

SUPSI

TESI DI BACHELOR DI

CHIARA BRADANINI

BACHELOR OF ARTS IN INSEGNAMENTO PER IL LIVELLO

PRESCOLASTICO

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

**L'EVOLUZIONE NEGLI ANNI DEL RAPPORTO
SCUOLA-FAMIGLIA ALLA SCUOLA
DELL'INFANZIA**

RELATORE

WOLFGANG SAHLFELD

Prima di lasciare lo spazio alla lettura dell'elaborato, vorrei dedicare alcune righe alle persone che hanno contribuito al mio lavoro di tesi e mi sono state accanto nel mio percorso di crescita personale e professionale.

Per cominciare desidero ringraziare il mio relatore, Wolfgang Sahlfeld, per la sua professionalità, disponibilità e pazienza. Lo ringrazio per i consigli che mi ha dato, per le conoscenze che è riuscito a trasmettermi e per la tempestività nel fornirmi risposte sul materiale da consultare e sui suggerimenti per la stesura del mio elaborato.

Vorrei poi ringraziare le insegnanti di scuola dell'infanzia che hanno contribuito alla realizzazione di questa tesi, mettendosi gentilmente a disposizione per le interviste. Grazie alle loro testimonianze ho avuto modo di arricchire il mio elaborato.

Un ringraziamento speciale va alla mia famiglia, che fin dall'inizio del mio percorso di studio mi ha sempre sostenuta, appoggiata, supportata moralmente e aiutata a superare ogni momento di sconforto e difficoltà. Grazie per esserci sempre stati!

Nei ringraziamenti mi sembra doveroso omaggiare le mie due compagne di viaggio, Antonietta e Sofia, con cui ho condiviso questo percorso formativo. L'aiuto reciproco ci ha permesso di raggiungere la meta ambita.

Infine, dedico questo grande traguardo a me stessa, ai sacrifici e ai successi raggiunti. Che questo possa essere l'inizio di una lunga e spero entusiasmante carriera professionale.

Indice

Abstract	1
Introduzione	2
Quadro teorico.....	3
2.1 Breve cenno storico sulle differenze istituzionali infantili apparse negli anni	3
2.2 Cosa è, e da cosa è caratterizzata, la relazione scuola-famiglia alla SI?.....	7
2.3 Evoluzione del discorso e delle leggi che hanno regolamentato il rapporto scuola-famiglia nella SI ticinese	9
Metodologia di ricerca	13
Il punto di vista delle professioniste	14
Conclusioni	28
Bibliografia	30
Allegati.....	32
Incisi.....	32
Excursus riguardante alcune tracce femminili nell'istituzione scolastica	34
Intervista a docenti con tanti anni di esperienza	37
Intervista a docenti con pochi anni di esperienza	39

Abstract

La presente ricerca si propone di indagare l'evoluzione della scuola dell'infanzia nella relazione con le famiglie, nell'evolversi della professione e nel mutato contesto in cui tutto questo avviene.

A sostegno della ricerca storico-documentale, effettuata analizzando fonti primarie (in particolare leggi e regolamenti) e letteratura scientifica, ho cercato di approfondire quanto emerso con delle interviste semi-strutturate a 4 docenti di scuola dell'infanzia, con esperienza lavorativa di durata diversa, attualmente attive sul territorio ticinese.

Dalla ricerca ho potuto individuare analogie e differenze, sia tra le testimonianze raccolte, sia nel confronto con le fonti storiche, che hanno permesso di indagare il vissuto professionale dei soggetti e stimolare la riflessione e il paragone tra passato e presente. Questi scambi comunicativi hanno inoltre accresciuto, in termini di apprendimento, il mio sapere - come pure spesso hanno incuriosito le mie interlocutrici -, permettendomi di stilare, sulla base di quanto poi emerso nelle interviste, un elenco di accorgimenti da tenere in considerazione nel delicato rapporto scuola-famiglie.

Attraverso questo lavoro mi sono arricchita di un solido sapere professionale per cercare di diventare, sempre più, una professionista sicura e consapevole del proprio ruolo e dell'importanza che esso ricopre nella società.

