiche, compagne – Enzo mostrava sempre un rispetto antico e cavalleresco. Mai maschilista, mai marcando la posizione accademica, né di autorità, sempre con quella cortesia e quel tanto di distanza che forse proprio le sue origini popolari e la conquista della cultura accademica mettevano in qualche modo insieme. Mi sembrano aspetti importanti, molto importanti per me nel ricordarlo, ma anche importanti come modelli educativi fondamentali per i luoghi d'infanzia creati e abitati soprattutto da donne e madri.

I luoghi d'infanzia sono, in specie in Toscana, specchi della bellezza dei luoghi: sono luoghi curati che parlano del valore dell'infanzia, e sono intrisi di emozioni e di relazioni intense: la misura – la misura di Enzo – il decoro, la cortesia, la parola ben scelta – il decoro, la cortesia, il parlare di Enzo – sono modello fondamentale per i bambini e per le loro famiglie e ne generano la peculiare e unica qualità. I luoghi e le relazioni sono un modello 'debole', non 'didattico' nel senso che non insegnano, ma si pongono e permettono di essere assorbiti e appresi.

Ricordo sempre Enzo in occasione di formazione, con il suo gruppo di ricerca, con i bambini, nelle visite in luoghi in cui i bambini erano, come un modello di accessibilità misurata e gioiosa: era ridente, scherzoso, autoironico, modello di cortesia e di delicatezza di comportamento. Questo tratto del carattere ha probabilmente contribuito alla scelta del suo impegno e dei suoi studi, alimentato dalla cultura, che è stata più volte evocata, e che ha distillato, della quale era fiero e anche custode. Mi sembra importante ricordarlo, pensando al tipo di pedagogia dell'infanzia, all' 'approccio toscano' che gli era così caro. Non lo chiamate *Tuscany Approach*, anche se lui voleva così: chiamatelo 'approccio toscano': è più bello così, nella vostra e nostra lingua piuttosto che in un'altra, perché la *Tuscany* è la Toscana, e detto così è più bello – ma questo naturalmente non sta a me deciderlo.

Il lavoro e la personalità di Enzo hanno contribuito a segnare la natura intrinseca del modello toscano, dell'approccio e del contributo che viene da questa Regione: attenzione ai contesti in cui si sviluppano i luoghi per l'infanzia, ciascuno particolare, ciascuno speciale, mai omologati. Dalla cura e dal rispetto dei luoghi nasce un pensiero

e un'azione consapevoli dei contenuti educativi per i bambini. Rileggendo in questi giorni i testi di Enzo mi è risultato evidente come intuisse i cambiamenti. La cura e il rispetto della tradizione non erano mai chiusura: pensava al confronto che sarebbe stato tumultuoso con il nuovo e in particolare con la 'rivoluzione tecnologica', come la chiama in un suo scritto già nel 1993 e scrive: «appare necessario governare l'innovazione in modo da scongiurare la disoccupazione di massa e d'acquisire più elevate condizioni di vita» (Catarsi, 1993: 58), e qui riemergono assieme alla curiosità l'equilibrio e la tradizione della sua militanza politica. Continua:

[...] per questo si tratta di elaborare un progetto politico di riforma dei tempi di lavoro e di vita, uscendo dallo stato di subalternità e di minorità in cui questa lotta è stata fino ad oggi condotta dalle forze democratiche e progressiste. Evidente in questo contesto è la portata rinnovatrice – “rinnovatrice” non è un caso, non solo rinnovatrice – del ruolo dell'Ente locale che se messo in grado di operare dal Governo centrale può portare a un contributo sostanziale all'attivazione di nuovi servizi che possono concorrere, appunto, al miglioramento della qualità della vita (Catarsi, 1993: 58).

Quindi la necessità di pensare a servizi che migliorino la qualità della vita, che pensino alle famiglie, che si preparino al cambiamento. Da questo approccio, da questa sensibilità Enzo Catarsi prende spunto per declinare alcuni aspetti fondamentali che saranno poi approfonditi negli anni da riflessioni, interventi, e ricerche nei servizi per l'infanzia e porteranno infine alla cauta proposta della 'didattica', anche qui lungimirante, perché oggi dobbiamo chiederci come attrezzare i bambini per il futuro senza tradire la tradizione di benessere e tranquillità dei luoghi d'infanzia. Cercando insieme tra adulti, tra adulti e bambini, tra bambini. Enzo parla e scrive ripetutamente e già in anni lontani di un 'sistema integrato', e ne parliamo oggi – finalmente – approvata una legge in tal senso che lo avrebbe rallegrato pur nella preoccupazione e nell'impegno nel realizzarla. Una legge dopo più di quaranta anni (diventeranno forse cinquanta prima che sia operativa ma si potrà guardare alla Toscana e al lavoro di Enzo per darle corpo), ottenuta con fatica, pensando veramente all'integrazione di tutti i soggetti e le agenzie che operano nei servizi per l'infanzia.

Enzo ha scritto molto anche sulla formazione, sugli operatori e ha dato un contributo importante per la riflessione sui coordinatori, figure chiave per la qualità dei servizi, com'è stato dimostrato dalla molta ricerca. È un contributo essenziale che delinea i compiti di queste figure nel supporto alla progettazione, nell'accompagnamento alla formazione, nella creazione di reti di coordinatori come è avvenuto, anche grazie al suo impegno, forse solo in questa Regione e in Emilia e Romagna. Qui è nato il *master* per i coordinatori pedagogici anch'esso facendo rete con i con i servizi sul territorio: l'Istituto degli Innocenti, con Pistoia, con il Centro Bruno Ciari.

Ha scritto e riflettuto sul nido, sulla programmazione al nido, sui centri per bambini e le famiglie, e via via. Sono molto orgogliosa di essere stata tramite, assieme a Paola Milani, dell'incontro tra Enzo e Jean-Pierre Pourtois e dunque del contributo nazionale e internazionale di Enzo attraverso l'AIFREF. Io e Paola non eravamo abbastanza 'brave' per mettere in piedi davvero l'AIFREF in Italia: Enzo sì ha trovato il tempo, la pazienza, la passione e da lì sono nate molte esperienze, la sua rivista, ecc. Enzo, ancora, aveva in mente da sempre un principio ispiratore – per evocare il primo convegno sull'infanzia al quale ho partecipato a Bologna sul “Bambino soggetto e fonte di diritto” –, aveva in mente sempre il tema dei diritti dei bambini, filo conduttore di tutte le realizzazioni, di tutte le pratiche. Diritti dei bambini e delle donne lavoratrici:

[...] è evidente il legame tra i diritti dei bambini e l'attivazione di adeguate politiche sociali dell'educazione, con la creazione dei servizi educativi e sociali in grado di rispondere realmente ai bisogni infantili senza richiamarli semplicemente in maniera retorica, in omaggio ad una visione dell'infanzia mitizzata e senza storia. Questo tra l'altro corrisponde a una visione politica alienante o prospettive messianiche assolutizzanti orientate a un programma massimo e si fonda sulla scelta invece di politiche culturali ed impegnarsi per ottenere altre conquiste sociali che vadano ad aggiustarsi a quelle ottenute nel corso dell'Ottocento e Novecento prestando attenzione alla reale condizione dell'infanzia senza soffermarsi sul fatto eclatante. – Questo mi sembra molto importante, la reale condizione di tutti i bambini come strumento, anche per intervenire con i bambini più vulnerabili, con i bambini che sono in sofferenza – difficilmente, infatti, ci si interessa dell'infanzia complessiva-

mente intesa e di politiche sociali volte a migliorare in generale la sua condizione (Catarsi, 1993: 38).

Rivendicando l'importanza del non eclatante per poter intervenire, anche oggi questo è urgente, con idee pedagogiche reali nei casi di sofferenza. In questa riflessione molto profonda, in questa attenzione alle rivoluzioni, a quello che cambiava, alla società, alle letture, non poteva mancare l'incontro di Enzo con il tema delle tante culture che oggi sono rappresentate in questo Paese, in questa città e in questa Regione. La sua ricerca, sempre più empirica, sempre più attenta a studiare, a tentare metodologie nuove, incontra i temi dell'intercultura. Abbiamo collaborato strettamente per alcuni anni all'interno della parte italiana del progetto internazionale *ChildrenCrossingBorders*, che ha cercato di mettere a punto strumenti per dare voce ai genitori toscani, italiani e di altre culture, rispetto alle loro idee, alle loro aspettative, alle loro preoccupazioni per il futuro dei loro figli.

Concludo tornando all'inizio, al convegno "La didattica del (nel nido?". Enzo ha ripensato e focalizzato i laboratori riprendendo la tradizione della Pescioli, di Ciari, rileggendo nella chiave dei più piccoli la pedagogia attiva e il collegamento tra scuola ed extra-scuola. I laboratori e la ricerca, colta e approfondita, sugli albi illustrati. Credo che l'aspetto del laboratorio sia qualcosa che andrà sviluppato nell'approfondire e riprendere le idee e gli studi di Enzo: «il laboratorio assicura un rapporto proficuo e costante con la scuola, anche, ma in accordo proprio per il modo di essere possono qualificare la scuola di base» (Catarsi, 1993: 75). Oggi si parla di didattica laboratoriale anche in Scienze della Formazione primaria, anche nella scuola secondaria, ma non era così quindici/vent'anni fa, quando Enzo scriveva queste cose:

[...] i laboratori appaiono gli strumenti più adatti per favorire la realizzazione del sistema formativo integrato proprio perché, per la loro stessa natura, favoriscono il rapporto tra scuola ed extra-scuola, le loro caratteristiche appaiono assai più significative. Al riguardo consentono percorsi formali e informali, possono essere sedi di incontri intergenerazionali e centri di documentazione, permettendo, infine, ai bambini di soddisfare i loro bisogni fondamentali quali la socializzazione, il movimento, l'autonomia, il fare da sé, l'attenzione nell'esplorazione (Catarsi, 1993: 75).

Questo passo è un concentrato di tantissimi spunti che potrebbero diventare anche più di un corso universitario. Si sente il maestro, si sente lo studioso, si sente il pratico intriso nella pedagogia attiva. Enzo Catarsi pensa con libertà alla scuola che verrà, ma che non vuole fare dei servizi per l'infanzia dei piccoli mostri fatti solo per preparare al successo scolastico, pensa alla specificità dell'infanzia e alle sue infinite potenzialità, a proteggerla ma a proiettarla verso il futuro.

Ha in mente il sistema in generale con molto equilibrio. Questa è la domanda di oggi: come attrezziamo i bambini per il mondo che verrà valorizzando le competenze oggi richieste e che solo una didattica attiva e nella quale essi siano protagonisti può generare? Enzo Catarsi non dimentica mai la natura specifica e la spinta evolutiva dei primi anni ma guarda lontano e anche perché attraverso le esperienze dei luoghi d'infanzia si possa riqualificare la scuola.

Enzo 'vedeva' i bambini: li prendeva sul serio, ma vedendoli sorrideva. Fisicamente e culturalmente. Ricordo il suo viso, pellegrinando insieme nei servizi, quando vedeva i bambini, come ne parlava e come ne raccontava, con la stessa delicatezza e riverenza di quando parlava delle persone che gli erano vicine anche nella sua vita privata e personale. 'Vedeva' i bambini, e non è cosa da poco: soltanto se 'vedi' i bambini, non sei tentato da quelle pedagogie deduttive o da quelle psicologie deduttive che semplificano, traggono valutazioni ed etichette o pratiche da teorie nate in qualche modo altrove, producono ricette. 'Vedendo' i bambini, gli adulti con loro, i luoghi, le loro tradizioni andava invece a cercare strumenti interpretativi e gli strumenti di lavoro adatti a mutamento che i bambini portano intrinsecamente con sé. E se aveva bisogno di un po' di psicologia aveva alcune vecchie amiche con le quali seriamente e scherzosamente discutere.

È necessario che la pedagogia dell'infanzia oggi esca dal bozzolo. Si è nutrita di relazioni, di cura, di reti, di formazione. Oggi è forte. Deve, per affrontare le nuove sfide politiche e istituzionali e lasciarsi alla spalle la crisi e lo sconforto di questi anni, trovare un modo giusto per sviluppare le risorse di tutti i bambini che sono molte e forti ma devono potersi dipanare: risorse linguistiche, culturali, sociali, di forza e resilienza nell'affrontare un futuro che è un vasto mare aperto.

E allora parliamo di didattica senza paure. Pensiamo a quello che offriamo ai bambini, alle opportunità che creiamo, sui repertori possibili per gli educatori che lavorano con loro senza timori e fuori da ogni sospetto di tecnicismo. Pensiamo pure al curriculum. Non è cosa

peregrina: non significa imbrigliare i bambini a fare schede o ad avere voti, bensì consolidare gli antidoti a una scuola schiacciata sulle prestazioni come missione dei servizi 0-6. «I bambini che hanno vissuto precocemente delle esperienze positive e di creatività, mutualità e solidarietà all'interno di un gruppo possono entrare a far parte di nuovi gruppi in modo diverso rispetto ai bambini che non hanno fatto queste esperienze» (Catarsi, 1993: 69). Il lavoro di Enzo si è arrestato ma non concluso: ha richiamato alla tradizione e ha aperto al nuovo. Starà al suo gruppo di ricerca, e anche a tutti noi, portarlo avanti. Gli dobbiamo molto e questo sforzo lo dobbiamo a lui.

Riferimenti bibliografici

Catarsi E. 1993, *I servizi educativi e sociali per i bambini e le loro famiglie*, Juvenilia, Milano.



EDUCAZIONE FAMILIARE E PEDAGOGIA DELLA FAMIGLIA: DIALOGO CON I MODELLI EDUCATIVI EUROPEI

Jean-Pierre Pourtois¹

Non voglio ricordare Enzo a parole, ma attraverso le immagini: abbiamo cercato quattro fotografie che lo riguardano, molto belle.

La prima foto ritrae quel che è successo in una scuola a Charleroi, dove Enzo ha manifestato così la sua gioia: ci sono le bandiere del Belgio e dell'Italia.



¹ Professore presso l'Université de Mons-Hainaut e l'Université Paris X-Nanterre, e direttore del Centre Européen de Recherches Internationales et Stratégiques (CERIS) – Université de Mons-Hainaut.

Nella seconda foto ci troviamo nel Municipio di Charleroi in occasione della proclamazione di Charleroi «Città dell'educazione».



Nella terza foto, accanto a Enzo c'è una professoressa dell'Università di Nantes, che, in Francia, è la Responsabile nazionale dell'AIFREF.



Infine, la quarta e ultima foto, che mi offre l'occasione di raccontare un aneddoto: ci trovavamo a Firenze. Enzo mi ha raccontato tutto quello che stava facendo, tra cui il lavoro a Livorno, e m'invitava a que-

ste riunioni, chiedendomi di occuparmi delle conclusioni. Si trattava naturalmente di un impegno complesso ma che, data l'amicizia che ci legava, non potevo declinare. È nota la frase «dai nemici mi guardi Id-dio, che dagli amici mi guardo io»; ecco, l'aneddoto legato a questa foto è rappresentato dal fatto che lui, in quell'occasione, mi dette parola, e io dissi: «questa mattina sono passato davanti alle porte del Paradiso, e dopo esser venuto a conoscenza da voi di tutto il lavoro che si fa a Livorno, a Empoli, a Pistoia ecc. – ho detto, rivolgendomi ad Enzo – ecco, grazie a tutto questo lavoro che fate, io mi sento in Paradiso». E questa che vedete in foto è la reazione di Enzo.



L'APPROCCIO INTERDISCIPLINARE NELLA RICERCA

Giuliana Pinto¹

Quello che mi propongo di condividere è un altro tassello della variegata identità culturale e scientifica di Enzo, quel tassello che lo ha portato, negli anni, a promuovere costantemente e intensamente il dialogo con la psicologia. Un dialogo che, scaturito dalla ricerca di convergenze e specificità teoriche e metodologiche tra discipline, ha preso poi, sotto la sua egida, la forma istituzionale di un Dipartimento, che vede proprio coniugate le Scienze della formazione e la Psicologia. Il suo interesse alla collaborazione si è sviluppato nello specifico intorno ad alcuni temi teorici e metodologici che, peculiari della psicologia, trovavano profonda rispondenza nell'interpretazione che Enzo dava alla pedagogia e all'infanzia.

Un primo assunto su cui Enzo convergeva con la psicologia, e in particolare con la psicologia dell'educazione, era quello secondo cui la scuola non andava considerata come un luogo nel quale vengono 'trasferite' le conoscenze teoriche che le discipline accademiche vengono elaborando in una sorta di torre d'avorio, ma piuttosto come un luogo che contribuisce 'in proprio' a creare teorie e a validare empiricamente le conoscenze. Quindi una scuola come contesto e non come luogo di applicazione di un sapere elaborato altrove, un contesto storicamente e culturalmente determinato che quindi va conosciuto nella sua specificità e non genericamente assunto; un punto di vista, questo, che rimanda a un modello che vede la persona al centro di un sistema complesso, articolato in molti livelli. L'ambiente scolastico appare caratterizzato da richieste esplicite: rendimento, attenzione, applicazione, autocon-

¹ Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

trollo, socializzazione, capacità di apprendimento di un'esecuzione di compiti. Pone però anche richieste implicite: le aspettative dei genitori, le aspettative degli insegnanti, la capacità di partecipare alla vita della classe, l'accettazione della valutazione sul proprio operato, richieste implicite che molto spesso portano il bambino a comprendere che il modo migliore per rispondere è quello di adattarsi in maniera estremamente puntuale alle richieste fino a diventare lo specchio di queste richieste. Il bambino, quindi, lo scolaro, va compreso nell'intreccio delle sue dimensioni cognitive, emotive e sociali, facendo riferimento al preciso momento storico-culturale in cui è situato, al centro di reti sociali multiple, costituite dalle varie forze, persone, sistemi che intorno a lui interagiscono e che con lui costruiscono la realtà, attraverso un adattamento progressivo e reciproco tra lo sviluppo attivo dell'essere umano e le proprietà mutevoli degli ambienti nei quali l'individuo, che si sta sviluppando, vive.

Perché fare ricerca? Un altro punto di dialogo importante tra Enzo e gli psicologi, era il convincimento che l'azione educativa non si può giustificare solo in base ad una sua supposta coerenza con un modello teorico ma necessita di basi empiriche di efficacia. Un modello teorico è un modello esplicativo, ma non prescrive la realtà, non fornisce soluzioni operative. L'efficacia della teoria è garantita dalla sua fondatezza teorica ma coniugata con la fondatezza empirica. Quindi una pratica educativa che mira a favorire l'apprendimento, a prevenire le difficoltà, a superare le difficoltà necessita di prove empiriche di efficacia. Ecco un altro termine, un'altra espressione che trovava Enzo profondamente interessato a ciò che la psicologia aveva da proporre a riguardo.

Come fare ricerca? Ecco un interrogativo che è seguito, anche nel dialogo che abbiamo avuto con Enzo, al primo interrogativo sul 'perché fare ricerca'. La risposta che Enzo condivideva suggeriva la necessità di cercare sempre un equilibrio fra le esigenze dell'indagine scientifica e la specificità della realtà osservata. Una ricerca quindi che non impone le proprie finalità ma in primo luogo rispetta l'autonoma richiesta d'intervento che giunge dal contesto educativo e che offre dei metodi e delle tecniche, e infine delle risposte, che siano rispettose e rispondenti alle necessità dei committenti, ma anche della coerenza delle finalità generali del sistema dell'istruzione. Lavorare quindi su tutto il complesso sistema scolastico, e avere come destinatari ed interlocutori gli studenti, le studentesse, gli/le allievi/e, i docenti, il personale scolastico che ad altro titolo definisce il contesto educativo, le famiglie, la

rete delle scuole, gli altri attori del territorio. E come fare ancora ricerca? Da ciò la necessità di attivare momenti e strumenti di condivisione delle strategie di ricerca tra i vari enti e figure professionali che operano all'interno dei servizi, alla ricerca di un accordo che dia in primo luogo la parola a chi, anziché essere il destinatario della ricerca, deve esserne il protagonista. Quindi attivazione di momenti e luoghi di co-progettazione, il che non significa confusione di ruoli, deleghe in bianco, autosufficienza, ma significa partecipazione ad un'impresa culturale che è quella di produrre conoscenza scientifica.

Sin qui ho illustrato alcuni presupposti metodologici che hanno offerto punti di contatto fra la pedagogia di Enzo Catarsi e la psicologia. Altri momenti di incontro con la psicologia sono offerti dalla ricognizione degli interessi tematici di Enzo, primo fra tutti il grande interesse verso i processi di acquisizione dei codici simbolici nell'arco dello sviluppo. Sapendomi studiosa dell'alfabetizzazione emergente e dei processi formalizzati di apprendimento di lettura e scrittura, che come ben sapete, ha costituito una delle sue aree di lavoro, Enzo mi ha spesso invitata a presentare a colleghi, studenti e insegnanti i risultati dei nostri studi sull'integrazione tra processi cognitivi-linguistici-sociali e culturali. Un fenomeno e una competenza, quella dell'alfabetizzazione, che vanno studiati nell'ambito di un'attenzione puntuale alle transizioni, dove per transizioni si intende una focalizzazione dell'interesse non tanto sul punto di partenza o sul punto di arrivo dell'allievo, quanto sulla modalità attraverso ciascun bambino, ciascun gruppo, ciascuna classe, ciascun insegnante, ciascuna famiglia fa fronte al compito di trasformarsi e trasformare la realtà. In particolare, applicato all'alfabetizzazione, quest'accento sulla transizione significa prestare attenzione al modo attraverso cui i processi di alfabetizzazione prendono avvio, prestare attenzione agli ostacoli che possono impedirne un adeguato dispiegarsi e alla modalità di prevenire eventuali insuccessi ponendosi in continuità educativa con lo sviluppo dei sistemi di rappresentazione e di simbolizzazione di cui l'individuo si dota per diventare interlocutore di chi lo circonda. Il bambino, in questa prospettiva, diventa l'interprete di una capacità di rappresentare il mondo e di rappresentarsi nel mondo, che viene via via arricchendosi, in una progressione che va dal conoscere le forme dei diversi codici, al saperli utilizzare flessibilmente, al comprendere e controllare le regole che guidano l'uso di un certo sistema comunicativo. Imparare a leggere, a scrivere, a disegnare in questa prospet-

tiva di ricerca, è parte del processo di acquisizione della capacità di comunicare per simboli, una capacità che comprende tutti i sistemi simbolici, dal linguaggio ai gesti alla notazione. Comunicare per simboli significa avere una consapevolezza di sé e dell'altro, una teoria della mente altrui, e della necessità di sintonizzarsi con essa. L'altro che è tale solamente se io riesco a raggiungerlo con i miei segni ed è tale perché riesce a raggiungermi con i suoi segni, un percorso che si avvia, appunto, ampiamente prima della scolarizzazione formalizzata nel periodo prescolare, in quegli 0-6 anni che sono considerati, in questa prospettiva, un percorso unitario. Il processo di alfabetizzazione, è quindi, un continuum che si radica nelle *routines* condivise e che è supportato dalla capacità degli adulti di sostenere il bambino, ponendosi in una sintonia con lui, comunicativa cognitiva ed emotiva.

Entro questa cornice si situa anche un altro aspetto su cui la ricerca di Enzo si è strettamente implicata con quella psicologica: quello della relazione che esiste tra lo sviluppo della creatività pittorica infantile e i contesti educativi, di nuovo protagonisti. I quesiti intorno a cui la ricerca in questo ambito si articola vertono sul ruolo giocato dal contesto educativo nel rendere possibile al bambino quella espressività che, combinata con la padronanza tecnica, garantisce o consente l'esito creativo e quale che sono in particolare le componenti della creatività pittorica maggiormente sensibili all'influenza del contesto educativo. Il percorso seguito è quello di partire dall'esito, ovvero dalla capacità creativa di disegnare, per risalire ai contesti di apprendimento e ai processi maturativi che rendono possibile quel risultato. Ciò presuppone il superamento di un errore molto diffuso, quello di ritenere che il comportamento creativo sia sostanzialmente coincidente con l'arbitrarietà o con l'abbandono del senso comune. Questo poteva portare, nel caso del bambino, al grosso equivoco di considerare creativa ogni assenza di comportamento regolato. In realtà con Enzo si è condivisa profondamente l'idea che vedeva tramontato il mito dalla spontaneità del disegno infantile. Se non è spontaneo, come si sviluppa? Si sviluppa attraverso una ricerca intenzionale di somiglianza, di certo stimolata dall'ambiente, dagli adulti, dalla cultura, forse facilitata da componenti innate, certamente guidate dall'attribuzione di significato che gli adulti promuovono. In un contesto laddove il significato è culturalmente determinato, non esiste come un dato di partenza ma esiste come una co-costruzione guidata dalle proposte dell'ambiente. Gli studi su 'disegno e cultura' ci mostrano che ben lungi dall'essere universale, la co-

municazione pittorica si appoggia su una varietà di soluzioni tecniche che sono quelle sostenute dal linguaggio iconico di appartenenza, tanto che, per esempio, coprire il corpo con gli indumenti è funzionale alla leggibilità del corpo nel contesto culturale del disegnatore occidentale, e la nudità non è appropriata, mentre, al contrario, la caratterizzazione del corpo umano con le sue connotazioni di genere è adeguata e segno di maturità in contesti dove questo è parte del linguaggio figurativo usato. Dunque l'attenzione nelle ricerche sullo sviluppo pittorico che con Enzo abbiamo condotto, si è concentrata ad individuare non tanto delle tappe universali e costanti nel tempo e nello spazio, ma il mutevole manifestarsi di prodotti pittorici scaturiti dall'intervento congiunto di possibilità evolutive e richieste contestuali diverse. Ciò pone l'accento sullo *scaffolding*, sulla necessità di proporre al bambino il linguaggio pittorico in modo non direttivo, ma piuttosto stimolando la riflessione, la sperimentazione, promuovendo il gusto e il piacere di apprendere, dai quali e sui quali si appoggia la motivazione. In questo quadro l'azione creativa è posta al centro di un insieme di pratiche nelle quali la dimensione domestica, casalinga, familiare; la dimensione degli ambienti scolastici ed educativi, la dimensione artistica e iconografica della cultura di appartenenza si intersecano in una fitta rete di connessioni che può essere consonante o frastornante in funzione anche della cura che gli adulti mettono nell'armonizzare il dialogo tra loro.

In sintesi, Enzo ha colto nel dialogo tra la pedagogia e la psicologia una produttiva occasione di confronto su temi e metodi e ha contribuito a renderlo fertile con la sua grande e personale capacità di produrre 'pensiero in situazione'; così il linguaggio tecnico chiama alcune caratteristiche cognitive, emotive e sociali che Enzo aveva, e che voglio qui ricordare: la capacità di formulare giudizi e interpretazioni sfumate, non del tipo tutto o niente; la capacità di contestualizzare le informazioni in uno sfondo di incertezza e problematicità, non accontentandosi del modello di sapere quello che gli proveniva da ambiti anche a lui più vicini di scienza; una visione olistica dei problemi; una tolleranza all'ambiguità, l'evitare di classificare precocemente le situazioni dentro schemi preordinati; la capacità di adottare procedimenti complessi e anche percorsi di ricerca non specificati completamente sin dall'inizio, lasciandosi guidare dalla possibilità della realtà di spiazzare le conoscenze del ricercatore; infine, una capacità di costruire significato trovando una struttura nel disordine con cui la realtà ci assale, e ci provoca.



PARTE TERZA

L'APPROCCIO TOSCANO' E LE SUE PECULIARITÀ

IL CONTRIBUTO DI ENZO CATARSI AL “MODELLO TOSCANO” DEI SERVIZI EDUCATIVI

Alessandro Mariani¹

Seguendo il suo *modus operandi*, vorrei ricordare il professor Enzo Catarsi intrecciando il profilo umano, personale, esistenziale con quello scientifico, euristico, accademico, ma di una accademia che ha saputo guardare costantemente alla realtà sociale: una accademia che mi piacerebbe definire – proprio alla Catarsi – ‘militante’. Questa è, anche per me, l’occasione per ricordare l’amico e il collega attraverso una riflessione a più voci sul *Tuscany Approach*. Potrei chiamarlo ‘approccio toscano’, ma in suo onore/ricordo utilizzerò la lingua inglese giacché Catarsi ha fortemente irrobustito il livello internazionale della ricerca educativa. Per smorzare un po’ il clima segnalo anche una ‘antica tenzone’ in relazione alla scelta tra le due possibilità, quella del *Tuscan Approach* e quella del *Tuscany Approach*. Enzo sosteneva che *Tuscany is Tuscany* e che, quindi, la corretta definizione/traduzione dell’‘approccio toscano’ fosse quella di *Tuscany Approach*. Una definizione, questa, da lui coniata, studiata e coltivata con una consolidata competenza scientifica, con un costante coinvolgimento umano e con un incessante impegno pedagogico-civile.

Grazie al contributo di Enzo Catarsi, nell’eterogeneo panorama italiano delle esperienze dei nidi e dei servizi educativi per l’infanzia, la rete toscana rappresenta oggi un vero e proprio ‘sistema’. Il termine ‘sistema’ lo intendo declinato in una visione ancora più ampia, come ‘sistema ecologico’, per dirla con uno studioso molto caro a Catarsi: Urie Bronfenbrenner. Un ‘sistema’ di tipo sia quantitativo sia qualitativo. Il primo aspetto – quello quantitativo – è rappresentato dalla posizione

¹ Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

di vertice raggiunta dalla Toscana nel panorama nazionale e internazionale con il superamento dell'obiettivo fissato dall'Unione Europea nell'ambito della Strategia di Lisbona e relativo al 33% dei servizi per l'infanzia accessibili/fruirti dai bambini in fascia d'età 0-2 anni. L'aspetto qualitativo è collegato alla centralità dei bambini, degli adolescenti e delle famiglie intesi come i principali destinatari dei servizi educativi.

Tutto questo è stato accompagnato da una costante spinta politica orientata, anche tramite Enzo Catarsi, verso un intenso lavoro di rielaborazione scientifica e una persistente innovazione progettuale. Ciò ha consentito alla Toscana di diventare in tema di servizi educativi per l'infanzia un vero e proprio esempio di qualità, non solo nel contesto nazionale ma anche nel più ampio contesto internazionale. Quello toscano è un modello paradigmatico, caratterizzato da alcune peculiarità che sono state messe a fuoco a più riprese, attraverso convegni, seminari/giornate di studio, *master*, corsi di perfezionamento, pubblicazioni scientifiche, ecc. Per ragioni di sintesi mi riferisco soltanto a due volumi: *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia* (curato da Enzo Catarsi e Aldo Fortunati) e *Nidi d'infanzia in Toscana* (scritto interamente da Enzo Catarsi e Aldo Fortunati). Quest'ultimo, peraltro, riporta in copertina, come un triste presagio, un'immagine tratta da "Il Muro di Pontedera" di Enrico Baj, un grande mosaico che 'corre' lungo la ferrovia, a pochissimi chilometri dal luogo in cui Enzo è deceduto.

L'esperienza dei servizi educativi toscani costituisce, dunque, un modello assai originale alimentato dalla storia culturale, sociale e partecipativa di tipo civile di questo territorio. Nello specifico, il *Tuscany Approach* si basa sulla cura, su quella categoria esperienziale che Enzo amava moltissimo, dal punto di vista teorico e pratico. Un processo, potremmo dire, sistolico e diastolico, che poneva l'accento sulla dimensione della cura andando dall'area filosofica a quella psicologica e medica fino a quella pedagogica. Ma in questa sede è più opportuno sottolineare l'attenzione capillare di Enzo nei confronti di questa dimensione, che si avvicina molto, in certi casi, anche ad un perfezionismo di cura. Ancora una volta troviamo – unitamente – l'uomo e l'intellettuale, la persona e lo studioso. Come testimoniava con il suo modo di vestire, Enzo dedicava ai particolari un'attenzione eccezionale e ciò andava a riflettersi nell'organizzazione di un convegno, così come nel prendersi cura degli ospiti e delle persone che provenivano da varie realtà, ecc. Tutto questo accompagnato da una cura della dimensione educativa; penso in particolare alla cura degli spazi nell'organizzazione didatti-

ca corrispondente ad una vera e propria valorizzazione estetica. Non un'estetica fine a se stessa, ma un'estetica intesa in senso profondo e originario che, potremmo dire, si collega all'etica e che, quindi, considera – insieme – il 'bello' e il 'buono'. Un'altra caratteristica di questo 'approccio' è quella di valorizzare il lavoro collegiale degli educatori: ciò è fondamentale per qualificare il livello degli interventi di cura per la prima infanzia. Infine, il *Tuscany Approach* si basa sul potenziamento della continuità educativa sia orizzontale sia verticale, sulla valorizzazione della partecipazione dei genitori alla vita dei servizi per l'infanzia, sulla sottolineatura dell'importanza della relazione tra il nido e la scuola dell'infanzia.

Con la stessa energia, sottolineando l'importanza della formazione iniziale dei formatori, abbiamo lavorato a lungo e collegialmente, combattendo alcune significative battaglie all'interno dell'allora Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi, da lui diretto, che mi vedevano coinvolto come vicedirettore. Quelle condotte, ad esempio, attorno al Tirocinio Formativo Attivo (TFA), al recupero di una formazione iniziale degli insegnanti, al lavoro svolto nell'ambito del corso di laurea in Educatore professionale e in Scienze della formazione primaria. Una formazione iniziale fondata sull'acquisizione di competenze trasversali riguardo a programmazione, osservazione, documentazione: tre parole-chiave, queste, su cui Enzo insisteva costantemente.

Si tratta di varie istanze, non soltanto regionali, ma in grado di guardare lontano nella direzione indicata da Enzo e presente nella sua idea di infanzia, impegnata ad indirizzare il dibattito pedagogico verso la diffusione di un'autentica *cultura dell'infanzia* per postulare bambine e bambini equipaggiati di creatività, di conoscenza, di corporeità, di linguaggi, di logica e di socialità. Una "base sicura", alla Bowlby, necessaria per presidiare le identità pedagogiche del nido e dei servizi educativi. A questo proposito, vorrei sottolineare i temi emersi dal seminario di studi su *La didattica del (nel) nido?*, organizzato da Catarsi a Firenze il 19 e il 20 aprile 2013: l'accoglienza nei servizi, la dimensione della cura, l'organizzazione, l'importanza della programmazione, la sperimentazione, la verifica, l'osservazione, la documentazione, le *routines*, le innovazioni, la socializzazione, le didattiche (anche curriculari). Accanto alle 'competenze degli educatori': da quelle culturali a quelle psico-pedagogiche, da quelle tecnico-professionali a quelle metodologico-didattiche, da quelle relazionali a quelle riflessive. Infine

la grande scommessa, realizzata a partire dal contesto toscano dell'educazione familiare, rappresentata dalla valorizzazione delle potenzialità dei genitori per fornire loro una consapevolezza in merito agli stimoli educativi, sollecitandoli a essere empatici e, come Enzo amava definirli, 'incoraggianti'. Infatti, il tema dell'incoraggiamento, del sostegno ai genitori da coinvolgere in una sorta di impatto formativo con le istituzioni rappresentano ulteriori cardini del pensiero pedagogico di Enzo Catarsi.

E proprio in tema di relazione tra servizi per l'infanzia, famiglie, territorio, istituzioni e comunità locali è doveroso evidenziare l'impegno da sempre mostrato in Toscana attraverso mirate politiche regionali, insieme alla capacità/sapienza di portare a sintesi il rapporto tra sapere accademico e contestuale, tra conoscenza e lavoro. Impegno, quello toscano, che si è esplicitato anche per opera di un'Università sensibile alle istanze sociali, in grado di contribuire a far emancipare i soggetti singolarmente e socialmente intesi mediante la formazione dei formatori e l'implementazione di una pedagogia dell'infanzia, come pure attraverso gli organismi di coordinamento gestionale e pedagogico e la riflessione sulla qualità dei nidi. Segnalo, a questo proposito, gli indicatori di qualità in relazione alla quantità dei servizi, il tema del bello degli e negli spazi educativi, l'organizzazione dei tempi, delle *routines*, dei vari momenti della giornata all'interno dei servizi, ecc. Quasi una pedagogia cronotopica, potremmo dire, legata al tempo e allo spazio, curando i particolari dell'uno e dell'altro. A questo proposito voglio ricordare il convegno *Il bello, i bambini, Miró e l'arte contemporanea* svoltosi a Empoli, purtroppo dopo la scomparsa di Catarsi, il 4-5 ottobre 2013; convegno a cui teneva molto e per il quale aveva lavorato con quella 'profonda leggerezza' che lo caratterizzava e che gli ha permesso di portare avanti, in molti anni di intenso lavoro (condotto insieme a colleghi, amici, collaboratori e *partners* istituzionali), un percorso ricco e articolato, fatto di impegni, battaglie, conquiste, mediazioni, raggiungendo spesso risultati importanti. Un percorso volto ad assicurare a bambini e famiglie servizi di qualità e contesti educativi che rappresentassero per tutti loro reali opportunità di crescita, di relazione e di apprendimento.

'Approccio Toscano', nidi di qualità, cura e educazione della prima infanzia, attenzione alla formazione dei formatori, valorizzazione della relazione servizi-famiglie e servizi-territori, implementazione del sistema integrato: temi che consentono di sintetizzare in maniera

lucida la figura di Enzo Catarsi. Continuo a farlo mettendo a fuoco la sua figura attraverso una ricostruzione che Enzo definirebbe "non agiografica". Utilizzando, non direi delle antinomie, anche se possono apparire come tali e in certi casi appartengono alla tradizione pedagogica, ma che grazie alla sua arte di mediazione possono essere nodi problematici risolvibili. *Micro-macro*: sicuramente il territorio, dalla frazione de La Rotta a luoghi progressivamente sempre più ampi, fino allo stesso 'modello toscano', in grado di dialogare con l'intero Paese e con modelli stranieri. *Teoria-prassi*: sicuramente uno studioso, un amico, un collega che ha congiunto costantemente questa coppia problematica, secondo una logica di marxiana memoria frutto della sua prima formazione universitaria. *Etico-estetico*: in grado di unire, come abbiamo detto, il 'bello' con il 'buono' alla ricerca di compiutezza e di unità. *Riflessività-progettualità*: mi riferisco a quando Catarsi si soffermava sulla necessità di una formazione dei formatori secondo quell'ottica del 'professionista riflessivo' (si pensi a Schön) e della 'intenzionalità' in ambito pedagogico (si pensi a Cambi). Evidentemente aveva colto due categorie, teoricamente assai sofisticate, in grado di mettere a fuoco quella riflessività e quella progettualità a cui tanto guardava. *Quantità-qualità*: il suo impegno per l'implementazione e per la diffusione dei servizi per l'infanzia e la sua attenzione nei confronti di discipline 'quantitative', cercando di utilizzarle all'interno di un discorso più squisitamente qualitativo.

Dopo aver ricordato i tratti salienti del Catarsi-pedagogista, mi è caro concludere con alcune riflessioni dedicate all'Enzo-uomo. Mi piace ricordare alcuni tratti del suo carattere: la modalità di interagire e di mediare, l'amore per la libertà, la dolcezza, lo stile, nonostante la risolutezza che in certi momenti ha doverosamente contraddistinto il suo tratto comportamentale. Infatti, pur mostrando fermezza, non l'ho mai sentito scendere nella trivialità neppure nei momenti di tensione (che sono presenti, come in ogni realtà, anche in quella universitaria). A questo proposito voglio ricordare la frase riportata in un grande cartello dalle studentesse e dagli studenti il giorno del suo funerale (il 6 agosto 2013) in piazza Garibaldi a La Rotta: «regole e coccole». Era un'espressione che probabilmente utilizzava a lezione e che rappresenta, tradotto in termini più didattici, l'antica coppia problematica tra autorevolezza e libertà. Poi, nella stessa ottica di una ricostruzione 'non agiografica', è possibile cogliere il nesso tra passato e futuro: le radici personali, le origini familiari, la sua umiltà, intesa nel senso della terra, dell'*humus*

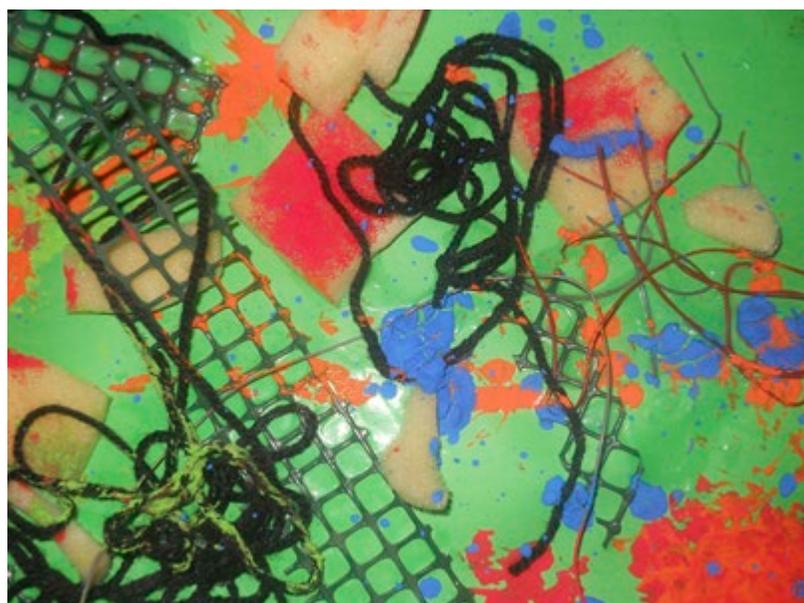
che, non a caso, caratterizza il suo richiamo costantemente manifestato e dichiarato in maniera e in direzione positiva nei confronti della vita. Le stesse origini professionali di Enzo sono state extra-accademiche, assai distanti dal 'familismo amorale' e proprie di un uomo che è partito dal Magistero provenendo da una famiglia, come amava ricordare, di umili origini. Non a caso il trasferimento dei suoi genitori a Torino (dove nacque il 13 agosto 1951) da La Rotta (dove si è lasciato morire il 2 agosto 2013) alla ricerca di fortuna, credo per produrre umilmente, appunto, mattoni. Poi gli studi storici, riguardanti Babeuf, Ciari, Lombardo Radice, Makarenko, Montessori, la sua maestra Tomasi. Quindi, ancora una volta, una forte attenzione alle radici, al passato. Al tempo stesso, un impegno costante è emerso per il futuro: il tema del progetto, della progettualità, dell'intenzionalità, addirittura dell'utopia, per una trasformazione della contemporaneità. Enzo ha, dunque, rappresentato i tre tempi esistenziali: il passato, il futuro e – considerando l'attualità dei suoi lavori – il presente.

Concludendo voglio immaginarlo ancora tra noi con una delle sue cravatte vivaci, per esempio quella arancione, ovviamente *en pendant* con la *pochette*, la montatura e il cordino degli occhiali, il cinturino dell'orologio, la custodia del telefono portatile (con la suoneria imposta sulle note 'positive' di Lorenzo Cherubini, in arte Jovanotti, che egli amava molto e che definiva "filosofo della gioventù") e così via. Ovvero, citando *Canzone per un'amica (In morte di S. F.)* di Francesco Guccini e riprendendo un passaggio presente nelle parole di commiato che Federico Catarsi dedicò al padre in occasione del suo funerale, «voglio però ricordarti com'eri, pensare che ancora vivi, voglio pensare che ancora mi ascolti e che come allora sorridi».

Riferimenti bibliografici

- Bowlby J. 1989, *Una base sicura*, Cortina, Milano.
- Bronfenbrenner U. 1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Cambi F. (a cura di) 1998, *La Toscana e l'educazione*, Le Lettere, Firenze.
- , Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. 2003, *Le professionalità educative*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (a cura di) 2005, *Le intenzioni nel processo formativo*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.

- Catarsi E. 2000, *Comunità locale e prevenzione formativa*, Giunti, Firenze.
- 2000, *Le nuove tipologie in Toscana*, Giunti, Firenze.
- 2002, *La mediazione familiare in Toscana*, Regione Toscana-Istituto degli Innocenti, Firenze.
- 2002, *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2003, Id. (a cura di), *Educazione familiare e sostegno alla genitorialità*, ETS, Pisa.
- 2013, *Il piccolo Bruco Maisazio e altre storie in Toscana*, Junior, Bergamo.
- , Faenzi G. (a cura di) 1997, *Asili nido e nuovi servizi per l'infanzia in Toscana*, Junior, Bergamo.
- , Fortunati A. 2008, *I nuovi servizi per l'infanzia in Toscana*, Junior, Bergamo.
- Fortunati A. 2012, *Nidi d'infanzia in Toscana*, Junior, Bergamo.
- Fortunati A. 2012, *The Tuscan Approach to early childhood education*, Junior, Bergamo.
- , Freschi E. (a cura di) 2013, *Le attività di cura nel nido d'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Fortunati A., Pucci A. (a cura di) 2014, *Il Tuscan Approach all'educazione dei bambini*, IP, Firenze.
- Fortunati A. (a cura di) 2014, *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*, Junior, Bergamo.
- Mariani A. (a cura di) 2015, *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*, Erickson, Trento.
- 2015, *Mille dati per venti regioni, più di una ragione per cambiare*, Pacini, Pisa.
- Schön D. A. 1993, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Silva C. 2011, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.



GLI ORGANISMI DI COORDINAMENTO PEDAGOGICO: IL CONTRIBUTO DI ENZO CATARSI

Sara Mele¹

Grazie a tutti voi per la grande partecipazione a questa giornata, a me personalmente molto cara. Siamo qui, ognuno nel proprio ruolo, stretti nel ricordo di Enzo. In questa giornata rappresento la Regione Toscana e quindi ricorderò i contributi che Enzo ha dato all'azione regionale. La mia conoscenza di Enzo, a differenza di molti di quelli che hanno parlato prima di me, è piuttosto recente, ci siamo incontrati nel 2011 quando sono arrivata in Regione. Fin da subito siamo riusciti a entrare in sintonia e a lavorare insieme all'interno di una sorta di 'pensatoio' sulle politiche per l'infanzia della nostra Regione. Questo contesto di riflessione è stato costruito insieme a Piero Meacci, che in quel periodo era coordinatore dell'Area di coordinamento della Regione Toscana per l'istruzione e l'educazione, nella quale Enzo, Aldo Fortunati e altri, sono stati coinvolti per costruire una base scientifica che potesse ispirare l'azione regionale. Devo dire che il suo contributo è stato davvero grande, soprattutto per quanto riguarda le politiche per la prima infanzia, ma più in generale per la prospettiva 0-6 e oltre. Penso, ad esempio, ai suoi lavori sulla scuola dell'infanzia, per esempio uno degli ultimi *paper* che lui elaborò sulla scuola dell'infanzia, *La lepre che corre e innova*, che parla del ruolo della scuola dell'infanzia comunale nell'ambito della scuola dell'infanzia italiana. La giornata di oggi, che come sapete è stata organizzata in collaborazione tra l'Università, la Regione Toscana e l'Istituto degli Innocenti, dove la Regione assomma in sé tutte le amministrazioni locali del nostro territorio, è la testimonianza della ricchezza del contributo di Enzo.

¹ Responsabile settore infanzia – Regione Toscana.

Il grande valore di Enzo, com'è stato più volte detto questa mattina, era quello di portare a sintesi la conoscenza accademica e un sapere contestuale che trovava origine dall'esperienza del territorio. Enzo, si potrebbe dire, che è nato dal basso, ha cominciato il suo lavoro come pedagista all'interno di un'Amministrazione comunale, e questa è stata la sua grande forza, perché la conoscenza diretta dei servizi ha arricchito il suo valore anche come accademico. Questa capacità di combinare il sapere accademico con il sapere contestuale è stata poi, per me, la chiave distintiva del suo lavoro, anche in riferimento a quello che lui ha potuto dare come contributo all'azione regionale. Il suo apporto si è poi declinato in tutta una serie di dimensioni che andavano dalla produzione di scritti di tipo puramente accademico-scientifico, a quelli riferiti al suo ruolo di formatore degli educatori dei servizi per la prima infanzia e dei docenti delle scuole dell'infanzia. Ricordando brevemente quello che è stato il suo contributo, con riferimento all'azione regionale, mi viene, in prima battuta, il pensiero verso la forte spinta che ha dato agli organismi di coordinamento gestionale e pedagogico. È stato proprio a partire dalle riflessioni avviate, con Enzo e con Aldo Fortunati, che la Regione ha deciso di investire fermamente nella direzione dello sviluppo e del consolidamento degli organismi di coordinamento gestionale e pedagogico dei servizi, sia a livello dei singoli servizi, che di ambito comunale e zonale. I PEZ sono finanziamenti che la Regione eroga ogni anno a favore dei Comuni, raggruppati in zone educative, per la realizzazione di attività destinate all'infanzia e all'età scolare, relative per esempio alla gestione diretta e indiretta dei servizi educativi per la prima infanzia, alla formazione degli educatori, all'inserimento di bambini diversamente abili. A partire dal 2012, nell'ambito dei finanziamenti PEZ abbiamo introdotto una riserva di finanziamento per la costituzione degli organismi di coordinamento pedagogico e gestionale di ambito zonale. Enzo, in tutte le occasioni in cui ne aveva la possibilità – lo ricorda sicuramente chi ha avuto modo di partecipare alle nostre iniziative –, benediceva questo 15%, perché effettivamente questo è stato un modo per dare finalmente le gambe a un'idea che lui coltivava da tempo: investire su questi organismi, che garantiscono la tenuta del sistema regionale dei servizi educativi per la prima infanzia. Il suo contributo è stato veramente determinante, insieme sicuramente a quello di altri. Negli anni era talmente radicata in lui la convinzione che investire su questi organismi – e di conseguenza sulle figure che ne fanno parte – fosse fondamentale per la

qualificazione del sistema integrato dei servizi, da sviluppare e portare avanti un *master* in coordinamento pedagogico per i nidi e servizi per l'infanzia. *Master* non a caso volutamente radicato sul territorio regionale. Anche questo non è stato banale e rientra nella capacità di sintesi, cui facevo riferimento prima, quella capacità di mettere insieme conoscenza accademica e ricerca-azione nei servizi, in una logica d'integrazione e di sinergia con il territorio.