Parole chiavi: evoluzione, rapporto scuola-famiglia, scuola dell'infanzia, fonti storiche, testimonianze dirette, confronto

Introduzione

La presente ricerca nasce dal desiderio di approfondire uno degli aspetti su cui più volte mi sono chinata nell'arco della mia formazione professionale: la relazione che si instaura tra un insegnante di scuola dell'infanzia e le famiglie degli allievi.

L'idea di approfondire la tematica a partire dall'analisi storico-documentale sull'evoluzione nel tempo è nata dopo il contatto con un'insegnante attiva sul campo da ormai 40 anni. La docente ha spesso riportato degli aneddoti sull'evoluzione della scuola dell'infanzia, sulla dimensione della relazione con le famiglie, sull'evolversi della professione e sul mutato contesto istituzionale che ha vissuto nell'arco della sua lunga carriera lavorativa. Argomenti su cui più volte ci siamo soffermate, anche per mio interesse personale, e che hanno stimolato la curiosità di ricercare e conoscere.

Quando si parla di relazione docente-famiglia è importante ricordarsi che il rapporto che si instaura tra queste due sedi educative è fondamentale per accompagnare il bambino, sin dalla scuola dell'infanzia, nel suo percorso di crescita personale e scolastica. Negli anni, l'evolversi del contesto istituzionale e del ruolo di insegnante ha modificato questa relazione. Inoltre, la situazione sanitaria di pandemia Covid-19 vissuta negli ultimi due anni e le conseguenti restrizioni, hanno indubbiamente rallentato questo naturale processo relazionale.

La ricerca si compone di due parti. Nella prima lo scopo è di fornire un'analisi storico-documentale sull'evoluzione della scuola dell'infanzia nella dimensione della relazione con le famiglie, nella professione e nel contesto istituzionale. Consultando fonti storiche dirette, tra cui i programmi della scuola dell'infanzia, le leggi, i regolamenti scolastici e altri documenti che interagiscono con queste fonti (libri e opuscoli emanati dall'ispettrice che si rivolgono direttamente alle famiglie), ho cercato di tracciare una linea del tempo che ne definisca i mutamenti avvenuti fino ai giorni d'oggi.

Nella seconda lo scopo è di far interagire gli aspetti ottenuti dall'analisi delle fonti storiche con le riflessioni di 4 insegnanti intervistate per l'occasione: due attive sul campo da ben 40 anni presso le scuole dell'infanzia di Isonne e Locarno, e due attive da 3/5 anni presso le scuole dell'infanzia di Balerna e Savosa.

L'esplorazione di queste microstorie sul rapporto docente-famiglia nel sistema scolastico ticinese di oggi e il confronto tra queste e altri precedenti storici in Ticino, permette di affrontare il seguente **interrogativo di ricerca**: vi sono stati effettivamente dei cambiamenti da tenere in considerazione nell'evolversi di questa importante relazione?

Quadro teorico

Negli ultimi decenni, in Canton Ticino l'attuale scuola dell'infanzia ha avuto diverse denominazioni: asilo infantile, giardino d'infanzia, casa dei bambini, scuola materna, scuola dell'infanzia. Nomi che hanno accompagnato, dal dopoguerra a oggi, l'evolversi della prima istituzione infantile extra familiare. Conseguentemente a queste variazioni, si sono verificati sviluppi nella didattica, nella formazione e qualifica degli insegnanti e nelle dottrine pedagogiche sullo sviluppo del bambino (La scuola dell'infanzia nel Canton Ticino, 1994).

2.1 Breve cenno storico sulle differenze istituzionali infantili apparse negli anni

A metà Ottocento, sul suolo ticinese (Legge scolastica del 10 dicembre, 1864, Cap. II, Art. 144) iniziarono a diffondersi, per pubblica o privata beneficenza, i primi asili infantili o asili di carità, istituzioni pubbliche, non obbligatorie e gratuite. Primo fra tutti fu quello di Lugano (1844), seguito da Tesserete e Locarno nel 1845 (Romerio, 1845; Altomare & Beltrani, 2003; Colombo, 1944). Era un'istituzione che si ispirava al modello lombardo del sacerdote Ferrante Aporti, spinto dalla necessità di “venire in soccorso alle famiglie povere cui mancavano i lumi e il tempo da consacrare all'educazione della prole” (Aporti, 1975, citato da Altomare & Beltrani, 2003, p. 213).