Il suo contributo allo sviluppo e al consolidamento degli organismi di coordinamento gestionale e pedagogico è sicuramente uno dei tratti distintivi e forse il principale stimolo che lui ha potuto fornire all'azione regionale nelle politiche per l'infanzia. Enzo, come dicevo prima, era anche un formidabile formatore, altro elemento distintivo e di grande forza del suo contributo, perché non dimenticava mai che la pedagogia dell'infanzia cattedratica dovesse trovare una traduzione a favore di chi questa pedagogia poi la doveva mettere in pratica quotidianamente nei servizi. Un ulteriore stimolo, questo, dato alle politiche regionali anche nell'ambito di una cultura dell'innalzamento qualitativo degli educatori all'interno dei nidi toscani. Penso alle riflessioni che insieme abbiamo portato avanti, e che hanno portato anche all'elaborazione del nuovo regolamento regionale sui servizi per la prima infanzia, all'interno del quale uno dei tratti distintivi è sicuramente quello di innalzare il livello qualitativo degli educatori dei nostri servizi, attraverso anche un innalzamento dei livelli di istruzione richiesti. È stato ricordato anche l'importante contributo che lui ha fornito in ambito accademico relativamente all'educazione familiare, stimolo che ha avuto ripercussioni anche sugli interventi regionali.

Nello specifico Enzo ha fornito una forte spinta anche nell'ambito degli interventi regionali di programmazione territoriale finalizzati al supporto alla genitorialità. Impulso, questo, promosso nel convincimento che la continuità educativa, non solo di tipo verticale, dal nido alla scuola dell'infanzia, ma anche e soprattutto, di tipo orizzontale, tra nido e famiglia, fosse un elemento importante, basilare per la tenuta e per la piena efficacia delle politiche per l'infanzia e che necessariamente trovava realizzazione anche nel sostegno al ruolo genitoriale. È stato ricordato, questa mattina, un altro suo tratto distintivo, anche con riferimento agli interventi in ambito regionale, la promozione della cultura del bello nei luoghi per l'infanzia. Questa certezza ispirava il suo pensiero non solo in riferimento all'organizzazione e all'allestimento degli spazi, ma anche rispetto alle relazioni tra bambini e tra adulti e bambini.

Tutti questi elementi, di fatto, hanno trovato una sintesi nel cosiddetto “approccio toscano”. Anch’io mi unisco alle considerazioni di Alessandro Mariani, perché è vero che preferisco, quando è possibile, usare le parole italiane piuttosto che quelle inglesi, ma quella di Enzo era una scelta precisa, di parlare non di *Tuscan* ma di *Tuscany Approach*. In questo modo voleva affermare la centralità della Toscana nello scenario dei servizi per la prima infanzia, per Enzo era un *brand*. Quindi io, quando parleremo, e mi auguro che continueremo a farlo a lungo, di ‘approccio toscano’, penserò sempre a Enzo, perché questa era una sua idea precisa, sentiva molto forte l’esigenza di affermare la bontà del nostro modello e l’esigenza, anche, di comunicarla. C’era indubbiamente anche il bisogno di diffondere la conoscenza dell’approccio toscano, non solo in Italia ma anche fuori dai confini nazionali. Grandissimo è stato anche il contributo che ha portato all’interno degli enti locali rispetto allo sviluppo di buone politiche per la prima infanzia nei diversi territori toscani.

Mi fa piacere concludere il mio intervento con un ricordo personale. Enzo era, con un ossimoro, una persona di una profonda e radicata leggerezza, credo che a tutti quelli che l’hanno conosciuto venga in mente la parola «positività», non solo perché la suoneria del suo cellulare era *Penso positivo*, ma perché lui voleva trasmettere questo. A proposito di quanto detto mi vengono in mente alcune immagini di Enzo, per esempio quelle legate al convegno che è stato realizzato a Empoli su Eric Carle, dove nel bel mezzo di una platea, ricchissima di persone, sicuramente più di trecento, lui, professore cattedratico, si presentò con una spilla sulla spalla raffigurante *Il piccolo bruco Maisazio*. Questa sua profonda leggerezza, profonda nel senso di scelta radicata, influenzava anche il suo contributo professionale e lo contraddistingueva anche nelle relazioni interpersonali. Credo che difficilmente si possano ricordare incrinature di rapporti, e lui ne intratteneva moltissimi. Il riferimento alle educatrici ‘incoraggianti’ l’abbiamo richiamato più volte un po’ tutti, io direi più in generale di adulto incoraggiante, lui ne parlava continuamente. Mi viene in mente, a questo proposito, con un po’ di tristezza, forse uno degli ultimi interventi di Enzo a cui ho assistito, a maggio-giugno dello scorso anno in occasione di un seminario organizzato all’Istituto degli Innocenti nell’ambito del monitoraggio nazionale. Lui era già in una fase di non piena positività, chi l’ha visto negli ultimi tempi lo ricorderà, ma ciò nonostante, nel suo intervento, mi ricordo benissimo, fece ancora una volta un riferimento all’educa-

trice incoraggiante, e questo credo che sia un po' il suo lascito, sia come accademico che come uomo. Mi ricordo che fece proprio riferimento al fatto che gli educatori hanno il dovere di parlare con gli occhi ai bambini e hanno il dovere di farlo in maniera incoraggiante. Questo è un ricordo che porterò dentro, non solo e non tanto come rappresentante istituzionale della Regione Toscana, ma anche come mamma. Con questo ricordo vi saluto, vi ringrazio e vi auguro un buon proseguimento di pomeriggio.



IL *TUSCAN APPROACH* NELLA VISIONE
DI ENZO CATARSI

*Aldo Fortunati*¹

Credo proprio che dobbiamo essere grati all'Università degli studi di Firenze che, insieme alla Regione Toscana e all'Istituto degli Innocenti di Firenze, e con la partecipazione così ampia di diverse altre istituzioni di ricerca e università italiane e internazionali, è riuscita a condensare in questa giornata di lavoro pensieri, memorie e spunti di lavoro, che potranno accompagnarci nei prossimi mesi e anni nel proseguire l'impegno che Enzo Catarsi ha posto a base della sua missione professionale e umana. È un bel momento, quello di oggi, per ritrovarci insieme, pensando alle tante cose che abbiamo fatto insieme ad Enzo, e pensando anche a tutte quelle che dovremmo fare per mantenerci attenti e capaci di essere buoni interpreti del valore e del significato della sua esperienza, continuando a investire per dare benessere e qualità al futuro, attraverso un investimento forte sui bambini e sui servizi educativi destinati a loro e alle loro famiglie. Ero all'estero quando è stato perfezionato il programma di questo convegno e non ho sottolineato come l'attribuzione del titolo che mi è stato assegnato fosse in qualche modo imbarazzante, anche per me, che – come è stato ricordato – ho condiviso con Enzo la titolarità di un lavoro col quale abbiamo inteso dare risalto e capacità di diffusione alle buone esperienze toscane di educazione dei bambini: quello che da qualche tempo ormai chiamiamo *Tuscan Approach* e che proprio ricorrendo a questa denominazione (che alcuni hanno criticato per il non fare onore alla bellezza della lingua italiana) vuole essere veicolo di riflessioni larghe e condivise sull'educazione dei bambini più piccoli, proprio a partire dalla cono-

¹ Direttore dell'area educativa-servizi educativi per l'infanzia – Istituto degli Innocenti di Firenze.

scenza dei tratti caratteristici e trasversali delle esperienze dei servizi per l'infanzia toscani.

Dirò da subito che non si tratta della proposta di un modello, né tantomeno della rivendicazione della creazione dell'esperienza toscana – cui peraltro sia io che Enzo abbiamo contribuito in numerosi contesti e con continuità per circa trent'anni – ma più semplicemente di un'operazione di decifrazione, interpretazione e valorizzazione documentale di un'esperienza, anche nella prospettiva di enuclearne gli aspetti – come si diceva – più tipicamente caratteristici in modo trasversale. Tutto questo, attraverso i risultati – che sono stati ricordati – raggiunti in Toscana nel settore dei servizi per l'infanzia, anche dal punto di vista della diffusione quantitativa, rappresenta indubbiamente un valore importante e non certamente solo per la Toscana, ma anche per il nostro Paese e per il contributo che potrà offrire anche nel dibattito internazionale sullo sviluppo delle politiche per l'infanzia. Ho pensato a come cavarmela e dico subito che rinuncio all'idea di farmi unico interprete autentico del *Tuscan Approach*, perché il *Tuscan Approach* è un contesto di esperienze varie e diverse che non deve – come già detto – essere scambiato per un approccio modellizzato e normale. Ho poi pensato – e molti di quelli che mi conoscono sanno che non mi è nuovo farlo – di utilizzare le dita di una mano, raccontandovi cinque cose che riguardano alcune delle situazioni di più forte e intensa condivisione che mi è capitato di avere negli anni con Enzo. E di utilizzare poi le dita dell'altra mano per presentarvi cinque punti che riguardano sguardi o traiettorie di lettura del nostro *Tuscan Approach* all'educazione dei bambini.

Partiamo dunque da cinque ricordi personali.

1. 1982: conosco Enzo Catarsi all'Istituto di Psicologia del Consiglio nazionale delle ricerche di Roma, dove ho completato da poco il mio lavoro di tesi sull'utilizzo del metodo osservativo in psicolinguistica evolutiva. Ho da poco conosciuto Loris Malaguzzi che mi ha, con naturale e inesorabile forza, posto di fronte al tema che non si tratta solo di collegare la teoria con la ricerca osservativa, ma si tratta di interpretare l'educazione – e la pedagogia infantile – come questione del tutto distante dal sapere teorico, e invece legata alla costruzione di condizioni dove coltivare le capacità costruttive dell'identità, delle relazioni e della conoscenza da parte dei bambini e da parte degli adulti. Il tema intorno al quale conosco Enzo è quello di collegare teoria e pratica costruendo un piano della for-

mazione per alcune aree territoriali della Toscana, che sono state ricordate anche stamani, la Valdelsa fiorentina, la zona del cuoio e poi molte altre negli anni, in cui il tema e l'ambizione era ed è stato quello di non formare gli educatori al sapere teorico delle accademie, ma costruire sapere insieme agli educatori e alle famiglie: una cosa sulla quale Enzo era fortemente orientato e favorito dal fatto di non essere nato nell'accademia, ma piuttosto vicino alle esperienze dei nidi che in quel momento erano ancora nella fase in cui costruivano la loro identità, come si andava costruendo l'identità del mestiere educativo.

2. 1986: un altro momento che voglio ricordare è, alcuni anni dopo, quando nel 1986 – all'interno di un'iniziativa del Gruppo Toscano Nidi – commentammo il testo della nuova Legge toscana, la n. 47, che saltava avanti rispetto alla Legge nazionale 1044 del 1971 perché si dichiarava già nell'esordio del testo che i nidi sono servizi educativi per i bambini. Lui raccolse nel suo commento al testo della legge questa evidente e forte novità per quell'epoca con un'interpretazione molto naturale, dicendo: «bene, i nidi sono educativi per i bambini ma non perdiamo troppo tempo a ricordarlo perché lo abbiamo già capito». Ed era vero, ma è anche vero – rifletto oggi – come non bisogna mai dare per scontate le cose anche quando abbiamo un'evidenza della possibilità della loro realtà; e noi sappiamo quanto le politiche per l'infanzia abbiano ancora un gran bisogno di affermare, attraverso il riconoscimento dell'identità dei bambini come persone, il fatto che i servizi per i bambini e le famiglie sono servizi educativi e non servizi assistenziali. Girando per il mondo, sarà capitato certamente anche a voi di capire e di cogliere quanto ancora molta politica assistenziale offra servizi poveri che spesso sono, addirittura, servizi poveri per i poveri, e dunque molto lontani dall'idea di diritto all'educazione da riconoscere ai bambini, e molto lontani da quell'idea di un universalismo dei servizi educativi, che anche l'esperienza toscana – con le sue quote di copertura dell'oltre il 33% – ci aiuta a interpretare non solo come possibile ma come reale.
3. 1989: siamo ancora nella seconda parte degli anni Ottanta, il tempo in cui si stanno sviluppando alcune iniziative e alcune sperimentazioni che già prefigurano modelli di esperienza diversi e complementari al nido (stiamo parlando di anni che sono ancora un decennio in anticipo rispetto alla Legge n. 285 del 1997 che per

la prima volta parlerà in maniera esplicita di servizi integrativi al nido). In quegli anni – come già veniva ricordato – abbiamo lavorato insieme per *Le conversazioni con i genitori* come contesto nel quale piegare o estendere il tema della partecipazione delle famiglie all'esperienza del nido, fino a estendere il significato e il valore del nido all'opportunità che le famiglie abbiano l'occasione di scambiare e confrontare le loro esperienze educative. Fu un'esperienza che – insieme ad altre nel Paese – fu antesignana rispetto a quello che oggi in maniera più generalizzata individuamo nelle iniziative di educazione familiare, ancora collegate all'esperienza dei servizi educativi per l'infanzia.

4. Di nuovo 1989: ricordo ancora quando decidemmo di scrivere qualcosa sul tema del *curriculum* per l'infanzia. Non so davvero se la parola «didattica» (che Enzo ha impiegato per intitolare una recentissima iniziativa sul tema) sia la migliore da utilizzare quando parliamo di servizi per bambini molto piccoli, ma allora ci confrontammo sulla questione del curriculum e alla fine decidemmo di utilizzare due parole diverse, mettendole insieme, legate e separate da un trattino, e pubblicammo un libro che si chiamava *La programmazione-progettazione nell'asilo nido*, a voler mettere in relazione la maturità del progetto del nido come servizio capace di esprimere un'intenzionalità educativa matura, con la cautela nell'estendere al nido orientamenti programmatori dell'attività più consueti alla scuola dell'infanzia o addirittura alla scuola primaria. È un tema che credo appartenga ancora all'attualità, nel rivendicare – credo forse anche attraverso esperienze come quelle toscane – il favore che rendiamo oggi ai bambini se ci impegniamo, soprattutto nei primi anni, per offrire loro opportunità che siano tali da favorire la sperimentazione di un agire strategico dei bambini e degli adulti nella costruzione, in parte imprevedibile, dell'evento educativo. Credo che se riusciamo a mantenere questa flessibilità e quest'apertura dentro all'espressione della nostra intenzionalità educativa nei confronti dei bambini, utilizziamo il favore che la natura regala all'infanzia umana attraverso la precoce immaturità e rendiamo un favore alla possibilità di farci interpreti in maniera creativa, costruttiva e nuova del futuro che ci attende.
5. 2003: l'ultimo ricordo è recente. Nel 2003 costruiamo, insieme ad Anna Lia Galardini e al gruppo di architetti che fa capo a Carlo Melograni, in particolare con Giovanni Fumagalli, un lavoro sulla

progettazione dello spazio, riconoscendo l'elemento spazio come elemento fondamentale nella costruzione di un progetto educativo di qualità per i bambini piccoli, e introducendo in quel modo – voglio dirlo *ex post* – due temi che sono di straordinaria attualità e valore:

- a. Il primo: è vero che il bello non è solo nello spazio, ma certamente lo spazio è un contenitore di opportunità che deve offrire l'esperienza della bellezza come condizione per la qualità che offriamo ai bambini all'interno dei nostri servizi.
- b. Il secondo: fu anche un momento nel quale ci soffermammo su una questione che sembra grigia e poco pedagogica come quella degli *standard*, concependo quelli che poi sono diventati gli *standard* della Regione Toscana. *Standard* – voglio sottolinearlo con forza – realistici e quindi capaci di conciliarsi sia con una dimensione di sviluppo sostenibile del sistema dell'offerta, sia con l'ingrediente della qualità, anche pensando ad una modellizzazione dello spazio che comprenda finalmente una rottura coerente del modello dell'organizzazione dei bambini in gruppi-sezione separati fra di loro. Il tema del laboratorio – di cui si parlava anche stamani – è un tema che si inserisce in quel modello di prototipi che facemmo ormai più di dieci anni fa come ingrediente complementare alla sezione e tale da consentire la quotidianità dell'esperienza di piccolo gruppo, un'esperienza che sappiamo essere contesto privilegiato per il confronto, le negoziazioni, le cooperazioni e gli apprendimenti. In questo, infine, si compie anche un passo avanti rispetto a quella intuizione geniale che fu di Malaguzzi quando inventò l'*Atelier* per rompere il meccanismo sequenziale dato da un'architettura delle scuole centrato sulle classi.

Esauriti questi cinque punti, le successive considerazioni sono per dire qualcosa intorno al *Tuscan Approach*, e dirlo utilizzando delle parole che necessariamente sono messe insieme in maniera un po' schematica ma spero con la qualità di rendere comprensibile che cosa ci sta dietro e che cosa, soprattutto, ne può venire fuori dopo.

Usando ancora una volta le dita della mano, andiamo con ordine:

1. Le tre parole che ho utilizzato come sottotitolo dell'ultima pubblicazione che è uscita sul *Tuscan Approach*, sono: politica, pedagogia, esperienze. La presenza della politica e la sua assunzione di responsabilità dell'educazione dei bambini, il sapere pedagogico e le espe-

rienze sono tre concetti che non stanno insieme quasi mai e che non stanno insieme nemmeno quando mi capita – forse è capitato anche a voi – di rileggere le raccomandazioni, per altro molto colte, molto avvertite, molto articolate che troviamo nei documenti più recenti della Comunità Europea; anche quando ci dicono che è importante investire sulla qualità e declinano gli elementi che costituiscono la qualità dei servizi educativi per l'infanzia, dobbiamo poi misurare la discrepanza fra orientamenti dichiarati e politiche realizzate. Il caso toscano non è certo unico, ma rappresenta un contesto nel quale questi tre elementi, la politica, la pedagogia e l'esperienza hanno avuto il privilegio di essere in una dimensione di equilibrio che ha favorito lo sviluppo della qualità.

2. Ci sono altre tre parole: lo spazio, il curriculum, le famiglie di cui ho in qualche modo già parlato, e credo che siano ancora una volta tre termini che stanno insieme in tante esperienze toscane, che in qualche modo costituiscono un tratto caratteristico del *Tuscan Approach*. E ancora una volta noi dobbiamo e possiamo interpretarle come parole e concetti che, nel loro insieme, costituiscono le condizioni per costruire qualità.
3. E ancora altre questioni: nell'esperienza toscana si è realizzato, più e meglio che in altri contesti, il passaggio fra un'esperienza di gestione pubblica dei servizi per la prima infanzia a un sistema integrato di servizi che vede ormai coprotagonisti alla pari soggetti pubblici e soggetti privati. Questo è successo in un contesto nel quale tutto questo non ha affatto prodotto diversificazioni o fratture all'interno del sistema, ma ha rafforzato, anche attraverso la dimensione del confronto fra protagonismi diversi, la capacità del sistema di mantenersi in una dinamica evolutiva costruttiva e positiva in cui si sono misurati risultati interessanti, non solo in tema di sviluppo della qualità dell'offerta, ma anche in termini di utilizzo maggiormente razionale delle risorse disponibili; anche questo è un tratto interessante dell'esperienza toscana.
4. E anche il tentativo – sul quale si è soffermata Sara Mele poco fa – di passare dal municipalismo delle esperienze di gestione alla nozione e alla pratica del concetto di rete territoriale. Non è un caso – potrebbero essercene altri, ma non è un caso – che il convegno del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, che non è stato concepito per realizzarsi in un unico contesto locale, ma piuttosto mettendo a valore il senso, il significato e le potenzialità della rete territoriale

dei servizi, si sia realizzato due anni fa a Montecatini, coinvolgendo anche i Comuni di Pistoia, Monsummano e S. Miniato. Superare il pensare alle politiche per l'infanzia come politiche che non sono ristrette al privilegio o al limite del localismo, per cominciare a concepirle come questione che deve essere giocata all'interno della rete territoriale, delle relazioni che si creano anche fra enti locali diversi e protagonismi gestionali diversi, credo che sia un valore interessante che si presenta nell'esperienza toscana.

5. Infine, vorrei suggerire la capacità di mettere insieme le differenze, perché tutte queste parole che ho utilizzato – la politica, la pedagogia e l'esperienza, e poi lo spazio, il *curriculum* e le famiglie, e poi ancora il pubblico e il privato, e infine il passaggio dalla visione autoreferenziale localistica a quella della rete territoriale – non rappresentano concetti che si sposano naturalmente. Si tratta piuttosto di elementi che ci pongono di fronte a differenze – che spesso diventano opposizioni difficili da ricomporre – ma l'esperienza diventa più forte proprio se riesce a mettere insieme tutte queste cose.

Credo – per avviarmi a concludere – che il *Tuscan Approach*, che ho già detto non da considerare come un modello, sia piuttosto la somma di dimensioni problematiche tenute in equilibrio, e quello che dobbiamo pensare per costruire qualità per i bambini, qualità nei servizi educativi, è di sommare il valore di elementi importanti riuscendo a tenerli in equilibrio fra loro. Chiudo dicendo che questa era un'arte in cui Enzo era decisamente più bravo di me, tutti quelli che lo hanno conosciuto sanno come la mediazione e il compromesso non fossero un modo per arretrare di attenzione, ma per conquistare un livello di equilibrio più alto che non si può conquistare se non si è orientati alla mediazione. Chi mi conosce sa che sono molto meno orientato alla mediazione di quanto lo fosse Enzo, ed è anche questo il motivo per cui la complementarietà del lavorare insieme, come il regalo della sua amicizia, mi manca molto. Credo però anche che siamo tanti – e oggi qui davvero tanti – non solo per ricordarlo, ma per condividere l'impegno a continuare il nostro lavoro, ancor di più da domani, insieme.

Riferimenti bibliografici

Catarsi E., Fortunati A. (a cura di) 1989, *La programmazione/progettazione nell'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze.

- 2012, *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscan Approach" per i bambini e le famiglie*, Junior, Bergamo.
- Fortunati A. 1986, *Il gruppo misto nell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano.
- Id. (a cura di) 1984, *L'osservazione nell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano.
- 1989, *Conversando con i genitori*, Franco Angeli, Milano.
- 2014, *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia. Politica, pedagogia, esperienza*, Junior, Bergamo.
- , Catarsi E. (a cura di) 2011, *L'approccio toscano all'educazione della prima infanzia*, Junior, Bergamo.
- , Catarsi E. 2012, *The Tuscan Approach to early childhood education*, Junior, Bergamo.
- Regione Toscana, et al. 2003, *Servizi educativi per la prima infanzia. Guida alla progettazione*, Plus-Università di Pisa, Pisa.



ENZO CATARSI E L'AZIONE SULLE POLITICHE COMUNALI

Lilia Bottigli¹

La responsabilità della politica è grande ed io penso che è proprio in momenti di difficoltà come questi che occorre avere il coraggio dell'utopia e pensare – in una prospettiva di discontinuità – a mondi altri. Occorre [...] condurre una forte e convinta battaglia politica che esalti e valorizzi il federalismo e le comunità locali [...].

Lo dobbiamo ai nostri bambini ed alle loro famiglie,
lo dobbiamo al futuro dell'Italia

Enzo Catarsi²

Sono onorata – e ringrazio gli organizzatori – per essere qui a parlare del prof. Enzo Catarsi che è stato, anche per il Comune di Livorno come per molti altri Comuni toscani e non solo, un collaboratore prezioso così come è stato per me, come per molte altre colleghe e educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche... E uso il femminile, come lui sottolineava si dovesse fare – per tutte noi un maestro e anche una persona gentile su cui poter contare. Molte volte, in questi anni, di fronte a un problema – che spesso nei Comuni è tecnico e politico insieme – mi sono rivolta al professore e, anche se si trattava di 'cose' che esulavano dal rapporto formalizzato, ho sempre ricevuto risposte

¹ Psicologa psicoterapeuta responsabile del sistema integrato infanzia 0-6, CRED e CIAF – Comune di Livorno.

² Le parole citate furono pronunciate da Enzo Catarsi nell'ottobre 2012, durante una lezione, e sono riportate nel volume: Stradi M. Cristina (a cura di) 2009, *Accogliere con cura, riflessioni ed esperienze* (per ulteriori dettagli, cfr. i riferimenti bibliografici a chiusura del saggio in oggetto).

del tipo «si fa un progetto...» (e già il 'si' era rassicurante per me) di cui, immediatamente, il professore 'snocciolava' le linee direttrici... Ovvero proponeva non la soluzione al problema, ma un progetto che conteneva anche la soluzione, ma che rilanciava in modo più ampio. Spesso il Professore concludeva dicendo anche «...e si presenta con una iniziativa pubblica; si riempie il Consiglio comunale, e vedrai...». E ha avuto sempre ragione.

Stamani è stato detto da tutti: Enzo Catarsi aveva una straordinaria capacità nel collegare... Collegare sapere accademico, ricerca, didattica, esperienze...E collegare il tutto con la politica traducendo in linguaggio comprensibile per gli amministratori. Convinto sostenitore che il Comune dovesse operare oltre l' 'assistenza scolastica' – che riteneva uno strumento riduttivo anche quando ricompresa nella più ampia accezione di 'diritto allo studio' – ci ha insegnato ad interpretare le norme – quelle più recenti come le meno – in modo da far emergere il ruolo di coordinamento del Comune che soprattutto oggi – di fronte alla scuola dell'autonomia e all'integrazione pubblico/privato – appare essenziale per la strutturazione di un sistema formativo orientato al prevalere dell'interesse pubblico, alla generalizzazione delle pari opportunità educative, al raggiungimento di una qualità diffusa ed elevata. L'Art. 118 della Costituzione – ha sempre sostenuto il Professore verso noi tecnici e verso gli amministratori – conferisce ai Comuni – prossimi ai cittadini e ai loro bisogni – la responsabilità di organizzare, tramite il coordinamento dei servizi, una soddisfacente e razionale esistenza delle comunità locali, ma anche di garantirne l'arricchimento culturale tramite il governo del sistema formativo integrato. Preoccupato che la scuola dell'autonomia (di cui alla Legge n. 59 del 1997 ed al DPR n. 275 del 1999 *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*) potesse produrre istituzioni scolastiche autocentrate e chiuse al territorio – come a volte accade – Enzo Catarsi ha, con forza, sollecitato le Dirigenze scolastiche a redigere Piani dell'Offerta Formativa confrontandosi con le famiglie e con la comunità locale e, nello stesso tempo, ha sollecitato i Comuni a rivendicare il proprio ruolo di promotori e controllori di questi stessi POF, affinché la programmazione scolastica fosse mirata allo sviluppo delle persone, adeguata alle domande delle famiglie e alle esigenze culturali, sociali ed economiche dei contesti territoriali a cui ogni scuola appartiene.

Con la stessa forza Enzo Catarsi ha sostenuto la prospettiva dello stato federalista (di cui al Decreto Legislativo n. 112/1998 ed alla Leg-

ge costituzionale n. 3/2001), al cui interno i Comuni possono assumere il coordinamento degli interventi di educazione e di istruzione e la loro integrazione con quelli di educazione non formale promossi da loro stessi e dagli altri soggetti riconosciuti come agenzie educative del territorio. In particolare per l'educazione dell'infanzia, il Prof. Catarsi ha svolto un ruolo essenziale nella realizzazione – con l'‘approccio toscano’ – del sistema integrato dell'educazione dell'infanzia da 0 a 6 anni (che in molti territori è oggi una realtà più o meno in divenire); un sistema integrato perché formato da servizi ed interventi diversi e dal concorso di pubblico e privato; un sistema per espandere l'offerta a pari qualità, garantendo pluralità e risposte differenziate alle esigenze dei bambini, delle bambine e delle famiglie; un sistema al cui interno il Comune ha il ruolo non solo di erogatore di servizi ma anche e soprattutto – verso i privati – il ruolo di promotore e facilitatore e – verso le famiglie – il ruolo di garante delle loro scelte e della libertà di farle.

Credo di poter affermare che, ai fini della costruzione del sistema integrato 0-6, il Comune di Livorno – negli ultimi dieci anni e certo in modo sicuramente perfettibile – ha svolto un ruolo di governo essenziale perché l'iniziativa privata abbia potuto e possa integrarsi in modo equo e ‘generalisticamente’ accessibile per tutti i bambini, le bambine e le famiglie. È stata una scelta politica che ha richiesto investimenti finanziari e professionali e al cui positivo risultato ha sicuramente contribuito la supervisione del prof. Catarsi che ci ha aiutato a coniugare, verso i privati, il controllo ispettivo con la progettualità operativa integrata, con la formazione continua – e congiunta, Pubblico e Privato – di educatrici e insegnanti e con il coordinamento pedagogico, cioè con la promozione di una qualità verificata ‘sul campo’. Credo che la migliore verifica – tecnica e politica insieme – dell'efficacia di questo approccio sia la ‘tenuta’ del sistema integrato livornese negli ultimi due anni in cui, per il progressivo impoverimento delle famiglie e per le difficoltà finanziarie dei Gestori pubblici e privati dei servizi, sono aumentati i rischi di frantumazione e dequalificazione. Credo inoltre che la ‘tenuta’ del sistema integrato 0-6 livornese sia dovuta anche ad un altro insegnamento del prof. Catarsi: quello di dare adeguato spazio (tempo e risorse) alla diffusione sistematica di una informazione accessibile anche ai non addetti ai lavori. Spesso proprio i contesti più attivi nel fare sottovalutano questo aspetto che però è fondamentale per affermare/ rinforzare l'immagine sociale dei servizi dell'infanzia,

e quindi rendere possibile il loro ingresso nell'orizzonte culturale di tutte le famiglie, non solo di quelle che vi si rivolgono – in particolare ai servizi 0-3 anni – per il bisogno di collocare i bambini quando i genitori, per motivi di lavoro, non possono tenerli con sé o affidarli a nonni o ad altri familiari.

La passione del Prof. Catarsi per la promozione e la divulgazione dei servizi e delle attività per l'educazione dell'infanzia ha sempre trovato ampi riscontri come abbiamo potuto verificare nei seminari e nei convegni da lui organizzati, che sono sempre stati molto seguiti e molto vivaci. La passione per la promozione e la divulgazione del professore però andava oltre il piacere del dibattito e del confronto; faceva parte della più profonda attenzione rispettosa che il professore rivolgeva alle famiglie: a tutte – nelle loro diversità di composizione, tradizioni, valori, stili di vita – e a ognuna. Famiglie a cui prima di tutto – ci ricordava sempre – occorre parlare in modo per loro comprensibile, perché un genitore non è tenuto a conoscere il linguaggio pedagogico, mentre ogni educatore, ogni pedagogista, è tenuto a comprendere il linguaggio di ogni famiglia, intesa nei termini allargati che coinvolgono anche nonni ed altri familiari che si prendono cura dei bambini e delle bambine.

Il coinvolgimento dei genitori nella vita del nido d'infanzia rappresenta ormai, almeno in Italia, un elemento fondamentale del progetto educativo [...]. Una buona relazione con le famiglie è essenziale nell'ambito delle attività del nido [...]: siamo davvero convinti che esso possa divenire un utile contesto di educazione familiare, dove dare un contributo alla rassicurazione dei genitori ed alla qualificazione del loro impegno con i figli. È evidente, infatti, come il nido e – in generale – i servizi per l'infanzia siano utili non solo per i bambini e lo sviluppo della loro personalità ma anche per i genitori ed il miglioramento delle loro competenze genitoriali. Questo processo, però, deve avvenire in maniera da rendere attivi i genitori, perché solo in questo modo sarà possibile ottenere risultati significativi (Catarsi, 2011: 1-2).

I progetti di educazione familiare sviluppati nei nidi e scuole dell'infanzia del territorio livornese hanno reso più intensa, dal 2001, la collaborazione con il prof. Catarsi e con il Dipartimento che ha diretto. Attraverso il professore abbiamo conosciuto l'AIFREF (*l'Associazione*

Internazionale di Formazione e Ricerca in Educazione Familiare, appunto) e, nel 2006, partecipato alla nascita della rivista RIEF (*Rivista Italiana di Educazione Familiare*) come organo di AIFREF Italia.

Anche RIEF è rappresentativa del forte intreccio teoria/prassi che caratterizza il pensiero 'catarsiano' poiché si rivolge sia al mondo accademico e della ricerca pedagogica che a quello dei servizi educativi e sociosanitari, pubblicando articoli frutto di ricerche e articoli frutto di esperienze territoriali. «Compito prioritario dell'educatrice, peraltro, fin dai primi contatti, è quello di rassicurare i genitori sulla loro capacità di educare il loro bambino, senza amplificare quel sentimento di inadeguatezza che è oggi parecchio presente nelle giovani coppie e che porta, assai sovente, alla richiesta di poter delegare le responsabilità educative» (Catarsi, 2011: 3). RIEF si rivolge anche alle stesse famiglie proponendo, anche in questo caso, l'approccio del partenariato che mette genitori e professionisti sul piano della reciprocità al fine di mobilitare il potenziale educativo di tutti, di rendere tutti più consapevoli delle capacità e delle competenze educative di ognuno, di sviluppare – tra tutti – percorsi condivisi di riflessività sociale che aiutino anche gli adulti a crescere, facilitandoli, di conseguenza, nel sostegno alla crescita dei bambini e delle bambine.

La collaborazione con il prof. Catarsi e con il Dipartimento ha consentito alla Zona livornese (ai Comuni che la compongono) l'utilizzo di risorse umane, culturali e didattiche qualificate e aggiornate; negli ultimi dieci anni circa, il territorio livornese ha potuto fruire della presenza di studentesse, di laureande, di 'masterine' – come le chiamava il professore – e di ricercatrici che hanno contribuito non poco alla qualità del nostro sistema educativo, peraltro in una fase in cui è stato difficile, per non dire impossibile, per i Comuni adeguare allo sviluppo quantitativo e qualitativo del sistema le proprie risorse umane per il monitoraggio, il controllo e la promozione della qualità. In particolare dal 2009 la collaborazione con il Dipartimento ha assunto la dimensione di una complessiva supervisione che ha accompagnato, in termini formativi, lo sviluppo del *Sistema integrato dei servizi per l'educazione dell'infanzia 0-6*. Grazie ad Enzo Catarsi e al Dipartimento abbiamo percorso strade per noi nuove – come per esempio l'istituzione di assegni di ricerca pluriennali co-finanziati dall'Università e dal Comune – che ci hanno 'semplificato la vita' anche dal punto di vista amministrativo (e chi sa quanto sia stata frenetica e anche contraddittoria la produzione normativa che negli ultimi anni ha inve-

stito i Comuni, può capirmi bene); la ‘semplificazione della vita’ dal punto di vista amministrativo è stata un ‘valore aggiunto’ ai risultati delle ricerche che sono state effettuate e che ci hanno consentito, di anno in anno, di aggiustare la progettazione educativa. Ce lo hanno consentito perché si è trattato sempre di ricerche legate alla concreta quotidianità dell’agire dei e nei servizi educativi e scuole dell’infanzia; ricerche che – non solo finalizzate alla raccolta dati – hanno dato voce alle domande e ai dubbi emergenti dalla pratica educativa per collegarli alla teoria ma anche per mettere a punto strumenti metodologici per l’individuazione dei problemi e per la formulazione di ipotesi che potessero meglio orientare la progettazione educativa. Siamo stati, nel territorio, ‘oggetto’ di ricerche accademiche che hanno restituito – ad educatrici, insegnanti, coordinatrici pedagogiche, imprese, funzionari ed amministratori dei Comuni – analisi e dati che ci hanno reso – tutti e tutte insieme – soggetti di una riflessione collettiva finalizzata alla progressiva definizione di una pedagogia dell’infanzia 0-6 anni e di coerenti buone pratiche.

Voglio concludere nominando le quattro azioni più significative dei soli ultimi tre anni, realizzate, nel territorio livornese, con la supervisione del professore e del Dipartimento:

1. l’attivazione di un progetto di continuità educativa 0-6 che coinvolge da tre anni tutti i servizi educativi 0-3 comunali e privati convenzionati, tutte le scuole comunali ed alcune scuole statali e private paritarie dell’infanzia della Zona livornese (in totale 45 sedi e 95 educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche) con:
 - a. percorsi di formazione congiunta educatrici/insegnanti;
 - b. progetti didattici condivisi per gruppi integrati di bambini/bambini 0-3 e 3-6 (che si spostano dal nido alla scuola dell’infanzia e viceversa);
 - c. incontri e laboratori congiunti con le famiglie utenti sia di servizi 0-3 che di scuole.

Occuparsene [di continuità educativa] significa interessarsi dell’idea di bambino e di progetto educativo. Significa, anche, rilanciare una idea “alta” di qualità, laddove le relazioni – in verticale, ma anche in orizzontale – hanno una portata rilevante [...] il problema è in primo luogo politico e riguarda l’intera riorganizzazione del sistema scolastico e formativo del nostro paese [...] a cui la prospettiva della costruzione di uno stato federale apre nuovi

scenari [anche se] la formazione iniziale richiesta ad educatrici del nido ed insegnanti di scuola dell'infanzia non aiuta [...] Nonostante questo la scommessa, pur "difficile", è da giocare, proprio per la nuova idea di bambino [...] Le ricerche più recenti sullo sviluppo infantile e sulla costruzione dell'identità del bambino [...] hanno evidenziato come il riferire l'organizzazione del sistema formativo ai presunti livelli dello sviluppo costituisce una scelta culturale e politica assai datata e da superare [...] "continuità educativa" significa [...] un progetto pedagogico unitario, fondato sulla convinzione che l'educazione dell'individuo è insieme un fatto dinamico e complesso che risente della interazione di diversi fattori e che, dunque, deve essere percepita in una prospettiva ecologica [...] [continuità educativa significa] sottolineare la specificità di ogni singolo bambino, con i suoi diversi tempi di apprendimento e ritmi di sviluppo, con la variabilità dei percorsi e degli stili cognitivi [...] sottolineare la dinamicità dello sviluppo ed il suo carattere integrato [...] La prospettiva della continuità non deve portare alla omogeneizzazione del nido e della scuola dell'infanzia [...] non può significare il misconoscimento della discontinuità e della sua funzione di stimolo [...] In primo luogo si tratta di evitare la eventuale sottovalutazione delle attività di cura (routines) e del gioco spontaneo per privilegiare stimoli e proposte tese ad una formalizzazione precoce delle conoscenze. [A partire dalle routines e dal gioco libero si possono programmare] esperienze sempre più formalizzate che sostengono le competenze simboliche e linguistiche ed avvicinano ai codici simbolici della nostra cultura... [Tra educatrici ed insegnanti] si tratta di confrontare gli stili educativi, in maniera da renderli coerenti (per atteggiamenti educativi e scelte metodologiche), non di ricercare una omogeneità di comportamenti che potrebbe rivelarsi anche elemento di passivizzazione (Catarsi, 1991: 51-55).

2. La costituzione e l'implementazione del coordinamento pedagogico zonale integrato, tramite percorsi annuali di formazione condivisa³:

³ Tabella a cura di Lilia Bottigli, tratta dal Piano-Programma 2013/14 dei servizi educativo-scolastici dell'infanzia del sistema integrato della Zona livornese.

N. Partecipanti	Appartenenza professionale	Referenti di e per:
n. 6	Coordinatore pedagogico dipendente Comune di Livorno	Servizi educativi 0-3 e scuole dell'infanzia del Comune di Livorno in gestione diretta
n. 1		Servizi educativi 03 e scuole dell'infanzia del Comune di Livorno in appalto e servizi 0-3 privati in concessione e in convenzione
n. 1	Coordinatore Pedagogico libero professionista	Consorzio di imprese con propri servizi educativi in convenzione con il Comune di Livorno
n. 1		Consorzio di Coop. sociali per servizi educativi 0-3 in concessione dal Comune di Livorno
n. 5		Proprio nido privato in convenzione con il Comune di Livorno
n. 1		Associazione per proprio nido privato in convenzione con il Comune di Livorno
n. 2	Assegnista Università degli studi di Firenze	Comune di Livorno per servizi 0-3 privati in concessione
n. 6	Funzione strumentale scuola statale infanzia referente continuità educativa dipendente statale	Scuola statale dell'infanzia Livorno n. 2 Istituti comprensivi n. 4 Direzioni didattiche

Il coordinamento pedagogico costituisce uno strumento fondamentale per consentire ai servizi per l'infanzia di avere una loro continuità di esperienza e quindi di compiere un salto di qualità. La presenza di questa struttura di tipo tecnico, fra l'altro, favorisce in maniera consistente la prospettiva dell'integrazione dei servizi per l'infanzia e di quelli educativi più in generale, unitamente a migliorare la loro qualità ed efficienza. La struttura del Coordinamento Pedagogico e la figura del coordinatore – elementi essenziali per la costruzione di un sistema integrato dei servizi per l'infanzia e per il coordinamento organico fra le diverse strutture formative pubbliche e oggi anche private – non possono essere dati per scontato, vista la difficoltà di individuare con precisione le caratteristiche di

questa nuova professionalità che appare incerta e difficile poiché si fonda su competenze quanto mai diversificate (Catarsi, 2010: 12).

3. La stesura della *Carta del sistema integrato dei servizi per l'educazione dell'infanzia 0-6 anni*, con un percorso partecipato che ha implementato il confronto tra operatrici/tori del pubblico e del privato e tra queste/i e le famiglie e che testimonia la cultura della costruzione di qualità condivisa, perché l'educazione dell'infanzia coinvolge tutti: famiglie, enti locali, scuola, privati che intraprendono/operano in tale ambito.
4. Piani annuali di divulgazione, tramite stampa ed emittenti televisive locali, dei progetti di continuità educativa 0-6, per rendere noto alla cittadinanza – in particolare alle famiglie che hanno bambini/e in età prescolare – l'impegno dei Comuni, dell'Ufficio scolastico provinciale e delle dirigenze scolastiche per la costruzione di un sistema integrato dell'educazione dell'infanzia 0-6 che garantisca a ogni bambino/bambina la stessa qualità educativa, sia che frequenti un servizio educativo 0-3 comunale o privato convenzionato, sia che frequenti (o frequenterà) una scuola dell'infanzia comunale, statale, privata paritaria.

Concludo dicendo «grazie»: al prof. Enzo Catarsi e a coloro che, proprio perché Enzo Catarsi manca a tutti, ci aiuteranno – e già ci stanno aiutando – ad andare avanti.

Riferimenti bibliografici

- Catarsi E. 2010, *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo.
- 2011, *Il nido come contesto di educazione familiare*, «Infanzia», 5 – numero monografico, settembre-ottobre.
- Id. (a cura di) 1991, *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze.
- Stradi M.C. (a cura di) 2009, *Accogliere con cura, riflessioni ed esperienze*, Junior, Bergamo.



ENZO CATARSI E IL TERRITORIO DELL'EMPOLESE-VALDELSA

Claudia Heimes¹

Mi fa molto piacere e ringrazio gli organizzatori per l'occasione di portare il contributo da parte della Zona dell'Empolese-Valdelsa. Porto anche i saluti di tutta la Zona, dei miei colleghi assessori degli undici Comuni. È stato ricordato più volte che Enzo Catarsi, prima di approdare all'Università, ha lavorato all'interno della Pubblica Amministrazione, e il Comune in questione è stato Castelfiorentino, uno dei Comuni dell'Empolese-Valdelsa, più precisamente della Valdelsa fiorentina. Colgo l'occasione per salutare la mia collega Mariella Santarelli, assessore all'istruzione di questo Comune, che è qui con noi. È stata proprio lei a ricordarmi che negli anni Settanta Enzo Catarsi era un funzionario del Comune di Castelfiorentino, con il ruolo di pedagogo, ma che a lui andava stretto, e visto il percorso che poi ha intrapreso possiamo immaginarci benissimo che fosse proprio così. La persona di Enzo Catarsi è legata al nostro territorio, quello degli undici Comuni dell'Empolese-Valdelsa, al Centro Studi Bruno Ciari di cui era fondatore e Direttore scientifico. Il Centro nasce negli anni Ottanta nella Bassa Valdelsa, come strumento funzionale dei Comuni. Già il nome del pedagogo certaldese Bruno Ciari è tutto un programma, che certamente in questa sede non ha bisogno di ulteriori spiegazioni. All'inizio degli anni Novanta si trasforma in associazione fondata da quasi tutti i Comuni, non solo della Valdelsa fiorentina, il suo storico territorio di attività, ma anche da alcuni Comuni dell'Empolese. Oggi il Centro Ciari appoggia, in modo non indifferente, i lavori della Conferenza Zonale per l'istruzione dell'Empolese-Valdelsa. Funge in pratica da segreteria tecnica, fra tutti gli altri compiti che svolge.

¹ Assessore alla pubblica istruzione – Comune di Vinci.

Per me, e per gli altri assessori all'istruzione, o meglio, io preferisco dire, alle politiche educative, le attività del Centro Bruno Ciari sono identificate nelle idee e nei progetti di Enzo Catarsi. I campi d'intervento spaziano dalla ricerca in campo pedagogico, alla formazione continua di educatori e insegnanti, alla documentazione. È stata ricordata l'insistenza con cui Enzo Catarsi puntava su quest'ultimo aspetto. Quindi la documentazione di progetti, la loro raccolta, elaborazione e diffusione di studi. L'elaborazione del PIA della nostra zona, poi diventato PEZ, come già ricordato e illustrato da Sara Mele, progetti e ricerche rivolti a tutte le età della persona, dall'età della prima infanzia passando per l'adolescenza fino all'età adulta. Con temi che comprendono: il piacere di leggere, fin dalla lettura delle figure; la continuità fra nido e scuola dell'infanzia, poi diventata parte del PEZ; l'educazione familiare; la genitorialità; l'intercultura; l'orientamento e la lotta alla dispersione scolastica, e poi l'educazione al Bello, di cui, io direi, abbiamo quasi celebrato il convegno, nell'ottobre 2013 a Empoli. Quindi età e *target* diversi, scuola ed *extrascuola*, non dimenticando mai che fin dall'inizio Enzo puntava sulla qualità anche delle attività *extrascolastiche*, tra cui le attività estive, il doposcuola. Il suo faro era questo, l'importanza di puntare su alti livelli di qualità nelle attività educative, di conservarla e innovare tale progettualità strada facendo, in una continua ricerca-azione. Ciò che comunque si trova sempre al centro dell'operato è la promozione della persona, con una chiara matrice politica dedita all'innovazione didattica e educativa che non solo si rifà alla pedagogia progressista degli anni Settanta, ma persegue un chiaro obiettivo, cioè di dare attuazione all'Articolo 3 della Costituzione italiana, e alla Carta dei diritti dei bambini.

Io personalmente ho conosciuto il professor Catarsi in circostanze diverse: come mamma interessata a questioni pedagogiche in alcune iniziative rivolte alla cittadinanza dove lui ha parlato da esperto; come corsista ad un corso di formazione da lui diretto; infine, negli ultimi anni, come assessore nel mio comune con delega all'istruzione e all'educazione. In ambito istituzionale non si limitava mai agli aspetti istituzionali e tecnici, ma aveva sempre un riguardo alle persone e alle relazioni fra di loro. Mi sia permessa questa piccola nota personale, che ho aggiunto per illustrare che nel territorio dell'Empolese-Valdelsa Enzo Catarsi era conosciuto non solo agli 'addetti ai lavori', come insegnanti ed educatori, ma era presente personalmente, o tramite i suoi collaboratori e le sue collaboratrici, in tantissime iniziative. Dava

la sua impronta nei corsi di formazione e, questo è importante, ribadiva a noi politici locali, sempre alle prese con bilanci troppo esigui, l'importanza della formazione, della ricerca che nei servizi educativi è ricerca-azione, per dare dignità e quel valore aggiunto a quella professione spesso sottovalutata dall'opinione pubblica. Questo per far crescere la qualità all'interno dei servizi in modo che quel compito di vigilanza, che hanno i Comuni nei confronti dei servizi, si realizzi in un accompagnamento atto a migliorare la qualità dell'operato. Ricordo la discussione all'interno del Tavolo incentrato sul prevedere o meno il coordinamento pedagogico comunale anche per i servizi che erano solo autorizzati, quindi non accreditati; Tavolo nel quale Catarsi ebbe a dire che anche i servizi autorizzati devono poter contare sul coordinamento, «perché è un momento di crescita».

Se oggi in tutto il territorio dell'Empolese-Valdelsa i servizi hanno raggiunto uno *standard* qualitativo molto omogeneo, di cui andiamo orgogliosi, lo dobbiamo a Enzo Catarsi, e non dovrei parlare solo di orgoglio ma anche di serenità che ha le sue fondamenta nella consapevolezza e nella convinzione che nelle nostre strutture, accompagnate dal *team* delle coordinatrici pedagogiche, si lavora per il benessere dei bambini e delle bambine e delle loro famiglie. Una serenità che ci dà sicurezza nell'affrontare anche gli incontri, a volte difficili, con i nostri cittadini, questo per la parte politica, soprattutto nei piccoli Comuni, dove siamo quasi ogni giorno in diretto contatto con i cittadini, che in questi tempi di crisi sono spesso cittadini esasperati che ci chiedono soluzioni concrete alle problematiche che ci sottopongono.

Enzo Catarsi per noi era il punto di congiunzione tra la pratica dell'educare, la ricerca scientifica e la politica. Come qualcuno aveva espresso nel già citato convegno a Empoli, nonostante il suo ruolo di professore universitario non aveva mai perso il contatto con la pratica educativa, rimanendo sempre anche un educatore. Cosa fare per il futuro? Il convegno "*I bambini, il bello, Mirò e l'arte contemporanea*" a Empoli ha certamente dimostrato che il professore ha seminato bene. Ci manca, questo sì. Ma questa mancanza è anche momento, spinta per crescere per chi c'è. Voglio ringraziare a questo punto Anna Lia Galardini che ha colto la sfida di ricoprire il posto che era del Professore all'interno del Centro Ciari e ringraziare tutte le collaboratrici, e *in primis* Elisa Bertelli e Sabrina Gori che appoggiano e accompagnano l'operato dei nostri undici Comuni. Anche i Comuni hanno un compito, un debito con Enzo Catarsi, lo possono ripagare riconquistandosi

il ruolo di 'rinnovatori', ricominciando a progettare, nonostante tutte le difficoltà di bilancio che ci attanagliano. Quindi io voglio mandare questo messaggio a coloro che ricoprono il mio ruolo in altri Comuni: dobbiamo continuare a puntare sulla qualità e tenere alta la professione di educatrici o educatori. Lo dobbiamo al professore.