L'intenzione principale di questa istituzione benefica, basata sull'accoglienza, sul ricovero e sul rifugio, consisteva nel togliere da strade e fabbriche i bambini e “raccolgere i più bisognosi e pericolanti onde custodirli, educarli ai principi morali e religiosi e dar loro una preliminare istituzione adatta alla loro età e sesso” (Romerio, 1845, p. 1) (rinvio in allegato all'inciso 1).

Nell'articolo 2 del regolamento degli Asili infantili del 1866 si definisce chiaramente lo scopo di questa istituzione, e cioè di raccogliere, sorvegliare ed educare i bambini tra i 2½ e i 6 anni (rinvio in allegato all'inciso 2).

All'interno di queste istituzioni vigeva l'assoluta uguaglianza, sia nell'abbigliamento, con l'obbligo di indossare un'uniforme, sia nell'educazione (Regolamento per gli Asili Infantili, 1866). L'asilo infantile assumeva le veci di una famiglia, governata ed educata dall'istinto materno e naturale di una donna. La maestra, infatti, oltre a essere in possesso di un certificato di buona condotta o una patente per la scuola elementare minore¹ e aver fatto sei mesi di pratica professionale presso un

¹ Con questa disposizione probabilmente si voleva venire in aiuto alle maestre elementari che non trovavano un impiego.

asilo approvato, ricopriva il ruolo di seconda madre come si legge nell'articolo 17 del regolamento per gli Asili infantili (1866) (rinvio in allegato all'inciso 3).

A seguito dell'aumento demografico e della maggior partecipazione delle donne nel settore impiegatizio, furono istituite per gli asili infantili nuove figure, le ispettrici. La prima fra tutte (dal 1897/98 al 1908) fu Laretta Rensi-Perucchi che si schierò a favore di uno sviluppo sull'adeguata organizzazione dei locali e sulla preparazione del corpo insegnanti. Nel 1901 si tenne il primo corso di formazione, di tre settimane, per le maestre degli asili infantili. Tre anni dopo (1903), la formazione divenne obbligatoria, si prolungò fino a tre mesi e si diplomarono le prime maestre giardiniere. Con il cambio dell'ispettrice (Teresa Bontempi, 1908-1931), si sostituì la formazione di insegnante con un corso annuale presso la scuola magistrale. Con l'avvento di Fröbel e la diffusione della sua corrente pedagogica, gli asili infantili divennero giardini d'infanzia basati sulla dimensione ludica, creativa, dove il bambino, con i suoi interessi e i suoi bisogni era posto al centro dell'insegnamento-apprendimento (Fornara in Valsangiacomo & Marcacci, 2015). Come gli asili infantili, anche i giardini d'infanzia “provvedono alla custodia e all'educazione dei bambini fino all'età della loro ammissione alla scuola elementare” (Leggi sull'insegnamento elementare, 1914, Art. 12). Diversamente dalla precedente istituzione, i giardini d'infanzia nacquero con l'intento di accogliere non solo bambini bisognosi, poveri e abbandonati, ma anche di buona estrazione sociale perché tutti, indipendentemente dallo stato economico, necessitavano di essere seguiti con affetto nella crescita personale. A quel tempo era in carica Laretta Rensi-Perucchi, grande seguace della pedagogia fröbeliana.

Purtroppo, anche se basata su interessanti concezioni, questa istituzione degenerò in un ambiente scolarizzante organizzato con banchi e azioni decise dalla maestre e svolte con passività dai bambini (Altomare & Beltrani, 2003). Si giunse quindi all'idea che “l'istinto chiamato per necessità a sostituire la famiglia, dovesse, permettere una vita accordata con quella domestica e sociale” (Colombo, 1944, p. 7) (rinvio in allegato all'inciso 4).