PARTE QUARTA

RICORDO DI COLLEGHI, AMICI E COLLABORATORI

A ENZO

Anna Lia Galardini¹

Siamo arrivati alla parte conclusiva della giornata che abbiamo scelto di dedicare a Enzo, che credo possa essere definita, utilizzando un aggettivo a lui caro, ‘incoraggiante’. Possiamo dire che è stata una giornata incoraggiante proprio per la qualità delle testimonianze, per la ricchezza dei messaggi, per le conferme che sono venute da voci diverse, per la quantità delle presenze, per l’attenzione, la commozione, l’intensità e il valore delle parole che abbiamo ascoltato. Siamo qui, insieme, per sostenerci e alleviare un sentimento di perdita. Le testimonianze che abbiamo condiviso ci hanno dato indubbiamente conforto e hanno messo in valore quanto Enzo Catarsi è stato capace di costruire in Toscana e non solo. Oggi sono stati sottolineati molti tratti positivi della sua personalità ed è emersa anche la grande quantità di lavoro che Catarsi ha compiuto, perché le molteplici attività professionali che sono state richiamate sono certo il frutto della sua intelligenza, sensibilità, passione, ma anche di un impegno grande e tenace nel tempo. È questo un altro messaggio che ci lascia: niente si ottiene senza costanza e fatica.

Questa parte della giornata è quella più affettiva perché al centro ci sono i ricordi di colleghi, di amici, di collaboratori. In un certo senso anche io vorrei dire ‘vi parlo di un amico’, perché sento di poter definire Enzo prima di tutto un amico. Ho conosciuto Enzo fino dalla gioventù, perché insieme ci siamo formati al Magistero e i primi ricordi sono quelli positivi dei momenti che abbiamo condiviso in vari seminari *post* ’68, volti alla costruzione di quelle radici culturali dei servizi per l’infanzia delle quali abbiamo ora visto i frutti. È stata un’amicizia di

¹ Direttore scientifico – Centro Studi Bruno Ciari di Empoli.

una vita, che ha avuto uno spessore al di sopra di ogni aspettativa. Enzo era veramente una persona su cui si poteva contare. Anch'io, come altri, non ho ricordo di aver fatto una richiesta a Enzo per una partecipazione ad un evento, per una collaborazione, per un consiglio che non sia stata soddisfatta, a prescindere dagli impegni e dalla quantità delle sollecitazioni che lui riceveva. Non solo, Enzo era una persona, come qualcun altro ha già detto, che nei rapporti umani non creava incrinature, era generoso e leale. Non c'è mai stato niente di appannato nel nostro legame, sia sul piano professionale che su quello personale. Quindi, a prescindere dalle premesse positive, dovute al fatto che i legami di amicizia che si costruiscono quando si è giovani nascono forti e resistono nel tempo perché si creano, generalmente, sulla base delle affinità, mai sul calcolo o sugli opportunismi, c'è stata una tenuta che nessuno dei due avrebbe mai immaginato. Siamo stati protagonisti e testimoni di una storia positiva, la storia dell'esperienza toscana dei servizi per l'infanzia, che 'passo passo' abbiamo accompagnato, pur con responsabilità e ruoli diversi. E questo elemento ci ha mantenuto legati. Al di là della tristezza che ci portiamo nel cuore, registriamo oggi un percorso positivo, che è sì quello personale e professionale di Enzo Catarsi, ma anche quello di una comunità che ha saputo essere vicina ai bambini e alle famiglie. L' 'approccio toscano' che Enzo ha valorizzato e promosso, è stato il traguardo raggiunto dopo un cammino condiviso, ricco di opportunità di scambi tra le diverse realtà toscane e di progetti di formazione che Catarsi in prima persona ha promosso e condotto. Si tratta di un patrimonio che oggi abbiamo e che possiamo spendere con grande vantaggio collettivo.

Nonostante mi piaccia sottolineare la dimensione personale dell'amicizia con Enzo, voglio portare una testimonianza del lavoro che Enzo Catarsi ha fatto al Centro Bruno Ciari, anche in continuità con il contributo precedente di Piero Meacci, che è stato assessore all'istruzione del Comune di Empoli. Catarsi ha saputo dare al Centro Ciari, in quanto associazione dei Comuni della Zona Empolese-Valdelsa, un ruolo che è stato paradigmatico nella nostra Regione, perché ha anticipato le scelte strategiche compiute dalla Regione stessa negli ultimi anni, che hanno consentito ai servizi per l'infanzia di avere un alto profilo di qualità. Mi riferisco alla valorizzazione del coordinamento pedagogico e all'investimento nella formazione degli educatori. Inoltre il Centro Ciari ha operato in un'ottica di rete territoriale, prima ancora che questa fosse formalizzata dai regolamenti della Regione, una rete tra ser-

vizi che hanno saputo darsi forza attraverso un sistema di alleanze che ha tenuto insieme politica e pedagogia e che hanno potuto condividere progetti formativi di vasto respiro. La formazione continua e condivisa degli operatori è stata la grande carta per governare il sistema dei servizi, per sostenerlo e alimentarlo, per rendere accessibile e leggibile il patrimonio esistente e farlo uscire dai circuiti usuali. Si è trattato di progetti che hanno messo in relazione molte realtà della Toscana, disseminando riflessioni innovative e buone pratiche. Tra questi mi piace citare l'ultimo, rispetto al quale Enzo Catarsi non ha potuto godere del traguardo finale, quello dedicato a Mirò, che ha avuto il merito di valorizzare il rapporto dei bambini con l'arte e più in generale quello di promuovere l'attenzione alla dimensione estetica nell'organizzazione degli spazi dedicati all'infanzia. L'obiettivo di Enzo e dei collaboratori del Centro Ciari è stato quello di promuovere modalità di lavoro educativo condivise capaci di alimentare la qualità attraverso il confronto e le risorse che derivano dalla documentazione delle progettualità. Per questo il Centro Ciari si è fatto promotore negli anni di convegni, seminari, pubblicazioni che hanno alimentato gli scambi tra le realtà della Toscana. Quindi fare rete e contaminarsi anche attraverso la conoscenza diretta delle esperienze sono stati fattori determinanti rispetto alla definizione di un 'approccio toscano' all'educazione per la prima infanzia. L'obiettivo è stato quello di far circolare le idee e i valori che alimentano una cultura della qualità educativa. Enzo Catarsi ha saputo percorrere e far percorrere tutta la Toscana, dalla Lunigiana a Grosseto, e ha saputo creare occasioni di conoscenza diretta tra i diversi operatori e le diverse esperienze che si sono misurate su progetti condivisi promossi dal Centro Ciari. Queste attività che Enzo ha coltivato con passione gli hanno permesso di continuare a misurarsi con la realtà dei servizi e di calarsi in quel dialogo fruttuoso tra riflessione teorica e pratica educativa, tra territori diversi, tra servizi e università e anche tra educazione e politica. Il mio compito ora è quello di raccogliere e di alimentare l'eredità che Enzo Catarsi ha lasciato al Centro Bruno Ciari. Sono stata accolta nel nuovo ruolo tra le lacrime e ho potuto da vicino leggere in tutti un grande sconforto e senso della perdita. Questo rimpianto è stato per me un'ulteriore testimonianza del valore di Enzo Catarsi e perciò un elemento che mi incoraggia a proseguire un cammino che è stato vissuto con pienezza da parte di tutti. L'impegno di Catarsi è stato condiviso ed è penetrato in profondità in tutti coloro che gli sono stati vicini, quindi in quelli che erano i suoi

stretti collaboratori, ma anche negli amministratori e negli educatori dei Comuni che fanno riferimento al Centro Ciari.

È difficile aggiungere ulteriori riflessioni rispetto alla ricchezza dei temi oggi emersi, ma voglio fare una sottolineatura relativamente all'impegno di Catarsi nella definizione del profilo professionale degli educatori. L'obiettivo che tutti condividiamo è quello di contribuire a dare valore sociale e civile all'educare e in particolare all'educazione dei bambini fin dai loro primi anni di vita, per questo dobbiamo essere consapevoli che il valore dell'educazione si testimonia prima di tutto dando valore a chi educa. Enzo ha saputo farlo: ha saputo dare valore a ogni educatore, leggere la complessità della professione, coglierne la ricchezza, ma anche la fragilità; ha saputo mettersi in ascolto delle esigenze di ognuno, sapendo distinguere tra i giovani e i "diversamente giovani", come lui diceva, per connettere le generazioni, impegnandosi in modo diverso in relazione alle storie professionali. Così com'è stato già ricordato, ha sostenuto il dibattito finalizzato a dare maggiore qualità alla formazione iniziale, con conquiste significative nel miglioramento del percorso universitario. Al tempo stesso ha dato un grande contributo per la formazione in servizio, interpretandola nel modo più ampio possibile. Non si è infatti limitato a promuovere aspetti propriamente didattici, ma ha cercato di offrire quelle risorse culturali necessarie agli educatori per leggere gli orizzonti più vasti nei quali l'educazione dell'infanzia si colloca. Per questo ha posto molte energie per dare competenza e ruolo alle figure di accompagnamento, riuscendo a formare coordinatori pedagogici in grado di accompagnare la riflessione sulla pratica educativa dei servizi. Sul coordinamento pedagogico Catarsi si è speso molto con la convinzione che possa rappresentare una garanzia per la promozione negli educatori della capacità di rendere chiari ed espliciti i loro intenti educativi e di dare senso al lavoro con i bambini.

Le riflessioni che Catarsi ha prodotto rispetto all'identità dei servizi hanno avuto una ricaduta propositiva sui provvedimenti normativi assunti dalla Regione Toscana, che attualmente può vantare un regolamento sui servizi per la prima infanzia molto avanzato, anche in virtù delle indicazioni offerte da Enzo Catarsi. È stato questo un aspetto decisivo, in quanto le buone norme sono indispensabili per poter avere buone pratiche. È importante sottolineare quindi il valore del ricordo che Enzo ha sempre coltivato tra gli aspetti normativi e le esigenze di crescita professionale di tutti coloro che sono impegnati nei servizi.

Catarsi si è impegnato con costanza perché fossero messe a dispo-

sizione degli insegnanti risorse culturali e professionali attraverso ricorrenti e qualificate iniziative formative, ma gli piaceva sottolineare che lo strumento professionale più potente per un educatore è il suo volto, e nel volto il sorriso, quindi è il sorriso dell'educatore la risorsa più preziosa. Questo ci rimanda alla sua volontà di non trascurare mai la dimensione relazionale e dà anche ragione della grande adesione che è riuscito a costruire dentro il territorio toscano, proprio attraverso l'attenzione ai rapporti umani. Ed è questo aspetto della personalità di Enzo che è emerso dai diversi interventi della giornata. Il contributo teorico e la riflessione pedagogica di Enzo Catarsi sono sempre rimasti ancorati alla pratica dei servizi, così che non è mai mancata l'attenzione ai bisogni esperienziali ed esistenziali delle diverse figure professionali. Nell'attività di Catarsi sono sempre interconnessi aspetti culturali e politici, ma anche relazioni e affetti.

Sento infine il dovere di ringraziare gli organizzatori di questa giornata importante e necessaria, che ha restituito a tutti noi il valore dell'attività culturale di Catarsi e che ci ha consentito di avere la conferma da parte dei colleghi dell'Università della volontà di mantenersi legati agli obiettivi di Enzo, quindi di garantire continuità tra il mondo della ricerca e quello della pratica educativa. Infatti i traguardi di qualità educativa che auspichiamo non potrebbero essere raggiunti né unicamente attraverso gli sforzi degli educatori, né in virtù dei contributi teorici della ricerca, né per gli investimenti economici che scelte politiche oculate potrebbero prevedere, scelte peraltro mai scontate. Abbiamo bisogno piuttosto di alleanze e di legami.



VOLUTAMENTE, SOLO UN 'RICORDO'

Michele Corsi¹

È volutamente un 'ricordo'. Il ricordo prima di un amico e poi di un collega. E, naturalmente, da un preciso punto di vista: il 'mio'. Come tutti i ricordi. Ma con l'oggettività dei fatti e con la massima onestà intellettuale di cui sono capace. E che spero, almeno, di possedere. Pressoché coetanei, Enzo Catarsi e io: lui nato il 13 agosto 1951 e io il 6 maggio 1949. Ci siamo conosciuti personalmente all'inizio del 2000. Ma, da allora, un crescendo di sintonie e personali, culturali e relazionali. Così da stabilire un rapporto di sincera amicizia.

E ricordo le sue telefonate di domenica pomeriggio, e quasi sempre verso le 17 – più frequenti da quando era stato eletto direttore di Dipartimento –, per 'confrontarsi e informarsi' con uno – come me – anch'egli direttore di Dipartimento. Raramente mi trovavo in casa a quell'ora e, quindi, il messaggio in segreteria telefonica: «Michele, sono Enzo Catarsi. Volevo parlarti. Non importa. Ci sentiamo dopo». E io, come tornavo (per lo più da messa), lo richiamaivo.

Prima, però, un brevissimo cenno al collega. Con cinque soli riferimenti:

1. alla sua vastissima, copiosa e qualificata produzione scientifica;
2. ai suoi interessanti e lungimiranti campi di ricerca (alcuni dei quali anche miei): pedagogia della famiglia e dell'infanzia, e sostegno alla genitorialità; asili nido e scuola dell'infanzia; formazione professionale degli educatori – con particolare attenzione all'educatore professionale – così da rappresentarsi davvero come uno 'straordinario educatore di educatori';

¹ Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo – Università degli studi di Macerata.

3. autentico cultore dell'interdisciplinarietà: tanto da essere stato, dal 1989 al 1996, professore di Metodologia e Didattica a Ferrara; dal 1996 al 2000, di Letteratura per l'infanzia a Firenze; e poi, sempre a Firenze – dal 2000, di Pedagogia generale, quale professore ordinario;
4. la sua nettissima vocazione internazionale, con rapporti molteplici, e con colleghi, in specie, di diversi Paesi europei: qui oggi Jean-Pierre Pourtois (un 'protagonista' dell'ultimo convegno AIFREF tenutosi a Firenze nel novembre 2010, e organizzato da Enzo: partecipatissimo, alla Fortezza da Basso) – sino all'ultimo progetto che stava seguendo con i colleghi di Barcellona;
5. il suo forte radicamento nel territorio toscano e il suo 'amore' – che tale era – per i servizi all'infanzia, e gli educatori, di questa Regione.

Poi la sua morte: il 2 agosto 2013. «Un gesto che non si può giudicare. Mai» – come bene ha detto il figlio Federico, il giorno del suo funerale. Così come è stato per un altro grande che egli amò e lesse tantissimo: Bruno Bettelheim. E ha aggiunto, Federico, quel giorno: «A te non poteva bastare sopravvivere». Vero: l'«uomo dei colori» (occhiali, cinturini degli orologi, cravatte e fazzoletti) non poteva sopravvivere al 'nero' del dolore, della morte, dell'enorme vuoto sopraggiunto con la scomparsa della moglie.

E, adesso, vado a ritroso nei ricordi, legandomi solo ad alcune delle date più recenti. Poco dopo le 17 del 2 agosto: il messaggio afflitto di Simonetta Ulivieri, e poi la telefonata tra noi due. Sconforto e dolore. Incredulità; ma quasi l'angoscia del 'presagio' nell'ultimo colloquio 'in presenza' fra Enzo e me a Roma, il 23 maggio 2013, in occasione della Giunta della Conferenza dei direttori e dei presidi di Scienze della formazione. Ero a Ostuni, quel 2 agosto, con un mio allievo, mia figlia e mio genero. Subito: in cattedrale, col cuore e gli occhi gonfi di lacrime, a ricordarlo con infinita e struggente melanconia e tenerezza, nella preghiera.

Il 23 maggio 2013, infatti, solo poche parole tra me e lui in quell'occasione: dieci minuti per strada, dopo la Giunta. Aveva voglia sì di 'dirsi', di raccontare il suo dolore – sia pure più brevemente del solito, ma non di ascoltare o confrontarsi. Io gli prospettavo – o cercavo di suscitargli – possibili soluzioni e alternative, ma lui rimaneva chiuso in se stesso, in uno sconforto 'senza apparenti vie d'uscita', irrecuperabile e disperato – come fosse già 'altrove'.

Invece prima penso alla telefonata del 1° maggio 2012, in cui mi disse che non era sicuro di poter portare il suo saluto all'apertura del convegno SIPED (*Società Italiana di Pedagogia*) il 3 maggio, nel pomeriggio. E mi raccontò dell'ennesimo attacco del male della moglie. Della imminente visita di costei a Pisa proprio il 3. Ma era pieno di speranza; deluso sì, ma non disperato. E poi venne, invece, e portò il suo saluto. Energico come sempre. E, ancor prima, tutta la sua vitalità e il suo affetto.

AIFREF, Firenze, novembre 2010: e i suoi inviti a tutte le cene del convegno: «Dai, forza, venite, stiamo assieme, ci vediamo lì». Era felicissimo, raggianti, coloratissimo, e ogni giorno con colori diversi. Con una predilezione per il giallo: il colore del sole, del vigore e della gioia.

Otranto, giugno 2011, in occasione di un grande evento societario nazionale sui parametri della ricerca e sulla qualità dei Dottorati: venne con la moglie. Contenti, entrambi, i due coniugi. Condividevo con loro lo stesso albergo. E ci si vedeva in specie per la cena. Ci fermammo un giorno in più. E quella sera, il sabato, ci fu una lunga chiacchierata tra noi: quasi 'da rimpatrio'. Spenti, ormai, i riflettori della manifestazione pubblica e di una presenza peraltro affollatissima.

Roma, 15 marzo 2013: elezione della Presidenza e della Giunta della Conferenza dei direttori e dei presidi di Scienze della formazione. Mi raccontò della sua 'depressione' – come già in precedenza, nelle nostre telefonate domenicali dopo la scomparsa della moglie. Ma era proiettato a tenerla a bada e a risolverla. Mi parlò pure di RIEF – *Rivista Italiana di Educazione Familiare* – e del fascicolo che voleva dedicare al tema dei nonni. Mi disse di chiedere a Massimiliano Stramaglia – un mio allievo che egli stimava particolarmente e a cui voleva bene – di scrivere un articolo per quel numero. Si discusse, quindi, di date, scadenze e numero di battute: fascicolo che è uscito poi, nel marzo 2014, con la presa in carico di RIEF da parte di Clara Silva (cui dobbiamo in particolare, e con gratitudine, l'organizzazione di questa 'dovuta giornata' in onore – e non già 'in memoria' – di Enzo Catarsi, perché egli rimarrà sempre vivo nel nostro cuore e nella nostra mente).

Un'altra caratteristica di Enzo, particolarissima: quando stimava un collega e gli voleva bene, stimava anche gli allievi di costui e voleva loro bene.. Cogliendoli come un gruppo o una comunità. E Massimiliano Stramaglia (per sua totale, libera scelta) gli dedicherà l'ultimo libro che sta scrivendo. Su un argomento e una prospettiva che egli avrebbe sicuramente approvato. Mi pare quasi di sentire il suo commento,

compiaciuto e 'ammirato', nel comunicarmelo. Come di vedere i suoi occhi, che stringeva un po' quando sorrideva.

Quindi, e chiudo: gli anni del lancio di RIEF. Era subito dopo il 2006: con il convegno sulla pedagogia della famiglia a Firenze e il gruppo di lavoro che allora si costituì. Presenti: Mariagrazia Contini, Susanna Mantovani, Paola Milani e molti altri. Con Enzo, carico di progetti. Assieme: laici e cattolici. Ed erano ancora, quelli, gli anni della 'distanza', per non dire del 'sospetto', tra le due grandi antropologie pedagogiche di riferimento. Ecco, un'altra cifra della straordinaria avventura umana e accademica di Enzo Catarsi: guardava alle persone nei colleghi e al loro valore umano e scientifico. Lui, laico, certo sapeva chi gli era culturalmente e ideologicamente più prossimo e chi meno. Ma la sua onestà intellettuale era in grado di riconoscere l'onestà intellettuale dell'altro. Grazie, Enzo.



SPUNTI PER UNA BIOGRAFIA INTELLETTUALE E PROFESSIONALE

Dario Ragazzini¹

Naturalmente tutti noi abbiamo ricordi di Enzo, e tutti noi abbiamo dei pezzi di biografia che si incontrano con lui. Io ho avuto frequentazioni con lui nello stesso gruppo di ricerca, da poco laureati, io di poco più anziano. Quando in anni successivi, per passare all'università, ho lasciato il lavoro di coordinatore dei servizi culturali e educativi del Comune di Castelfiorentino, lui è subentrato nel mio stesso ruolo. Dunque abbiamo avuto esperienze contigue e frequentato ambiti comuni (accanto ad altri dissimili, si intende, ognuno con la propria personalità e i propri vissuti). Pensando a questo intervento, è inutile lo dica, si sono affollati e accalcati molti pensieri e idee e mi sono forse pentito di aver scelto di intervenire, perché è troppo complicato districare nel dialogo col suo ricordo considerazioni più distaccate.

Appartengono all'intimo personale di ciascuno i ricordi delle vicende e dei rapporti intercorsi, con i quali si fanno i conti nel tempo. I rapporti personali, o strettamente familiari, che sono propri di chi l'ha conosciuto, potranno costituire elementi per una biografia personale, che resta in prima istanza affidata ai suoi cari.

Per parte mia dirò poche cose, come iniziali elementi per una sua biografia professionale e intellettuale, che vale la pena sia oggetto di riflessione. Forse risulteranno un po' eccentriche rispetto al tema di questa giornata, ma conto che sia compreso lo spirito con cui sono dette. Ricordarlo, per noi, non può essere altro che questo ripercorrere la sua vicenda, che a mio parere interroga poi anche noi.

In breve segnalerai alcuni aspetti. La sua formazione nella Facoltà di Magistero, ma prima ancora, la sua estrazione popolare alla quale

¹ Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

teneva particolarmente. Non è casuale questa connessione. La Facoltà di Magistero, come sapete, è stata per molto tempo una facoltà, per così dire, di serie B, considerata, anche a torto, minore e collaterale rispetto a studi più acclamati. Ricordo volentieri le osservazioni che ho sentito fare più volte dal vecchio storico Giorgio Spini, che vi insegnava, sul ruolo di questa Facoltà, che proprio in virtù delle sue caratteristiche, contestate e via via per fortuna superate nel tempo, si è trovata a svolgere un fortissimo e peculiare ruolo di emancipazione di ceti, di studenti provenienti da situazioni sociali e culturali diverse da quelle tradizionali dell'alta cultura. Questo ruolo va rivendicato a merito e recuperato nella nuova organizzazione universitaria.

Di Enzo ricordo la formazione storica iniziale, che non è presente nei temi della giornata di studi odierna, perché il convegno è dedicato agli aspetti strettamente pedagogici e relativi all'infanzia. Mi pare di ricordare che la sua tesi fosse dedicata alla *Congiura degli Eguali* di Babeuf e Buonarroti, che rimanda al tema dell'Illuminismo, dell'organizzazione, dell'azione politica... sarebbe molto interessante approfondire questi aspetti.

Da questa estrazione molto popolare nell'impatto con il Magistero e l'alta cultura conseguono anche tratti culturali che hanno caratterizzato, poi, la sua attività e alcune delle sue posizioni. Si pensi alla sua ripulsa, forse anche incomprendimento, delle contestazioni del 1968; spiegabile in chi arrivava alla cultura come una meta agognata ed eccezionale e non capiva come mai qualcuno potesse contestare sapere e possibile collocazione sociale, mentre proprio per lui la cultura era un nuovo arrivo prefiguratore di nuove possibilità. Questa contestazione deve essere stata per lui (io qui non ho nessun elemento soggettivo di ricordo) un problema tormentoso e complesso, perché è un tema, i colleghi lo possono testimoniare con me, che è stato molto presente e molto ricordato nei suoi interventi nel corso delle riunioni accademiche di lavoro e organizzazione universitaria, anche molto recentemente (e dunque a distanza di molti anni), persino in forme e contesti nei quali il tema e gli argomenti apparentemente (almeno per me) non avevano motivo di essere. Tale frequenza di richiamo e obiezione mi è sempre parsa la spia di quanto per Enzo il tema fosse a suo modo bruciante e di quanto, anche, venisse ad essere difficile per lui la critica della critica culturale, di quanto il rapporto con la cultura e la contestazione della cultura o di certe forme della cultura fosse quasi un problema dalle valenze emotive.

Un altro tratto, che poi è collegato con questo, è costituito dal rifiuto della cultura 'culturalista' (fatemi dire così) a favore di una cultura operativa; con qualche elemento di contraddizione, perché contemporaneamente tutta la sua recente e crescente attenzione alla tematica estetica è qualcosa che va proprio in una direzione un po' diversa dalla cultura operativa e richiede una riflessione di tipo diverso, proprio sui fondamentali.

Tutto questo insieme di cose, che qui non approfondisco, creava una stratificazione di atteggiamenti, perfino di comportamenti visibili. Voglio ricordare, non so se questa mia percezione corrisponde alla vostra – ve la offro solo come testimonianza senza nessuna pretesa – quel suo modo di periodare e accentare la frase, soprattutto negli interventi formali, con pause e cadenze, quella sua prosodia; come se la sovrapposizione di popolare (intonazione e prosodia) e colto (lessico) si mostrassero in sovrapposizione e tensione reciproca.

Infine vorrei richiamare il tema del modificarsi progressivo della professione di docente universitario: da intellettuale ricercatore e organizzatore della ricerca ad una sorta, passatemi la parola sgradevole ma efficace, di docente 'licealizzato' e 'secondarizzato', che aspira ad essere *manager* di una nuova situazione, forse più per giustificare la propria condizione che perché davvero così sia, con un calo di prestigio e una modificazione delle mediazioni e delle funzioni che gli vengono richieste. Credo che questo passaggio sia stato molto percepito da Enzo, che lo ha soggettivamente gestito aumentando il ruolo universitario del rapporto con il territorio, e con le sue istituzioni. È, questa, una forma di interpretazione di questa modificazione, ancora in atto, del ruolo del ricercatore universitario: come se un ruolo agognato, una volta raggiunto, si fosse mostrato un guscio più vuoto di quanto atteso.

Da qui anche una frase che lui ripeteva negli ultimi tempi con una grande insistenza, con una sospetta grande insistenza. Una frase con la quale dichiarava essere il lavoro universitario, di docente universitario, il lavoro più bello del mondo. Come volesse dire, almeno così capivo, che avrebbe potuto essere il lavoro più bello del mondo se..., dipendendo questo 'se' da molti fattori, alcuni extra-individuali, sociali e istituzionali, ma altri anche e proprio soggettivi, di quanti fanno questo mestiere. Ecco, questo 'se' della sua biografia, così insistentemente pronunciato negli ultimi anni, negli ultimi mesi, direi addirittura negli ultimi giorni, ci interroga profondamente. Verrebbe da concludere con *de nobis fabula narratur*, se non ricordassi che Enzo non avrebbe

gradito una citazione finale in latino; e quindi la dirò, in memoria di Enzo, in italiano: «il racconto, la favola, è proprio di noi che parla».



E QUALCOSA RIMANE

Marco Mannucci¹

«E qualcosa rimane tra le pagine chiare e le pagine scure» cantava De Gregori: a Enzo piaceva citare i testi delle canzoni, dei cantautori, l'ultima tesi che abbiamo discusso insieme riguardava proprio il pensiero positivo di Jovanotti e la sua importanza nell'educazione. Non ha mai tirato una riga per separare il mondo accademico dal mondo reale, per lui sono stati sempre in dialogo, in un rapporto stretto e inscindibile. Una teoria incapace di diventare prassi non aveva senso, o meglio, era semplicemente inutile e quindi, come tale, un mero esercizio, un parlarsi addosso. Così come una prassi che non fosse capace di diventare una buona pratica, un modello, inserendo elementi di riflessività, aveva ben poco valore. Questo lo faceva essere innamorato del mondo perché ogni cosa lo entusiasmava, lo incuriosiva, lo meravigliava con quella meraviglia che illumina gli occhi dei bambini: un quadro di Mirò, una canzone di Jovanotti, una poesia, una storia diventavano oggetto di riflessione, strumento per dare delle tracce per educare, per migliorare i processi di insegnamento.

Un freddo dicembre, Francoforte, un mercatino di Natale, insieme a cercare oggetti. Ho visto la stessa meraviglia e gioia negli occhi di Enzo quando riuscì a trovare un angelo di terracotta da poter portare alla moglie, quella meraviglia, quell'entusiasmo che sapeva trasmettere a chi gli stava vicino. Conosceva il valore della meraviglia e lo sapeva insegnare.

I bambini, quei bambini che non sono mai "minori", il loro crescere, il loro star bene sempre al centro delle sue ricerche, delle sue attenzio-

¹ Dottore di ricerca in Metodologia della ricerca pedagogica presso l'Università degli studi di Firenze e docente di Filosofia e Storia – Liceo linguistico "Eugenio Montale" di Pontedera.

ni, delle sue parole. E un'attenzione particolare ai bambini ospedalizzati. Una ricerca, un progetto durato due anni attraverso le pediatrie di tutta Italia: la scuola in ospedale, le attività di animazione in corsia, un confronto continuo.

Una riunione in Facoltà, insieme per elaborare un progetto sui *clown* in corsia in collaborazione con l'ospedale Meyer di Firenze, allo stesso tavolo anche i *clown* russi di "Soccorso Clown" Yuri e Vladimir, non riuscivamo a definire una struttura progettuale coerente. Il telefono di Vladimir suona e improvvisamente il cellulare diventa un oggetto di gioco, i due *clown* incominciano a giocare, tutti cominciamo a ridere, ridiamo insieme e il progetto diventa improvvisamente bellissimo. Enzo conosceva l'importanza del sorriso e sapeva sorridere.

Anche la scuola è sempre stata al centro delle sue attenzioni. Una scuola da rinnovare profondamente sganciandola da un sapere troppo astratto, introducendo un legame stretto con il mondo del lavoro, ma ancor di più rinnovando decisamente la figura del docente. Ridisegnare le competenze dei docenti partendo da un'attenta riflessione sulle competenze necessarie per insegnare e ridefinire l'intero percorso formativo in un'ottica europea.

Katowice, una vecchia scuola in un antico villaggio polacco. A sedere tra i banchi insegnanti, presidi e ricercatori provenienti da tutta Europa, e un'idea importante che avrebbe voluto portare avanti: perché non definire una professionalità docente a livello europeo? Perché non declinare le competenze di una figura di docente europea? Perché non disegnare un unico percorso di formazione per i docenti in tutta Europa? Un lavoro iniziato e da finire, un'eredità, un percorso importante ancora da portare avanti.

E qualcosa rimane tra le pagine chiare, quelle dei sorrisi, quelle della meraviglia, quelle di chi è innamorato del mondo, quelle di chi sa consolare e incoraggiare, quelle delle grandi idee da portare avanti. E qualcosa rimane anche, purtroppo, tra le pagine scure di chi perde un sorriso e non sa più ritrovarlo vagando in chissà quali percorsi. Rimane una scrivania malinconicamente vuota, un *computer*, naturalmente Apple®, dove rimangono conversazioni, speranze, idee, *file* e *mail*, tante *mail* scambiate alle ore più strane, un filo continuo di anni di segnali di vita ininterrotti.

Ciao Enzo come va? È un po' che non ci sentiamo, ti invio il bando per poter sviluppare un progetto su quell'idea di cui avevamo parlato

in un bar di Cambridge. Forse c'è ancora spazio per poter finalmente migliorare la scuola partendo proprio dai docenti: che ne dici? Ci proviamo?



EHI PROF! (A ENZO CATARSI)

*Gian Marco Bertozzi*¹

Il mio è un personale ricordo di Enzo Catarsi, pur nel breve periodo in cui l'ho conosciuto, per la profonda stima, per i tanti insegnamenti ricevuti e per gli spunti educativi riflettuti assieme, che ancora oggi alimentano la mia azione educativa nel coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia, come per le molte altre persone che hanno avuto la fortuna e la possibilità di condividere con lui tanto e per lungo tempo. Penso e credo che molte persone sostengano e condividano questa riflessione: ricordare Enzo significa alimentare quotidianamente le tante cose belle che ci ha regalato, ma soprattutto lo sforzo da lui compiuto per insegnarci a fare rete e alleanze e non divisioni, perché le alleanze portano a costruire un mondo migliore per i bambini:

Ehi, Prof.!

(A Enzo Catarsi)

Tu con quello sguardo simpatico/
quegli occhi piccoli ma puliti/
dietro quegli occhiali blu, arancione/
così per l'occasione/
con quell'atteggiamento sempre da amicone/
Tu che sapevi conquistare i cuori/
e trasformare le incertezze in positive sicurezze/
Tu che infondevi fiducia sempre, incondizionatamente/
senza un attimo di sosta in quella corsa pazzo/
ma piena di consapevolezza/
che è la vita/

¹ Coordinatore dei servizi educativi – Comune di Altopascio.

Eri e sei il Prof. di molti/
 amico di tanti, e Enzo per pochi/
 Quanti hanno nel cuore la tua persona speciale/
 che mai svanirà perché universale/
 Tutti cercavano di conoscerti/
 e solo pochi avevano questo prezioso privilegio/
 nel profondo/
 Il tuo stile è penetrato nei servizi/
 ne ha tappezzato le pareti/
 ha travalicato i muri degli increduli/
 ha trapassato le pareti della diffidenza e delle incomprensioni/
 per costruire grandi orizzonti e impressioni/
 Ci hai regalato momenti magici/
 ricchi di quella leggerezza carica di contenuti e emozioni/
 e di spontanea vicinanza nelle decisioni/
 Una speranza che ci ha portato a pensare sempre 'positivo'/
 a non dimenticare la gioia di esserci/
 e vivere le storie dei bambini/
 Il grande pedagogista che ci ha insegnato/
 che il bello non è un inganno/
 o una musa da raggiungere/
 ma la porta aperta per vivere/
 pienamente e saggiamente la vita/
 Grazie Enzo/
 per i pochi ma intensi momenti condivisi/
 perle dentro un mondo che spesso non ha sguardi e visi/
 che affanna, che ricerca una via/
 non sapendo che hai donato la tua vita
 alla ricerca e allo studio dell'infanzia/
 proprio perché tutto spazia/
 perché tutto si orienta/
 verso il proprio percorso divergente/
 verso un orizzonte importante e anche divertente/
 Ecco che le tue parole e i tuoi sorrisi/
 diventato essenza e mai derisi/
 ma intrisi della più profonda verità e saggezza.

Gian Marco Bertozzi



UN RICORDO

Paola Milani¹

Grazie mille ai colleghi dell'Università di Firenze, agli allievi, a Clara Silva, a tutti coloro che hanno voluto questa giornata, definita giustamente come necessaria, e a Jean-Pierre Pourtois che so esserne stato uno dei promotori più convinti. Anch'io come altri non ho tante parole perché siamo tutti, credo, attraversati da una grande emozione per essere qui oggi a riconoscere come siamo stati toccati nella nostra vita dalla presenza di Enzo.

Oggi Enzo è stato definito come un uomo e un docente che ha saputo creare nessi, collegamenti, contaminazioni, relazioni, mediazioni; questo forse è l'elemento che è emerso di più. Ripensando al mio rapporto con lui mi sono venute in mente tantissime cose, ma ne scelgo, per ragioni di tempo, solo tre, che mi sembrano tre direzioni in cui mi sento chiamata a continuare il suo lavoro di creatore di ponti e relazioni.

Il primo ricordo risale ai primi anni Novanta, quando io ero neo studentessa di dottorato all'Università di Padova sotto la guida di Diega Orlando (che ricordo per diverse ragioni, tra cui la stima e l'affetto che sempre nutro per lei e il fatto che lei avrebbe voluto essere qui oggi, ma non ha potuto). Tornavo dall'Università di Mons, in Belgio, dove avevo fatto un primo *stage* con Jean-Pierre Pourtois. Citavo nelle mie prime pubblicazioni i lavori di Pourtois, dei colleghi del Québec dell'AIFREF: Enzo le ha lette, si è messo in contatto, ha accettato di condividere quest'idea di partecipare all'AIFREF internazionale che da allora abbiamo sempre continuato insieme. Quello che mi ha veramente stupito era che colui che aveva il ruolo di guida, cercava di im-

¹ Professore associato presso il Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia applicata – Università degli studi di Padova.

parare, seguiva una strada aperta da una giovane dottoranda che si apriva allora al mondo della ricerca. Questo mi ha fatto capire come Enzo fosse capace di ascoltare, di dare spazio e di riconoscere il lavoro dei giovani, e questa è la prima direzione, la prima eredità importante di Enzo: è stato detto “largo alle donne”, io aggiungerei adesso anche “largo ai giovani”.

La seconda direzione riguarda un aspetto che è stato ampiamente sottolineato oggi e che desidero riprendere: è quello relativo alla sua capacità di intrecciare i saperi, in particolare i saperi accademici della ricerca, il sapere tecnico-professionale degli operatori, dei professionisti che lavorano nel mondo dei servizi, ma anche i saperi dei bambini e delle famiglie, di creare nuove connessioni tra questi diversi saperi, mettendoli in un rapporto di orizzontalità e non di verticalità tra loro, saltando le gerarchie tra questi saperi e ricostruendo una nuova verticalità. Prendendo spunto da Jankélévitch, credo che si possa per questo parlare di “pedagogia incarnata”. Una pedagogia, che com’è stato detto più volte, partiva forse dall’Articolo 3 della Costituzione italiana, che lui richiama spesso, una pedagogia capace di restare “al di qua di ogni dotto sapere”, in un atteggiamento di umiltà, come già è stato detto questa mattina, di curiosità epistemologica, soprattutto di attenzione, di ascolto verso i bambini e i loro genitori. Mi pare che una seconda direzione sia il suggerimento di cercare di metterci anche noi accademici, in quest’atteggiamento profondo di ascolto dei saperi ‘bassi’. Oggi è tornata tanto questa parola, Enzo che nasce ‘dal basso’, che riconosce il valore di tutto quello che c’è nel territorio, ‘dal basso’, ma a me pare di aver capito che per Enzo il territorio era un luogo alto, come il sapere dei bambini e delle famiglie era un luogo alto: Enzo non aveva mai il senso di abbassarsi andando verso i bambini, le famiglie e gli educatori.

L’ultima direzione riguarda la sua ultima scelta, che credo tutti facciamo molta fatica a nominare, toccare e ricordare, per come ci ha lasciati in grave difficoltà. Per come ci ha fatto toccare con mano il nostro limite: come siamo incapaci di avvicinarci davvero l’un l’altro, di ascoltarci, di comprenderci, di tenderci la mano. Forse possiamo pensare a questa sua scelta come a un impegno che Enzo ci chiede di assumere: ripensare non solo le relazioni tra saperi, tra giovani ed anziani, tra bambini e genitori, tra saperi accademici e non, ma anche le relazioni tra noi, le relazioni professionali, le relazioni accademiche. La morte di Enzo ci insegna che abbiamo tutti bisogno di apprendere come non

farci trovare ciechi e sordi di fronte alla sofferenza altrui e a costruire tra di noi delle relazioni di prossimità, in cui anche la sofferenza di ognuno di noi possa essere detta e accolta, come lui probabilmente ha fatto con tanti di noi, tante volte. Grazie.

Riferimenti bibliografici

Jankélévitch V. 1978, *Da qualche parte nell'incompiuto*, Einaudi, Torino.
Serbati S., Milani P. 2013, *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti per intervenire con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.



IN RICORDO DI ENZO CATARSI

*Tullia Musatti*¹

Ringrazio veramente gli organizzatori, in particolare Clara Silva, per avermi offerto l'occasione di esprimere il mio rimpianto di Enzo. Nel corso di questa estate gli amici di Roma mi chiedevano le ragioni del mio stato di animo per la perdita di un collega. Certo, con Enzo eravamo colleghi, condividevamo percorsi di ricerca, tanti interessi di ricerca, anche i modi di vedere il rapporto tra ricerca e realtà sociale, ma non eravamo solo colleghi né semplicemente amici: eravamo qualcosa di più, eravamo compagni nell'impegno politico per la promozione dell'educazione dei più piccoli, per un'educazione di qualità. Questo impegno l'abbiamo condiviso per moltissimi anni all'interno del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, di cui Enzo è stato componente attivo e membro del Consiglio direttivo per molti anni. Dagli interventi che mi hanno preceduto nel corso di questa giornata, è emerso un ritratto molto coerente di Enzo e del significato che ha avuto il suo lavoro per il territorio toscano e per tutti noi. Ho ascoltato le stesse frasi ed espressioni che avevo in mente di dire, e secondo me è importante che si senta questa interpretazione condivisa di ciò che abbiamo perso perdendo Enzo.

Con Enzo condividevamo l'idea di trovare nelle esperienze comunali il riferimento primario dell'educazione dei più piccoli; è questa un'idea forte che non solo accomuna, credo, molti dei qui presenti, ma è un'idea che noi dobbiamo trovare la forza di far diventare anche una realtà normativa nel nostro Paese. Condividevamo anche la consapevolezza della necessità di mettere in rete le nostre esperienze educative, le nostre esperienze di ricerca e le nostre riflessioni. Penso che sia

¹ Coordinatrice *Human Development and Society Group* (HDS) – CNR Roma.

questo il messaggio più forte del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, un'associazione che dal 1980, da Loris Malaguzzi e da tutti noi, è stata costruita dal nulla, che noi abbiamo tenuto insieme con l'impegno, l'idea dell'importanza del confronto continuo, dello scambio solidale, dello stare in rete insieme e, infine, l'idea della necessità di valorizzare tutte le professionalità educative. A questo proposito mi piace ricordare, qui, una battaglia condotta nel 1989 per l'istituzione dei coordinatori pedagogici perché fossero degli agenti di *welfare* educativo su tutto il territorio regionale toscano. Un tempo erano poco diffusi e quella dei coordinatori pedagogici non era riconosciuta come una professione necessaria. Io ho sempre pensato che fossero delle figure molto importanti e anche questo era un pensiero che ho condiviso con Enzo. Ricordo alcuni di noi forti dell'esperienza conosciuta in Umbria e in Emilia Romagna, dove l'Amministrazione regionale aveva avuto un ruolo attivo nella promozione di questa figura professionale. La proponemmo anche in questo territorio senza successo. La storia va avanti e oggi, in Toscana, sono stati finalmente istituiti i coordinatori pedagogici zonali.

Enzo era un costruttore di reti e aveva ben chiaro che l'impegno per un'educazione di qualità è un impegno importante e che costruire delle reti ne è una componente essenziale. Voglio ricordare il convegno dell'AIFREF, cui io partecipai in un momento professionalmente e personalmente per me difficile. Era un convegno di tipo accademico, in cui, come è uso fare in ambiente scientifico, ricercatori di diversi paesi presentavano i loro studi, e si discuteva dei loro contenuti e metodi. A un certo momento, mi accorsi che in una sala del convegno Enzo aveva organizzato una lunga sessione di lavoro in cui i protagonisti di molte esperienze educative svolte in diverse città toscane ne discutevano, in maniera rigorosa e competente. Quest'integrazione della realtà sociale nel contesto scientifico e la percezione che finalmente era stata costituita una rete di esperienze toscane mi parvero un vero miracolo. Io che la Toscana l'ho nel cuore, non solo per origini familiari, ma anche per averci lavorato tanti anni collaborando con il Comune di Pistoia, so bene quanto questo territorio sia ricco di cultura e di passione, ma anche di conflitti campanilistici, che per anni hanno ostacolato una progettualità condivisa nel nostro settore. Vedere che queste diversità di esperienze venivano portate non a omologazione ma a confronto mi sembrava un miracolo e quel miracolo l'aveva compiuto Enzo.

Enzo è stato un costruttore di reti anche a livello nazionale. Ho partecipato per sei anni al *master* per coordinatori pedagogici, realizza-

to dall'Università di Firenze anche con la collaborazione del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. Ciò che ho trovato particolarmente interessante in questa esperienza di insegnamento è che molti studenti erano persone già inserite in percorsi lavorativi nei servizi per l'infanzia e provenivano oltre che dai Comuni toscani anche da altre regioni. Si sono generati così embrioni di rete tra esperienze di territori diversi e tra persone che lavorano in servizi educativi privati e persone che lavorano in servizi pubblici. Anche questa, come altre iniziative di Enzo, che guardavano al mondo universitario senza dimenticare un forte ancoraggio con la realtà sociale, ha portato dei frutti inaspettati.

Voglio anche ricordare che Enzo era una persona molto gentile, questo è stato già detto ma lo voglio proprio sottolineare, gentile e accogliente sul piano personale. In Enzo ho sempre trovato una persona da cui, se si presentava un problema, si aveva sempre una risposta in termini di proposta di soluzione, soprattutto nel quadro del nostro impegno politico. A questo proposito devo dire che in Enzo ho trovato un compagno nel senso più profondo. Oggi è stata più volta ricordata la sua passione per il cosiddetto *Tuscany Approach*, passione che alle volte lo aveva trascinato in confronti che io giudicavo non utili su quale fosse il migliore approccio pedagogico. L'ultima volta che ho incontrato Enzo è stato in occasione di un incontro organizzato a Roma per discutere di una riforma del quadro normativo nel settore dell'educazione per l'infanzia. Enzo si era irritato perché pensava che nel programma dell'incontro non fossero state considerate sufficientemente le esperienze toscane. Io lo redarguii in maniera un po' troppo decisa «Insomma basta. Vieni a Roma e smettiamola con questa discussione perché adesso ci sono altre cose importanti, c'è l'impegno comune perché anche la politica nazionale assuma le proprie responsabilità rispetto all'educazione dei più piccoli». Fu uno scambio per *email*, contenuto ma deciso, comunque sempre gentile perché con Enzo non si litigava, ma poi la sera pensai che forse avevo un po' esagerato. L'indomani lo vidi comparire all'incontro e gli dissi «Oh Enzo, sei venuto!» e lui mi prese in giro: «Sì, la madre badessa mi ha bacchettato». Voglio ricordare questo episodio non solo perché è stato l'ultimo incontro che ho avuto con Enzo, ma perché vi risaltano le sue doti di autoironia e la sua capacità di alleggerire le tensioni relazionali.

Sono tutti questi aspetti che mi fanno molto rimpiangere la presenza di Enzo, soprattutto in questo momento. Abbiamo, infatti, parlato del nostro impegno passato ma la situazione presente dei servizi

per l'infanzia non è rosea e ci chiama a un impegno comune, a una solidarietà collettiva per poter guardare al futuro. Dovremmo poter contare su molte persone come Enzo, e spero che questa occasione e il ricordo del suo impegno possano essere un moltiplicatore di impegno da parte di altri.



RICORDO DI ENZO CATARSI

Piero Meacci¹

Gli anni dell'Università

Abbiamo frequentato la stessa Università, negli stessi anni, abbiamo fatto due tesi su argomenti vicini, abbiamo fatto attività politica dalla stessa parte, e non ci siamo conosciuti. Lui aveva fatto una tesi su Gracco Babeuf, io su Linguet, un socialista utopista, poi ghigliottinato durante il Terrore. Iscritti entrambi a Pedagogia, Enzo aveva preso l'indirizzo pedagogico con Mario Alighiero Manacorda, Carlo Francovich e soprattutto Tina Tomasi. Io avevo scelto l'indirizzo filosofico con Giulio Preti e soprattutto Sergio Moravia. Enzo si laureò nel novembre del 1973, io nel luglio dell'anno successivo. Il sogno di Enzo era la carriera universitaria, il mio l'insegnamento liceale; lui c'è riuscito. Appena laureato, la professoressa Tomasi gli offre l'opportunità di respirare l'aria universitaria come "cultore della materia", ma bisogna pur mangiare. Le nostre famiglie, già avevano fatto tanti sacrifici a farci laureare, non si potevano permettere di 'assisterci' più a lungo. Bisognava cominciare a lavorare per ripagare l'investimento familiare e costruirci un nostro percorso di vita.

Pedagogista a Castelfiorentino

Il Comune di Castelfiorentino bandisce un concorso per pedagoga, Enzo partecipa e vince il posto: è il 1977. Il Comune valdelsano ha avu-

¹ Già assessore all'istruzione – Comune di Empoli; responsabile dell'Ufficio scuola – Comune di Pontassieve; dirigente all'istruzione – Comune di Firenze, ha concluso la propria carriera il 31 dicembre 2012 in qualità di coordinatore dell'Area istruzione – Regione Toscana.

to da sempre una grande attenzione nei confronti dell'educazione e alla cultura. Oltre al pedagogo, fatto abbastanza insolito per quei tempi, il Comune di Castelfiorentino aveva nella propria pianta organica il maestro direttore della scuola comunale di musica. Enzo mette in pratica le teorie della professoressa Tomasi e soprattutto di Bruno Ciari, che aveva operato poco lontano, a Certaldo. Enzo rivoluziona l'impostazione dei servizi comunali e si mette a costruirne di nuovi. Nasce il progetto "Castelfiorentino scuola aperta" che apre alla collaborazione educativa tra la scuola ed il territorio, il quale diventa un vero e proprio laboratorio educativo. Centrale è la spinta dell'Amministrazione comunale. Le 'colonie estive' per i ragazzi vengono ad assumere una valenza educativa oltre che assistenziale. Si lavora sulla formazione degli operatori, sul progetto educativo, sulla documentazione. "Castelfiorentino scuola aperta" ci fa incontrare, o meglio confrontare. Alternavo le supplenze di filosofia e storia al liceo con l'attività nell'ARCI, molto forte nell'Empolese-Valdelsa, un'associazione che voleva costruire progetti educativi per i ragazzi in rapporto con la scuola. Su sponde diverse, con Enzo, stavamo lavorando alla costruzione del sistema formativo integrato che troverà in Franco Frabboni il suo vate principale. Avevamo capito che la scuola da sola non sarebbe stata in grado di risolvere i problemi dei ragazzi in difficoltà. Una decina di anni prima era uscito *Lettera a una professoressa*; avevamo capito la lezione, ma la risposta non poteva essere il volontariato come supplenza della scuola. Certamente la scuola e la famiglia, le due architravi del sistema socioculturale, stavano ridimensionando il loro ruolo. Venivano avanti le nuove tecnologie e di conseguenza nuovi linguaggi e nuove forme di apprendimento. Il sistema formativo si stava 'allargando', o meglio polverizzando in una miriade di offerte, talvolta attente solo ad una logica di mercato. Per andare al mercato, si sa, occorrono i soldi, e le famiglie con più necessità di supporto erano anche quelle più bisognose economicamente e culturalmente. Enzo aveva capito che l'intervento dell'ente locale era indifferibile, ma non come erogatore di finanziamenti per calmierare il mercato. L'obiettivo era la costruzione di un sistema formativo integrato, cioè un progetto istituzionale e culturale che mirasse a coordinare ed integrare le agenzie storiche, intenzionalmente educative: scuola, famiglia, ente locale, associazionismo. Questo doveva portare ad una interconnessione che mettesse a frutto gli specifici educativi propri di ciascuna delle quattro agenzie: più rivolta all'istruzione la scuola; alla vita etico-affettiva la famiglia; alla libera espressione culturale l'ente locale; alla socializzazione l'associazionismo.