Ecco perché, nei primi decenni del Novecento con l'avvento dell'attivismo italiano², in Ticino vi fu la sperimentazione del metodo montessoriano, diretto dall'ispettrice cantonale Teresa Bontempi, allieva di Maria Montessori il cui metodo era basato sulla “valorizzazione dell'indipendenza e della libertà del bambino nei processi d'apprendimento” (Fornara in Valsangiacomo & Marcacci, 2015, p. 290). Si registrò, quindi, l'abbandono dei giardini d'infanzia fröbeliani e l'avvento delle Case dei

² Corrente pedagogica degli inizi del XX secolo basata sull'idea che al centro dell'apprendimento vi è l'esperienza che il bambino fa in quanto attore attivo del processo formativo.

bambini montessoriane (chiamate così fino al 1975) (Altomare & Beltrani, 2003; Fornara in Valsangiacomo & Marcacci, 2015). La Bontempi si schierò a favore di questo nuovo metodo d'insegnamento che permetteva al bambino "di soddisfare autonomamente i propri bisogni di sviluppo" (Altomare & Beltrani, 2003, p. 213). Ambienti educativi non obbligatori impregnati di libertà, socialità, tolleranza, rispetto, cooperazione e ricchi di diversi materiali dove i bambini potevano seguire i propri ritmi di sviluppo e i propri interessi personali (Altomare & Beltrani, 2003).

In quegli anni, a livello mondiale, gli obiettivi generali dell'educazione prescolastica erano quelli di "permettere al bambino di esplorare, di conquistare, di costruire l'ambiente e di costruirsi costruendolo" (Informazioni sull'organizzazione e sulle attività della scuola materna, 1978, p. 19). Il bambino era visto in un continuo rapporto dinamico con lo spazio e il tempo. Per questa ragione la casa dei bambini, caratterizzata dal gioco, da un ambiente stimolante, da attività individuali o di gruppo, da un materiale variato e da un'attenta attitudine della maestra verso un equilibrato rapporto educativo, puntava a: favorire lo sviluppo della personalità del bambino, accompagnare i bambini dall'ambiente familiare a quello scolastico, aiutare il bambino a inserirsi facilmente nella società, trasmettere al bambino un'educazione che integrasse quanto ricevuto in famiglia (Informazioni sull'organizzazione e sulle attività della scuola materna, 1978).

Insomma, ambienti dove trovare "materna la maestra, fraterni i compagni, familiari le cose" (Colombo, 1944, pp. 7-8) (rinvio in allegato all'inciso 5).

Come la madre, la maestra (non sposata) puntava al normale sviluppo fisico del bambino: lo esponeva ad ambienti puliti e sani, lo nutriva, lo vestiva, monitorava la sua salute, agiva con prontezza per impedire e correggere anomalie, trasformava l'igiene in un esercizio quotidiano. Come la madre, la maestra accompagnava il bambino verso le sue prime conquiste intellettuali e lo preparava al lavoro scolastico, senza interventi specifici, incompresi e ripetuti con passività, ma concretizzando il suo sviluppo nel gioco e nelle attività. Come la madre, la maestra apriva il cuore del bambino al bene tramite esperienze di libertà e di limiti. Rispetto agli asili infantili, la casa dei bambini, oltre a ricoprire il ruolo di ricovero, accogliendo e custodendo i bambini di cui le mamme non potevano occuparsi, doveva essere un istituto di educazione fisica, morale e sociale. Il bambino era considerato in formazione e bisognoso di fattori che favorissero il suo sviluppo e che lo accompagnassero verso la vita e la società nelle migliori condizioni. Il compito delle maestre era curare la salute del bambino, l'educazione, lo sviluppo dell'intelligenza, del sentimento, e creare le condizioni necessarie per permettere al bambino di vivere e crescere bene (Colombo, 1944).

Nelle case dei bambini le insegnanti dovevano trasmettere cura e maternità, avvicinandosi al bambino con umiltà e rispetto. La maestra metteva in atto un'educazione flessibile, creativa, personale ed evolutiva in cui il bambino potesse conquistare le verità del mondo.