Oggi, dopo quarant'anni, questa teoria non è per niente invecchiata, e ancora oggi, a mio parere, essa rappresenta lo strumento ideale per combattere la dispersione e gli abbandoni scolastici. Accanto all'intervento durante l'anno scolastico, Enzo affronta di petto tutta la tematica legata al tempo libero estivo dei ragazzi. Le tradizionali 'colonie estive' come strumento assistenziale per quelle famiglie che non potevano permettersi mandare i propri figli al mare, erano ormai superate. Famiglie sempre più numerose negli anni Settanta, in Valdelsa, potevano permettersi di andare al mare. Enzo allora non perde l'occasione di riempire di contenuti educativi anche i tre mesi estivi, non solo i 15 giorni di 'cure elioterapiche'. Il sistema formativo integrato si estende allora anche al periodo estivo, nascono i centri estivi in città, si utilizzano le scuole, le mense scolastiche, i pulmini, i bidelli, ecc. Perché avere tante strutture a disposizione e non usarle da giugno a settembre? Enzo, oltre che un animatore culturale, è un pedagogista. Cura l'aspetto della formazione degli operatori prima dell'inizio delle attività, segue la programmazione, proprio come a scuola. A fine attività esige la verifica e la documentazione dell'esperienza fatta.

L'esperienza di Castelfiorentino si estende a tutta la Valdelsa

Ho voluto soffermarmi su queste prime esperienze educative di Enzo, fortemente legate ai bisogni del territorio, perché saranno quelle che lo segneranno per tutta la vita, che caratterizzeranno la sua 'diversità', la sua forza, la sua identità rispetto al mondo accademico tradizionale. In lui non c'era solo teoria, bensì concretezza legata all'esperienza.

Il Centro Ciari e l'Associazione intercomunale Empolese-Valdelsa

Nel 1980 il Comune di Certaldo per ricordare Bruno Ciari nel decennale della scomparsa, organizza un convegno, al termine del quale, viene preso l'impegno di costituire un centro studi a suo nome sulle tematiche educative. Il 1980 è importante anche per un altro avvenimento: in Toscana nascono le Associazioni intercomunali, nell'intento di costruire un ente intermedio tra Regione e Comuni che superasse le Province. Era una grande idea che poi si è esaurita, non essendo andato avanti il superamento delle province. L'Empolese-Valdelsa crede

a questo coordinamento zonale. Le politiche scolastiche costituiscono una delle prime cose su cui i Comuni dell'area decidono di lavorare assieme. Il Centro Ciari diventa lo strumento tecnico dell'Associazione intercomunale Bassa Val d'Elsa, Enzo Catarsi è il Coordinatore delle politiche educative dei Comuni. Quando le Associazioni intercomunali si scioglieranno, con legge regionale, l'Empolese-Valdelsa diverrà il primo Circondario della Toscana. Il Centro Ciari si trasformerà in associazione senza fini di lucro, formata dai Comuni dell'area.

La collaborazione con il Comune di Empoli

Nel 1985 i nostri rapporti sono destinati a rafforzarsi ancora di più. Inizia la mia esperienza di amministratore locale. Nel 1985 sono stato eletto assessore alla cultura del Comune di Empoli, due anni dopo il sindaco mi assegna anche la delega all'istruzione. Il primo a felicitarsi ed essere contento fu proprio Enzo. «Ora faremo grandi cose» – mi disse – «dobbiamo cominciare con un convegno sui servizi per l'infanzia per lanciare un programma di attività». «No, Enzo» – risposi – «niente convegni: prima il programma di attività, poi i convegni». Lui era contento di avere finalmente una sponda nella "politica", io ero terrorizzato perché ero il quinto assessore all'istruzione in sette anni.

Il Comune di Empoli aveva un incarico di collaborazione come pedagogo con un giovane che stava muovendo i primi passi ma che già aveva le idee chiare: Aldo Fortunati. Nacque un bel rapporto di collaborazione a tre, che portò nel giro di pochi anni alla nascita di un Centro per la continuità educativa 0-6 anni e del Centro dei bambini e delle famiglie. Iniziano le conferenze periodiche di approfondimento denominate *Il Mestiere di genitore*. Illustri pedagogisti si confrontano con decine di genitori su problematiche educative. Enzo comprende che oltre a fare servizi per i bambini e i ragazzi, i Comuni si devono porre il problema dell'educazione familiare. In tutti i Comuni della zona avevamo promosso una *Ricerca sui bisogni educativi extrascolastici dei ragazzi nella zona Empolese-Valdelsa* e ne avevamo presentati i risultati in una giornata di studio. Da questa ricerca prese l'avvio il progetto di un *Sistema di Laboratori per la scuola e l'extrascuola* elaborato da Enzo Catarsi e Aldo Fortunati che venne presentato alla Regione per il finanziamento sulla Legge per il diritto allo studio. Il 13 e 20 febbraio del 1989 due sedute del Consiglio comunale sono dedicate al sistema

formativo a Empoli. Il Centro dei bambini e delle famiglie rappresenta la centralità dell'intervento dell'Amministrazione comunale. A questo punto si poteva fare anche una riflessione più accademica, c'era qualcosa di concreto di cui parlare e da presentare agli intervenuti. In due giornate, il 3 e il 13 marzo 1989, in un convegno su *Scuola ed extrascuola*, l'Amministrazione comunale ribadisce il proprio impegno per l'integrazione culturale tra scuola, *extrascuola* e famiglia all'interno di un sistema formativo fortemente integrato.

A Ferrara

Il 1989 è un anno importante anche per Enzo. Vince il concorso per professore associato di Pedagogia presso la Facoltà di Magistero e poi Lettere e Filosofia dell'Università di Ferrara, dove insegnerà fino all'ottobre 1996. Non era Firenze ma era comunque l'approdo all'agognata Università. Arriverà a Firenze sette anni dopo. Al suo lavoro come docente universitario è dedicata questa giornata, altri parleranno del 'professor Catarsi', il mio ricordo si limita a vedere la ricaduta del suo operato sul territorio, ed in particolare dove abbiamo lavorato assieme. La mia è una testimonianza diretta.

Non abbandona Empoli

Il suo nuovo incarico universitario gli allarga i rapporti a livello nazionale e internazionale. Comincia a prendere campo in lui l'idea che il sistema toscano dei servizi per l'infanzia non sia secondo a nessuno e si mette a lavorare per valorizzare le esperienze che a livello territoriale vengono avanti. Empoli beneficia di questa sua spinta ideale. Il progetto del Centro dei bambini e delle famiglie, cui lui aveva a lungo lavorato, viene presentato e verificato nel corso del convegno Internazionale su "I servizi educativi e sociali per i bambini e le loro famiglie", che si tiene ad Empoli il 12 e 13 aprile 1991. Tutti i particolari devono essere curati al massimo: si affida a Emanuele Luzzati l'incarico della progettazione del logo del Centro e della illustrazione degli spazi. La Regione Toscana con la delibera del Consiglio regionale n. 162 del 18 marzo 1992, denominata *Azione Programmata Infanzia Adolescenza e Famiglia*, prende il progetto del Centro dei bambini e delle famiglie

di Empoli come un modello cui ispirarsi per legiferare, stimolando le Amministrazioni comunali a realizzare i CIAF (*Centri Infanzia Adolescenza e Famiglia*). È un grande successo per Enzo e per il nostro territorio che lui non aveva mai abbandonato durante gli anni della ‘trasferta romagnola’.

Il Tuscany Approach

Nel 2010 Enzo è direttore del Dipartimento di Scienze della formazione, Aldo Fortunati è dirigente all’Istituto degli Innocenti, a me viene assegnata la responsabilità dell’Area di coordinamento dell’istruzione presso la Regione Toscana. Per un caso del destino, il trio che alla metà degli anni Ottanta aveva lavorato così bene a Empoli, si era così ricomposto, anzi era diventato un quartetto. Il settore infanzia della Regione era senza dirigente e completamente da riorganizzare. Mi venne assegnata una giovane vincitrice di concorso, che non sapeva nulla di infanzia se non quello che poteva derivarle dall’esperienza diretta di due splendide maternità. Sara Mele aveva però un carattere e una volontà molto forti. In poco tempo si è impadronita delle problematiche dei servizi per l’infanzia ed è diventata l’elemento catalizzatore del gruppo. Con Sara ci siamo messi a lavorare per riorganizzare il settore internamente alla Regione ma soprattutto per valorizzare l’esperienza toscana dei servizi per l’infanzia: il *Tuscany Approach*, come lo chiamava Enzo, o come lo chiamavo io, più semplicemente, il sistema toscano. Aldo Fortunati preferiva la versione più corretta: *Tuscan Approach*. Era musica per le orecchie di Enzo.

Il nuovo Regolamento dei servizi per la prima infanzia rappresenta il risultato di due anni di lavoro, non fatto a tavolino, bensì condiviso con tutte le realtà territoriali toscane. Con esso si è voluto creare una forte integrazione tra servizi educativi per la prima infanzia pubblici e privati, attraverso la valorizzazione di tutte le realtà operanti sul territorio e a tal fine definire alcuni strumenti di promozione e supporto del sistema. Enzo sapeva coniugare la ricerca universitaria con l’applicazione pratica a livello territoriale. I lavori di questa giornata hanno fatto emergere la ricchezza delle esperienze toscane. Senza falsa modestia possiamo dire di essere una regione vincente dal punto di vista della quantità e della qualità dei servizi per l’infanzia e la scuola. Senza Enzo però, non sarà la stessa cosa, lo sappiamo tutti.



IN RICORDO DI ENZO

Huguette Desmet¹

Venerdì 2 agosto 2013 è partito: era anche il giorno del mio compleanno, una drammatica giornata. Quando è arrivata questa triste notizia, ci ha lasciati senza voce e in un profondo dolore, perché Enzo aveva tantissime ricchezze in sé: esprimeva tantissimo calore umano, sviluppava immensi valori positivi; per questo ci mancherà per sempre. La pedagogia era la sua felicità, la sua gioia, e anche la sua speranza: in primo luogo quella che si rivolgeva ai bambini dei nidi, della scuola dell'infanzia, in modo tale che i bambini potessero crescere nella maniera migliore possibile. Il suo "modello toscano", come lui amava chiamare il suo approccio pedagogico, è composto da un insieme di pratiche eclettiche prese dai diversi approcci pedagogici, che in particolare sono: pedagogia delle esperienze positive, pedagogia umanista, pedagogia differenziata, pedagogia attiva, pedagogia interattiva. Anche una pedagogia che attraverso l'arte, che Enzo tanto amava, aiutava a crescere il bambino: con Mirò, Eric Carle, ha fatto la gioia dei bambini e ha permesso loro un risveglio al Bello. Aveva anche la capacità straordinaria di trasmettere il suo entusiasmo, la sua passione agli operatori dell'infanzia. In più, Enzo era convinto dell'importanza dell'educazione familiare nello sviluppo del bambino: logicamente lottava per un'educazione dei genitori. Il suo desiderio non è stato mai di imporre un modello educativo già tutto creato precedentemente, perché lui pensava che questo mancasse di rispetto ai genitori, e fosse inefficace. Il suo scopo era quello di partire da un'esperienza concreta, suscitare nei genitori una riflessività sociale ed individuale, per superare i com-

¹ Professore presso la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation – Service de développement communautaire – Université de Mons.

portamenti educativi stereotipati ed arricchire le pratiche dirette o indirizzate allo sviluppo dei bambini. Diceva che solo in questa maniera era possibile ottenere l'emancipazione di tutta una città. Per diffondere quest'idea, alla quale teneva tanto, ha creato la «Rivista Italiana di Educazione Familiare» che dirigeva con grande competenza. Era membro molto attivo e dinamico dell'Associazione dell'Educazione Familiare e della Ricerca in Educazione Familiare. In questo quadro ha organizzato, con grande capacità e una mano maestra, il tredicesimo convegno Internazionale di Educazione Familiare qui a Firenze, che tra l'altro ha avuto un grandissimo successo. La sua fama superava di gran lunga le frontiere dell'Italia, per esempio in Belgio era il pedagogista preferito dalle insegnanti delle scuole dell'infanzia della città di Charleroi, dove ha portato un sostegno fondamentale ad una ricerca-azione che avevamo realizzato sul tema della coeducazione scuola-famiglia. Non sarà mai possibile ringraziare completamente Enzo per tutto quello che ci ha portato sul piano umano, pedagogico e scientifico. Prendendo le parole di un grande cantante belga, Jacques Brel, vogliamo dirgli: «addio carissimo amico/ ti volevamo tanto bene e siamo così tristi/ in ogni parte di noi/ per la tua partenza/e sicuramente tu sai che ti volevamo tanto bene».



AL NOSTRO PROFESSORE

Gli allievi¹

Sono state dette tante cose sul ‘nostro’ professore, un pedagogista che si è contraddistinto per il suo impegno sia in ambito accademico che sul territorio, un punto di riferimento importante per i servizi educativi per l’infanzia e la scuola, non solo a livello regionale e nazionale ma anche internazionale. Dopo un primo momento di disperazione e smarrimento, abbiamo condiviso la volontà di dare seguito ai pensieri, ai progetti e alle idee coltivate dal nostro maestro in modo da non disperdere il prezioso contributo che ha portato al mondo dell’infanzia.

Enzo Catarsi era un intellettuale attento e impegnato, riflessivo e versatile, ma era anche un uomo cordiale e sensibile, disponibile e accogliente, con una capacità positiva che sapeva trasmettere motivazione e passione: un vero e proprio “insegnante incoraggiante”. Consapevoli che non possa esserci una persona con qualità professionali e umane così ricche ed equilibrate, abbiamo deciso di far tesoro dei suoi significativi insegnamenti, dei suoi utili consigli e soprattutto della sua abilità di essere un buon costruttore e facilitatore di relazioni. Tutto ciò ci ha spinto a unire le nostre competenze, maturate nel percorso professionale che ognuno di noi ha realizzato insieme a lui, in modo da raccogliere i frutti del suo lavoro e continuare ad averne cura, cercando, con il tempo, di approfondire e arricchire le nostre conoscenze. Questo impegno ci ha dato l’entusiasmo per proseguire il percorso da lui tracciato e per poter guardare con fiducia al futuro.

¹ Clara Silva, Enrica Freschi, Denise Daddi, Nima Sharmahd, Elisa Bertelli, Marco Mannucci, Elena Falaschi, Carlo Mariani, Tania Terlizzi.



BIBLIOGRAFIA RAGIONATA DELLA PRODUZIONE
SCIENTIFICA DI ENZO CATARSI

A cura di Elisa Bertelli e Paola Caselli¹

CONTRIBUTI SU NIDI D'INFANZIA E NUOVE TIPOLOGIE DI
SERVIZI PER L'INFANZIA

Monografie

- Catarsi E., Faenzi G. 2000, *Le “nuove tipologie” in Toscana*, Giunti, Firenze.
- Catarsi E. 2002, *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- , Fortunati A. 2004, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma
- , Fortunati A. 2008, *I nuovi servizi per l'infanzia in Toscana*, Junior, Bergamo.
- , Fortunati A. 2010, *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze.

Curatele

- Catarsi E. 1985, *Il nido competente. Metodo osservativo e aggiornamento nell'asilo nido*, Juvenilia, Bergamo.
- 1988, *La programmazione nell'asilo nido*, Juvenilia, Bergamo.
- Catarsi E., Fortunati A. 1989, *La programmazione-progettazione nell'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze.

¹ Elisa Bertelli è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze; Paola Caselli è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia – Università degli studi di Firenze.

- Catarsi E. 1991, *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1993, *I servizi educativi e sociali per l'infanzia e le famiglie*, Juvenilia, Bergamo.
- 1993, *I servizi per l'infanzia in Europa*, Juvenilia, Bergamo.
- 1993, *Il ruolo del coordinatore pedagogico*, Giunti, Firenze.
- , Faenzi G. 1997, *Asili nido e nuovi servizi per l'infanzia in Toscana*, Junior, Bergamo.
- Catarsi E. 2008, *Il sonno nel nido d'infanzia*, Junior, Bergamo.
- 2010, *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo.
- , Fortunati A. 2011, *L'approccio toscano all'educazione alla prima infanzia*, Junior, Bergamo.
- , 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*, Junior, Parma.
- , Sharmahd N. 2012, *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*, Junior, Parma.
- , Freschi E, 2013, *Le attività di cura nel nido d'infanzia*, Junior, Parma.

Saggi in volume

- 1982, *L'infanzia italiana dalla ruota all'asilo nido*, in Perani R., et al., *Un nido educativo*, Fabbri, Milano.
- 1985, *Aggiornamento e professionalità dell'educatore di asilo nido*, in Catarsi E. (a cura di), *Il nido competente*, Juvenilia, Bergamo.
- 1987, *Le jouet italien entre XIXe e XXe siècles*, in Plaisance E., Contou J. (a cura di), *Jouet et jeu dans l'histoire de l'éducation de la petite enfance*, Université René Descartes, Paris.
- 1988, *Asilo nido e programmazione evolutiva*, in Id. (a cura di), *La programmazione nell'asilo nido*, Juvenilia, Bergamo.
- 1989, *Il progetto educativo dell'asilo nido e la professionalità dell'educatore*, in Catarsi E., Fortunati A. (a cura di), *La programmazione progettazione nell'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1991, *Politiche sociali e progetto pedagogico per la continuità educativa*, in Catarsi E. (a cura di), *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1992, *Stato sociale e diritti dell'infanzia*, in Magri P., Magnani G. (a cura di), *Diritti degli uomini e diritti dei cittadini in prospettiva*, Università degli Studi di Ferrara, Ferrara.

- 1993, *I nuovi servizi per l'infanzia in Italia*, in Id. (a cura di), *I servizi per l'infanzia in Europa*, Juvenilia, Bergamo.
- 1993, *Il Centro dei Bambini e delle Famiglie: agenzia e coordinamento del sistema formativo integrato*, in Id. (a cura di), *I servizi educativi e sociali per l'infanzia e le famiglie*, Juvenilia, Bergamo.
- 1993, *La difficile identità del coordinatore pedagogico*, in Catarsi E. (a cura di), *Il ruolo del coordinatore pedagogico*, Giunti, Firenze.
- 1995: *Il bambino "ecologico" dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia*", in Cardini R. (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna. Verso un progetto educativo per l'età prescolare*, Junior, Bergamo.
- 1997, *Nascita e sviluppo degli asili nido in Toscana*, in Catarsi E., Faenzi G. (a cura di), *Asili nido e nuovi servizi per l'infanzia in Toscana*, Junior, Bergamo.
- 2004, *Professionalità educative e relazione di aiuto*, in Catarsi E. (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2008, *Socialità del bambino e sistema integrato dei servizi per l'infanzia*, in Catarsi E., Fortunati A., *I nuovi servizi per l'infanzia in Toscana*, Junior, Bergamo.
- 2009, *I genitori crescono con i figli: l'esperienza del nido e dei servizi per l'infanzia*, in Fortunati A., Tognetti G. (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Junior, Bergamo.
- 2009, *L'educatrice della prima infanzia in Italia. Professionalità e formazione*, in Fortunati A. (a cura di), *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia*, Junior, Bergamo.

Articoli in rivista

- Catarsi E. 1980, "Asili nido in Toscana", in «Zerosei», 1, s.d.
- 1982, "Il coordinamento regionale dei nidi", in «Zerosei», 9, s.d.
 - 1983, "Il mito dell'attaccamento materno", in «Vita dell'Infanzia», 2, ottobre.
 - 1987, "La programmazione nell'asilo nido", in «Bambini», 1, gennaio.
 - 1987, "I miei giocattoli", in «Bambini», 3, marzo.
 - 1988, "La continuità educativa tra l'asilo nido e la scuola materna"
 - I, in «Infanzia», 5, gennaio.
 - II, in «Infanzia», 6, febbraio.

- 1988, “La ‘giocheria’ del nido. Progetto per una esperienza di nido aperto a Certaldo”, in «*Infanzia*», 3-4, novembre-dicembre.
- 1989, “Il ruolo del coordinatore pedagogico”, in «*Ricerche Pedagogiche*», 92-93, luglio-dicembre.
- 1992, “Coordinamento pedagogico e qualità dell’asilo nido”, in «*Infanzia*», 2, ottobre.
- 1993, “La solitudine del bambino «domestico»”, in «*Ricerche Pedagogiche*», 106, s.d.
- 1994, “Stare insieme per crescere ed imparare. Il Centro ‘Trovamici’ di Empoli per i bambini e le famiglie”, in «*Infanzia*», 9-10, maggio-giugno.
- 1995, “I servizi educativi per l’infanzia e le problematiche dei nuclei familiari”, in «*Infanzia*», 2, ottobre.
- 1997, “Il momento del pranzo nell’asilo nido”, in «*Infanzia*», 2, ottobre.
- 1999, “I diritti dei bambini e delle bambine”, in «*La Vita scolastica*», 1, gennaio.
- 2007, “L’educazione familiare negli asili nido italiani”, in «*Ricerche Pedagogiche*», luglio-dicembre.
- 2009, “Familles, crèches, précarité”, in «*Rivista Italiana di Educazione Familiare*», 2, febbraio.

CONTRIBUTI SULLA SCUOLA DELL’INFANZIA

Monografie

- Catarsi E. 1994, *La nuova scuola dell’infanzia*, Armando, Roma.
- 1994, *L’asilo e la scuola dell’infanzia. Storia della scuola “materna” e dei suoi programmi dall’Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze.
 - , Bonfiglioli R. 1999, *Scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze.
 - , Genovesi G. 1985, *L’infanzia a scuola. L’educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Juvenilia, Bergamo.

Curatele

- Catarsi E. 1985, *Twentieth Century pre-school education. Times, Ideas and Portraits*, Franco Angeli, Milano.

- 2002, *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia

Saggi in volume

- Catarsi E. 1982, *Le radici sociali ed educative della scuola dell'infanzia*, in Frabboni F. (a cura di), *La scuola incompiuta*, Franco Angeli, Milano.
- 1987, *The Italian infant teacher*, in Komlosi S. (a cura di), *The history of teacher training for preschool education*, Janus Pannonius University, Pécs.
- 1990, *Continuità educativa e scuola dell'infanzia*, in Mantovani S. (a cura di), *La scuola del bambino*, Juvenilia, Bergamo.
- 1993, *Nuovi Orientamenti e continuità educativa*, in Genovesi G. (a cura di), *La scuola di base e gli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1998, *Malaguzzi e la gestione sociale della scuola dell'infanzia*, in Mantovani S. (a cura di), *Nostalgia del futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia*, Junior, Bergamo.

Articoli in rivista

- 1981, “La polemica sulla scuola magistrale”, in «Zerosei», 8, agosto.
- 1981, “Il dibattito italiano sull'anticipo scolastico”, in «Zerosei», 11-12, novembre-dicembre.
- 1982, “L'educatrice dell'infanzia (1859-1968)”, in «Infanzia», 1, settembre.
- 1983, “La scuola materna francese ieri e oggi”, in «Vita dell'infanzia», 1, settembre.
- 1987, “Curricolo e scuola dell'infanzia”, in «Vita dell'Infanzia», 11-12, luglio-agosto.
- 1989, “Insegnanti, valutazione e scuola dell'infanzia”, in «APP», 8, marzo-aprile.
- 1990, “I ‘Nuovi Orientamenti’ per la scuola dell'infanzia”, in «Ricerche Pedagogiche», 97, ottobre-dicembre.
- 1990, “Ecologia dello sviluppo e scuola dell'infanzia”, in «Servizio Informazioni Avio», 11-12, novembre-dicembre.
- 1993, “Bruno Ciari e la scuola dell'infanzia”, in «Infanzia», 3-4, novembre-dicembre.
- 1994, “Le relazioni nella scuola dell'infanzia”, in «Tresei», 7, marzo.

- 1995, “Le radici della scuola materna statale”, in «TreSei», 9, maggio.
- 1996, “La continuità come processo: il rapporto materna-elementare”, in «Scuola Se», 5, gennaio.
- 2004, “Loris Malaguzzi et la *révolution des écoles maternelles*”, in «Enfant d’Europe», 6, febbraio.
- 2008, “Nido: quale continuità”, in «Scuola dell’infanzia», 4, s.d.
- 2009, “La cassetta degli attrezzi. Quali sono le competenze professionali di un insegnante di scuola dell’infanzia?”, in «Scuola dell’infanzia», 10, giugno.

CONTRIBUTI SULLA SCUOLA PRIMARIA

Monografie

- Catarsi E. 1985, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Juvenilia, Bergamo.
- 1990, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze.

Curatele

- Catarsi E. 1984, *I “nuovi programmi” della scuola elementare*, Franco Angeli, Milano.
- 1985, *Tempo pieno e rinnovamento della scuola. L'esperienza del tempo pieno nella scuola elementare della Valdelsa fiorentina*, Franco Angeli, Milano.
 - 1995, *Professionalità magistrale e continuità educativa*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 - , Frabboni F. 1985, *Una scuola che c'è. L'elementare dall'utopia alla realtà*, Franco Angeli, Milano.
 - , Gelati M. 1995, *Scuola e dirigenza. Contributi per l'aggiornamento del dirigente scolastico*, Corso Editore, Ferrara.
 - , Genovesi G. 1997, *Il dirigente scolastico*, Corso Editore, Ferrara.
 - 2008, *Competenze didattiche e professionalità docente*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 - 2012, *Lo psicologo a scuola. Il sostegno psicopedagogico nelle scuole della zona empolesse*, ETS, Pisa.

Saggi in volume

- Catarsi E. 1984, *La continuità dimenticata*, in Id. (a cura di), *I “nuovi programmi” per la scuola elementare*, Franco Angeli, Milano.
- 1986, *L'Università e la formazione dei maestri nell'Italia liberale*, in De Vivo F., Genovesi G. (a cura di), *Cento anni di università. L'istruzione superiore in Italia dall'unità ai giorni nostri*, ESI, Napoli.
- 1988, *Il dibattito italiano sulla continuità*, in Genovesi G. (a cura di), *Continuità educativa e scuola di base*, ESI, Napoli.
- 1988, *Teachers and University in Fascist Italy (1923-1940)*, in Seppo S. (a cura di), *The social role and evolution of the teaching profession in historical context*, University of Joensuu, Joensuu.
- 1988, *Il dibattito sulla formazione universitaria dei maestri nell'Italia repubblicana (1948-1964)*, in Bosna E., Genovesi G. (a cura di), *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, Cacucci, Bari.
- 1993, *Professionalità docente*, in Genovesi G. (a cura di), *La scuola di base e gli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1993, *La scuola dentro: i saperi e il curriculum*, in Frabboni F., Pinto Minerva F. (a cura di), *Dopo la riforma. Conoscenze culture valori nella scuola elementare*, Ethel-Mondadori, Milano.
- 1995, *I maestri e la “scuola dei moduli”*, in Catarsi E. (a cura di), *Professionalità magistrale e continuità educativa*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 1996, *La documentazione e il “fascicolo personale”*, in Genovesi G., Russo P. (a cura di), *Professionalità docente e scuola di base*, Editrice Garigliano, Cassino.
- 1997, *Cultura d'impresa e dirigenza scolastica*, in Catarsi E., Genovesi G. (a cura di), *Il dirigente scolastico*, Corso Editore, Ferrara.

Articoli in rivista

- 1981, “Le potenzialità educative della refezione scolastica”, in «Cooperazione Educativa», 6, s.d.
- 1984, “Storia locale e fonti orali nella scuola elementare”, in «Miscellanea Storica della Valdelsa», 1-2, s.d.
- 1990, “La riforma della scuola elementare”, in «Ricerche Pedagogiche», 96, luglio-settembre.
- 1991, “I docenti della scuola di base”, in «Ricerche Pedagogiche», 100-101, luglio-dicembre.

- 1992, “I laureati maestri”, in «Scuola Se», 2, ottobre.
- 1992, “I Comuni e l’istruzione popolare dall’Unità d’Italia ai giorni nostri”, in «Rivista dell’Istruzione», 4, s.d.
- 1992, “La laurea dei maestri”, in «Ricerche Pedagogiche», 102, gennaio-marzo.
- 1993, “Continuità educativa e nuova professionalità docente”, in «Ricerche Pedagogiche», 108-109, luglio-dicembre.
- 1994, “Gli insegnanti e la documentazione”, in «Ricerche Pedagogiche», 112-113, luglio-dicembre.
- 1994, “Continuità e valutazione: un fascicolo molto personale”, in «La Vita scolastica», 5, novembre.
- 1996, “I maestri e la pluralità docente”, in «Scuola Se», 6, febbraio.
- 1998, “Processo formativo e documentazione”, in «Il Processo Formativo», 1, gennaio.
- 1998, “Aggiornamento degli insegnanti e ricerca-azione”, in «Il Processo Formativo», 2, febbraio.
- 1999, “Il maestro ‘modulare’”, in «La Vita scolastica», 8, s.d.
- 1999, “Pedagogia interculturale e scuola elementare”, in «La Vita scolastica», 9, s.d.
- 1999, “La scuola ambiente di apprendimento”, in «La Vita scolastica», 13, s.d.
- 1999, “L’educazione alla convivenza democratica”, in «La Vita scolastica», 14, s.d.
- 1999, “La nuova professionalità magistrale”, in «La Vita scolastica», 18, s.d.

CONTRIBUTI SULLE AGENZIE FORMATIVE EXTRASCOLASTICHE

Curatele

- Catarsi E. 1993, *I servizi educativi e sociali per l’infanzia e le famiglie*, Juvenilia, Bergamo.
- 1993, *I servizi per l’infanzia in Europa*, Juvenilia, Bergamo.
- , Faenzi G., *Comunità locale e prevenzione formativa: i Ciaf della Toscana*, Giunti, Firenze.
- , Faenzi G., *Le “nuove tipologie” in Toscana*, Giunti, Firenze.

Saggi in volume

- Catarsi E. 1983, *L'Università Popolare di Pisa*, in Genovesi G., Lacaita C.G. (a cura di) 1983, *Istruzione popolare nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milano.
- 1986, *La nascita delle Università Popolari in Toscana*, in Rossi L., (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Franco Angeli, Milano.
- 1993, *I nuovi servizi per l'infanzia in Italia*, in Catarsi E. (a cura di), *I servizi per l'infanzia in Europa*, Juvenilia, Bergamo.
- 1993, *Il Centro dei Bambini e delle Famiglie: agenzia e coordinamento del sistema formativo integrato*, in id. (a cura di) *I servizi educativi e sociali per l'infanzia e le famiglie*, Juvenilia, Bergamo.
- 1994, "I giovani e la nuova politica", in Frabboni F., *Giovani oggi tra realtà e utopia*, Franco Angeli, Milano.
- 1998, "Il '68: pedagogia della contestazione, critica della scuola e controscuola", in Cambi F. (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le Lettere, Firenze.

Articoli in rivista

- Catarsi E. 1976, "La questione sociale del soggiorno estivo", in «Riforma della Scuola», 5, s.d.
- 1976, "Alternativa alla 'colonia tradizionale'", in «Il Potere Locale», 10-11, s.d.
- 1983, "Castelfiorentino: un progetto per l'uso didattico del territorio", in «Infanzia», 4, gennaio.
- 1993, "Ragazzi fuori", in «La Vita scolastica», 12, marzo.
- 1994, "Stare insieme per crescere ed imparare. Il Centro 'Trovamici' di Empoli per i bambini e le famiglie", in «Infanzia», 9-10, maggio-giugno.
- 1998, "L'educatore extrascolastico e i soggiorni estivi di vacanza", in «Studium Educationis», 2, s.d.
- 1998, "Processo formativo e documentazione", in «Il Processo Formativo», 1, gennaio.
- 1999, "Disagio scolastico e dispersione nelle scuole dell'Empolese-Valdelsa", in «Il Processo Formativo», 1, s.d.
- 1999, "Il sistema formativo integrato", in «La Vita scolastica», 11, novembre.

CONTRIBUTI SULLA PEDAGOGIA DELLA FAMIGLIA

Monografie

- Catarsi E. 2003, *Essere genitori oggi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 Fortunati A. 2008, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma.

Curatele

- Catarsi E. 2002, *La mediazione familiare in Toscana*, Regione Toscana/Istituto degli Innocenti, ETS, Pisa.
 — 2002, *Confronti sulla mediazione familiare*, Regione Toscana/Istituto degli Innocenti, ETS, Pisa.
 — 2002, *Educazione familiare e sostegno alla genitorialità: un'esperienza in Toscana*, Regione Toscana/Istituto degli Innocenti, ETS, Pisa.
 — 2002, *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?*, Regione Toscana/Istituto degli Innocenti, ETS, Pisa.

Saggi in volume

- Catarsi E. 1995, *Educazione familiare e scuola*, in Catarsi E., Gelati M. (a cura di), *Scuola e dirigenza. Contributi per l'aggiornamento del dirigente scolastico*, Corso Editore, Ferrara.
 — 1995, "Ricerca-azione e costruzione dei saperi", in Genovesi G. (a cura di), *Scienze dell'educazione e ricerca educativa*, Corso Editore, Ferrara.
 — 2001, "I padri bocciati". Gianni Rodari e "il mestiere di genitore", in Piatti M. (a cura di), *Un secchiello e il mare. Gianni Rodari, i saperi, la nuova scuola*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 — 2001, *Experiences d'éducation familiale en Italie*, in Gervilla Castilla A., et al. (a cura di), *Familia y educación*, vol. II, Universidad de Malaga, Malaga.
 — 2001, *Le relazioni tra insegnanti e genitori nella scuola italiana*, in Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare*, Erickson, Trento.
 — 2003, *Educare alla genitorialità riflessiva*, in Catarsi E., (a cura di), *Essere genitori oggi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 — 2003, *Pedagogia della famiglia ed educazione familiare*, in Genovesi G., Bellatalala L. (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Franco Angeli, Milano.

- 2005, *Educazione familiare e servizi per l'infanzia. Il nido come contesto di formazione e crescita per i genitori*, in Fortunati A., Tognetti G. (a cura di), *Bambini e famiglie chiedono servizi di qualità*, Junior, Bergamo.
- 2008, *L'educazione familiare nei Centri per Bambini e Genitori*, in Cambi F., Minini T. (a cura di), *I Centri per Bambini e genitori in Emilia Romagna. Analisi organizzativa e riflessioni*, Junior, Bergamo.
- 2009, *I genitori crescono con i figli: l'esperienza del nido e dei servizi per l'infanzia*, in Fortunati A., Tognetti G. (a cura di), *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*, Junior, Bergamo.

Articoli in rivista

- Catarsi E. 1976, "Libri e riviste per partecipare", in «Riforma della Scuola», 12, dicembre.
- 1977, "Il distretto scolastico. Note in preparazione delle elezioni", in «Dimensioni», 3, marzo.
- 1977, "Gli enti locali e il diritto allo studio nella Regione Toscana", in «Città e Regione», 8-9, s.d.
- 1977, "Democrazia e scuola: i decreti delegati due anni dopo", in «Ricerche Pedagogiche», 42, s.d.
- 1977, "Gestione sociale e decreti delegati", in «Riforma della Scuola», 10, s.d.
- 1995, "Giovani e famiglia", in «Ricerche Pedagogiche», 116-117, luglio-dicembre.
- 1997, "Esperienze di educazione familiare in Italia", in «Ricerche Pedagogiche», 123, aprile-giugno.
- 1997, "Insegnanti e genitori nella scuola della riforma", in «Ricerche Pedagogiche», 124-125, luglio-dicembre.
- 1997, "Lettere dal limbo. Il rapporto tra genitori e figli nelle lettere dei giovani", in «Scuola Se», 11-12, luglio-agosto.
- 1999, "Crescere insieme ai figli", in «Il Processo Formativo», 2, s.d.
- 1999, "Il mestiere di genitore", in «La Vita scolastica», 2, s.d.
- 1999, "Scuola e famiglia" in «La Vita scolastica», 17, s.d.
- 2000, "Educazione familiare e sostegno alla genitorialità. Un'esperienza di formazione nell'empolese", in «Il Processo Formativo», 2, s.d.
- 2002, "Il ruolo dell'animatore di educazione familiare", in «Studium Educationis», 1, gennaio.

- 2003, “L’approche positif’ dans la prévention et les professions socio-éducatives en Italie”, in «Revue internationale de l’éducation familiale», 1, s.d.
- 2006, “Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?”, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, gennaio-giugno.
- 2006, “I contesti dell’educazione familiare”, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, luglio-dicembre.
- 2007, “L’educazione familiare negli asili nido italiani”, in «Ricerche Pedagogiche», 168-169, luglio-dicembre: 53-58.
- 2008, “Le famiglie e l’obbligo scolastico”, in «Ricerche Pedagogiche», 168-169, luglio-dicembre.
- 2008, “Insegnanti accoglienti: la relazione con le famiglie immigrate”, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, luglio-dicembre.
- 2009, “Realtà e prospettive dell’educazione familiare in Italia”, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, gennaio-giugno.
- 2009, “Insegnanti e genitori: un rapporto proattivo. Sperimentare il coordinatore delle relazioni con la famiglia”, in «Rivista dell’Istruzione», 4, s.d.

CONTRIBUTI SULLA LETTURA E LA LETTERATURA PER L’INFANZIA

Monografie

- Catarsi E. 1996, *I maestri e il “Cuore”. La figura del maestro nella letteratura per l’infanzia tra Otto e Novecento*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 1999, *Leggere le figure. Il libro nell’asilo nido e nella scuola dell’infanzia*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.

Curatele

- Catarsi E. 1993, *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell’infanzia e elementare*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2001, *Letture e narrazione nell’asilo nido*, Junior, Bergamo.
- 2002, *Gianni Rodari e la letteratura per l’infanzia*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.

- 2006, *I "Tusitala". Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2011, *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Junior, Bergamo.

Saggi in volume

- Catarsi E. 1992, *I bambini e i libri*, in Cardini R. (a cura di), *Il mestiere di genitore*, Franco Angeli, Milano.
- 1993, *Leggere e capire nella scuola dell'infanzia e elementare*, in Id. (a cura di), *Leggere e capire. La comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia e elementare*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 1993, *Vedere per capire: la comprensione delle storie nella scuola dell'infanzia*, in Genovesi G., Magri P. (a cura di), *Leggere a scuola e oltre*, Corso Editore, Ferrara.
- 1994, *Narrazione e costruzione di storie nella scuola dell'infanzia*, in Bellatalla L. (a cura di), *Linguaggio e comunicazione. Aspetti educativi*, Ricerche Pedagogiche, Parma.
- 1994, *Comprensione e narrazione delle storie*, in Dallari M., Morsiani B. (a cura di), *C'era una volta...Chi, come, dove, quando. Esperienze con il testo narrativo fantastico: fiaba, mito, favola*, Nicola Milano, Bologna.
- 1999, *Leggere e raccontare le fiabe (e le storie)*, in Cambi F. (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, ETS, Pisa.
- 2002, *Il sogno della letteratura per l'infanzia*, in Id. (a cura di), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, Le Monnier-IRRE Toscana, Firenze.
- 2002, *La "Fantastica" di Gianni Rodari*, in Catarsi E. (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2003, *Giacomo Cives e l'educazione al "piacere di leggere"*, in Bonetta G., et al. (a cura di), *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*, ETS, Pisa.
- 2006, *I "narratori puri". Scrittori italiani per l'infanzia tra anni Ottanta e Novanta*, in Catarsi E., Bacchetti F. (a cura di), *I "Tusitala". Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
- 2006, *La città amica e sotto inchiesta*, in Cambi F., Rossi G. (a cura di), *Paesaggi della fiaba*, Armando-IRRE Toscana, Roma.

Articoli in rivista

- Catarsi E. 1991, “Il libro e il *biberon*”, in «Liber», 12, luglio-settembre.
 — 1991, “Il libro nell’asilo nido”, in «Sfogliolibro», 6, novembre-dicembre.
 — 1992, “Il libro nella scuola dell’infanzia”, in «Schedario», 1, s.d.
 — 1993, “Leggere e capire nell’asilo nido”, in «Infanzia», 6, febbraio.
 — 1998, “Il fatidico primo giorno”, in «Liber», 39, luglio-settembre.
 — 1999, “Disagio scolastico e dispersione nelle scuole dell’Empolese-Valdelsa”, in «Il Processo Formativo», 1 s.d.
 — 2000, “Il libro di testo e gli altri”, in «La Vita scolastica», 16, s.d.
 — 2002, “Il BiblioEducatore. A proposito di bambini ‘piccoli’, libri e bibliotecari”, in «Fare Formazione», 1, s.d.
 — 2002, “Fra libri e *biberon*”, in «Liber», 53, gennaio-marzo.

*BRUNO CIARI E LA PEDAGOGIA ITALIANA DEL DOPOGUERRA**Curatele*

- Catarsi E. 1982, *L’esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, La Nuova Italia, Firenze.
 — 1984, *Un uomo del Rinascimento. Il posto di Lucio Lombardo Radice nella scuola e nella cultura italiana*, Franco Angeli, Milano.
 — 1992, *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Novanta*, La Nuova Italia, Firenze.
 — 1992, *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.
 — 1999, *Fréinet e la “pedagogia popolare” in Italia*, La Nuova Italia, Firenze.
 — 2001, *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia.
 — 2012, *Bruno Ciari e la controriforma della scuola*, ETS, Pisa.

Saggi in volume

- Catarsi E. 1982, *Bruno Ciari assessore alla Pubblica istruzione del Comune di Certaldo (1952-1960)*, in Catarsi E., Spini A. (a cura di), *L’esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, La Nuova Italia, Firenze.
 — 1984, *Lucio Lombardo Radice e Bruno Ciari*, in Id. (a cura di), *Un uomo del Rinascimento*, Franco Angeli, Milano.

- 1991, *Tra “contenuti e metodi”: il rapporto con Bruno Ciari*, in Semeraro A. (a cura di), *Dina Bertoni Jovine e la storia dell'educazione in Italia*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1992, *Bruno Ciari e la ristrutturazione della scuola di base*, in Rizzi R. (a cura di), *Attualità di Bruno Ciari*, Laterza, Bari.
- 1992, *Bruno Ciari e la continuità educativa*, in Catarsi E. (a cura di), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Novanta*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1992, “Bruno Ciari dirigente politico”, in Id. (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1993, *Lucio Lombardo Radice, Bruno Ciari e l'attivismo pedagogico in Italia*, in Rossi L. (a cura di), *Cultura e scuola nel pensiero di Lucio Lombardo Radice*, Corso Editore, Ferrara.
- 1997, *Il paniere delle interviste: punti di vista a confronto sull'attualità della proposta pedagogica di Freinet*, in Movimento di Cooperazione Educativa (a cura di), *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1998, *Ideologia e pedagogia nel secondo dopoguerra*, in Cambi F. (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le Lettere, Firenze.
- 1999, *Freinet, i maestri ‘frenetici’ e i marxisti italiani*, in Id. (a cura di), *Freinet e la “pedagogia popolare” in Italia*, La Nuova Italia, Firenze.

Articoli in rivista

- Catarsi E. 1980, “Bruno Ciari: significato di una esperienza per il rinnovamento della scuola e della società”, in «Riforma della Scuola», 10, s.d.
- 1981, “Aldo Pettini ricorda Bruno Ciari”, in «Cooperazione Educativa», 2, s.d.
- 1981, “Alle origini del M.C.E.”, in «L'Educatore», 23, s.d.
- 1981, “Bruno Ciari e il libro di testo”, in «Scuola e Città», 11, s.d.
- 1990, “Bruno Ciari tra politica e pedagogia”, in «Cooperazione Educativa», 7-8, luglio-agosto.
- 1993, “Bruno Ciari e la scuola dell'infanzia”, in «Infanzia», 3-4, novembre-dicembre.
- 1995, “Attualità di Bruno Ciari”, in «L'Educatore», 23, giugno: 35-39.
- 1996, “La nascita della pedagogia ‘popolare’ in Italia”, in «Bollettino Cirse», 31, s.d.

— 1998, “Echi ciariani”, in «La Vita scolastica», 18, s.d.

RICERCHE STORICHE

Monografie

- Catarsi E. 1985, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Juvenilia, Bergamo.
- 1990, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1994, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola “materna” e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1995, *La giovane Montessori*, Corso Editore, Ferrara.
- , Genovesi G. 1985, *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Juvenilia, Bergamo.

Curatele

- Catarsi E. 1989, *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano.
- , Genovesi G. 1993, *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Corso Editore, Ferrara.
- , Filograsso N., Giallalongo A. 1999, *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della “guerra fredda” (1948-1989)*, Edizioni Goliardiche, Urbino.

Saggi in volume

- Catarsi E. 1978, *La scuola media come completamento dell'obbligo*, in Tomasi T., et al., *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze.
- 1982, «Critica Sociale» e i maestri, in Tomasi T., *Scuola e società nel socialismo riformista (1891 -1926)*, Sansoni, Firenze.
- 1982, *Camillo Corradini e la scuola popolare (1911-1913)*, in Tomasi T., *Problemi e momenti di storia dell'educazione*, ETS, Pisa.
- 1984, *Nineteenth Century Italian Childhood*, in Erning G. (a cura di) *Conference Papers*, Universität Bamberg, Bamberg.

- 1986, *La scuola media nell'Italia repubblicana*, in Catarsi E. (a cura di), *Il "tempo prolungato" nella scuola media*, Franco Angeli, Milano.
- 1987, *The Italian infant teacher*, in Komlosi S. (a cura di), *The history of teacher training for preschool education*, Janus Pannonius University, Pécs.
- 1989, *La religione cattolica nella storia della scuola italiana*, in Catarsi E. (a cura di), *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, Franco Angeli, Milano.
- 1991, *L'infanzia nell'Italia unita. Riflessioni metodologiche e prospettive di ricerca*, in Genovesi G. (a cura di), *Storiografia dell'infanzia. Problemi e metodi*, Cirse, Ferrara.
- 1993, *La nascita degli asili a Ferrara*, in Genovesi G. (a cura di), *Infanzia in Padania. Condizioni educative e scuola nell'area padana tra '800 e '900*, Corso Editore, Ferrara.
- 1993, *I socialisti e Maria Montessori*, in Catarsi E., Id. (a cura di), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Corso Editore, Ferrara.
- 1993, *Maria Montessori e l'educazione dei bambini "deficienti"*, in Id., Pancera C. (a cura di), *Momenti paradigmatici di storia dell'educazione*, Corso Editore, Ferrara.
- 1994, *I silenzi nella storia della scuola: soggettività e condizione magistrale*, in Cambi F., Olivieri S. (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, La Nuova Italia, Firenze.
- 1994, *Compulsory education in Italy after Unification*, in Mangan J. A. (a cura di), *A significant social revolution. Cross-cultural aspects of the evolution of compulsory education*, The Woburn Press, London.
- 1995, *Scuola e società in Maria Montessori*, in Genovesi G., Rossi L. (a cura di), *Educazione e positivismo tra Ottocento e Novecento in Italia*, Corso Editore, Ferrara.
- 1996, *Le conferenze pedagogiche*, in Id., Russo P. (a cura di), *La formazione e il maestro in Italia*, Corso Editore, Ferrara.
- 1998, *Le opposizioni in Toscana: anarchici, repubblicani, socialisti*, in Cambi F. (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le Lettere, Firenze.
- 1998, *Ideologia e pedagogia nel secondo dopoguerra*, in Ivi.
- 1998, *Il '68: pedagogia della contestazione, critica della scuola e contro scuola*, in Ivi.

Articoli in rivista

- 1979, “Momenti di storia della scuola italiana”, in «Paedagogica Historica», 1, s.d.
- 1980: “Il ministro Michele Coppino e l’istruzione elementare”, in «Studi di Storia dell’educazione», 1, s.d.
- 1981, “Il suicidio della maestra Italia Donati”, in «Studi di Storia dell’Educazione», 3, s.d.
- 1981, “Storia dell’educazione e storia locale. Appunti sul tema”, in «Ricerche Pedagogiche», 60-61, s.d.
- 1982, “La nascita degli asili italiani nell’Ottocento”, in «Infanzia», 53-54, giugno-agosto.
- 1982, “L’educatrice dell’infanzia (1859-1968)”, in «Infanzia», 1, settembre.
- 1984, “Preschool education in Giolitti’s Italy”, in «Historia Infantiae», 1, s.d.
- 1984, “Asili e maestre nell’Italia giolittiana”, parte I, in «Zerosei», 8, marzo.
- 1984, “Asili e maestre nell’Italia giolittiana”, parte II, in «Zerosei», 9, aprile.
- 1984, “Il dibattito sul metodo: Rosa Agazzi e Maria Montessori”, parte I, in «Zerosei», 10, maggio
- 1984, “Il dibattito sul metodo: Rosa Agazzi e Maria Montessori”, parte II, in «Zerosei», 11-12, giugno-luglio.
- 1985, “Maria Montessori at the Congress of Women in London 1899”, in «Historia Infantiae», 2, s.d.
- 1991, “La historia de la infancia en Italia. Problemas y perspectivas”, in «Historia de la Educación», 10, dicembre-gennaio.
- 1992, “I Comuni e l’istruzione popolare dall’Unità d’Italia ai giorni nostri”, in «Rivista dell’Istruzione», 4, s.d.
- 1992, “La maestra di Maria Montessori”, in «Scuola e Città», 11, s.d.
- 1995, “Ideologia e educazione nelle riviste ferraresi di fine Ottocento”, in «Ricerche Pedagogiche», 115, aprile-giugno.
- 1995, “Maria Montessori. La pedagogia come scienza”, in «La Vita scolastica», 3, ottobre.
- 1997, “La storia della scuola e le sue fonti”, in «Bollettino Cirse», 33, s.d.

LIBERE CARTE
Titoli Pubblicati

1. Salvatore Califano, *Storia dell'alchimia. Misticismo ed esoterismo all'origine della chimica moderna*
2. Clara Silva, Enrica Freschi, Nima Sharmahd (a cura di), *Enzo Catarsi, un pedagogista al plurale. Scritti in suo ricordo*