In generale l'organizzazione educativa e giornaliera nelle case dei bambini seguiva quelle che erano le condizioni economiche e sociali della società. Per esempio, era inserita nei paesi di campagna, dove i bambini si svegliavano presto e andavano a dormire tardi, un'ora di riposo pomeridiana per permetter loro di riposare. Nelle case dei bambini emerse per la prima volta la figura dell'insergente, addetta a tenere in ordine e puliti i locali, ad accogliere, svestire e vestire i bambini, ad accompagnarli in bagno, a controllarli e aiutarli a pulirsi, a insegnare come apparecchiare e sparecchiare la tavola, a controllarli durante la ricreazione mentre la docente mangiava, a vigilare che nessun bambino uscisse solo. Non poteva conversare direttamente con i parenti o punire i bambini; doveva sempre rivolgersi alla maestra responsabile (Valli & Bontempi, 1928).

Nel periodo tra le due guerre mondiali si iniziò a mettere in discussione il costoso metodo montessoriano (Altomare & Beltrani, 2003). Sul suolo ticinese si diffuse il modello di scuola materna di Rosa e Carolina Agazzi. Prese forma il concetto di scuola come ambiente naturale del bambino, in continuità con quello della famiglia (Fornara in Valsangiacomo & Marcacci, 2015). La scuola era intesa come un ambiente domestico allargato in cui il bambino, circondato da un clima di affetto, potesse apprendere attraverso l'esercizio e l'esperienza di responsabilità e condivisione. Come in una famiglia, all'interno delle scuole materne crescevano bambini dai 3 ai 6 anni; uno spunto pratico che insieme al riposo pomeridiano e alla refezione caratterizza ancora oggi il modello scolastico ticinese (Altomare & Beltrani, 2003).

Nel 1970 si spostò l'attenzione su un modello educativo centrato sul potenziale cognitivo del bambino: la scuola dell'infanzia (SI), che richiese di riconoscere il bambino circondato da "un ambiente cognitivo ricco di sollecitazioni, di codici, di offerte comunicative impossibili da ignorare" (Altomare & Beltrani, 2003, p. 219). Un'istituzione fondata sui modelli formativi già presenti: il ruolo della donna come colei che custodisce e assiste i bambini dell'asilo infantile, il ruolo delle attività espressive, ludiche e di movimento del giardino d'infanzia, la considerazione di un ambiente domestico allargato con refezione e riposo della scuola materna e l'organizzazione di un ambiente a misura di bambini delle case dei bambini. Inoltre, visto i numeri di partecipanti alla scuola materna, i docenti proposero di anticipare l'obbligo scolastico a 5 anni. In questo modo anche ai meno privilegiati a livello geografico e sociale si sarebbe assicurato il diritto all'educazione prescolastica (Altomare & Beltrani, 2003).

La scuola dell'infanzia fu riconosciuta come prima istituzione scolastica nella formazione di base. È un ambiente educativo e sociale in cui sono proposte al bambino esperienze di gioco, comunicazione, esplorazione e apprendimento diverse da quelle che può vivere in famiglia. Al centro del processo di insegnamento-apprendimento è posto l'allievo nella sua individualità e globalità. La maestra assume il ruolo di mediatrice tra bambino e realtà con l'obiettivo di seguire e soddisfare i suoi bisogni di crescita affettiva e cognitiva (Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia, 2000) (rinvio in allegato all'inciso 6).

Questa istituzione è tutt'ora in vigore, con l'introduzione nel 2015 del modello HarmoS e il conseguente nuovo Piano degli Studi della Scuola dell'Obbligo.

2.2 Cosa è, e da cosa è caratterizzata, la relazione scuola-famiglia alla SI?

La famiglia è la prima sede educativa alla quale il bambino prende parte inconsapevolmente e dove è educato nel suo sviluppo globale ed equilibrato. Segue poi la scuola dell'infanzia, prima istituzione extra familiare e primo scalino del sistema scolastico che il bambino incontra nella sua crescita. Come tale, deve rispondere ai bisogni di sicurezza, di conoscenza, di gioco, di ascolto del bambino.

Vista la posizione gerarchica della scuola dell'infanzia, a ridosso di quella familiare, è necessario che fin da subito si crei un buon rapporto scuola-famiglia per fornire sicurezza al bambino. La scuola, considerando le diversità familiari presenti sul territorio, deve ascoltare le visioni dei problemi non solo considerando le aspettative nei confronti delle famiglie, ma anche considerando quelle che le famiglie hanno nei suoi confronti. Il bambino è rispettato se scuola e famiglia collaborano nel rispondere ai suoi bisogni e ai suoi diritti (Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia, 2000). “Tra le finalità della scuola dell'infanzia troviamo quella di “integrare l'opera educativa della famiglia” (La scuola dell'infanzia nel Canton Ticino, 1994, scheda 1): docenti e genitori sono figure che devono contribuire ad accompagnare il bambino verso il passaggio dall'ambiente familiare alla scuola dell'infanzia.

La scuola e la famiglia possono incontrarsi in diverse occasioni e secondo diverse modalità:

- all'inizio dell'anno scolastico, quando la docente presenta ai genitori la scuola;
- giornalmente all'entrata (distacco con il rifugio sicuro della famiglia) e all'uscita della SI dove potersi scambiare semplici informazioni e/o comunicazioni sul bambino;
- nelle giornate di scuola aperta dove i genitori partecipano in presenza alla vita scolastica dei loro figli, conoscendo direttamente la realtà in cui sono inseriti e osservandoli in un ambiente diverso da quello familiare;

- nei colloqui serali con i genitori, che possono essere richiesti da entrambe le parti per affrontare dubbi, problematiche e considerazioni riguardanti il bambino. Il colloquio si differenzia dall'incontro mattutino o serale alla porta della SI in quanto avviene in forma più riservata e professionale, coinvolgendo esclusivamente gli interessati oltre a eventuali altre figure scolastiche (es. la docente di sostegno);
- negli incontri con i genitori durante l'anno scolastico con l'obiettivo di affrontare la vita della sezione, le attività didattiche differenziate per il grado di età del singolo, le regole sociali, i modelli organizzativi e i servizi annessi all'istituto scolastico. Questi incontri possono essere organizzati in gruppi separati, secondo l'età dei bambini e in base alle differenti tematiche da affrontare. Con i genitori dei bambini di 3 anni si affrontano i temi legati all'inserimento del bambino, alla socializzazione e all'accettazione delle regole di vita comune; con quelli di 4 anni le tematiche legate alle diverse attività proposte alla scuola dell'infanzia; con quelli di 5 anni le tematiche relative al futuro cambiamento scolastico che il bambino, una volta terminata la scuola dell'infanzia, è spinto a compiere.

La famiglia è invitata dalla scuola a vivere insieme al figlio questi cambiamenti, con atteggiamento di ascolto e rispetto verso i suoi ritmi, i suoi bisogni e i suoi limiti (La scuola dell'infanzia del Canton Ticino, 1994).

Oggi l'insegnante di scuola dell'infanzia ha il compito di entrare in rapporto con il bambino e, parallelamente, creare una relazione con l'adulto. Per far questo è necessario che sviluppi competenze relazionali, quali la capacità di ascoltare, di farsi ascoltare e di interagire con operatori interni ed esterni alla scuola tenendo sempre presente la propria identità e il proprio ruolo sociale. Una buona e solida collaborazione tra scuola e famiglia porta benefici sulla scolarizzazione del bambino e sul suo benessere generale. L'attuale scuola dell'infanzia ticinese risponde alla domanda di accoglienza e supporto educativo per bambini dai 3 ai 6 anni. Le famiglie richiedono che la scuola sia efficace e pronta a fronteggiare ogni difficoltà del presente e del futuro; la scuola, per essere efficiente e operativa, richiede l'istaurarsi di una buona e duratura alleanza educativa con le famiglie (Donald, 2017/2018).

2.3 Evoluzione del discorso e delle leggi che hanno regolamentato il rapporto scuola-famiglia nella SI ticinese

Ogni madre ha il compito di preparare i propri figli alla vita che li attende, circondandoli di affetto, tenerezza e dolcezza. Nel passato non a tutte le madri era possibile creare queste condizioni; ecco che venivano in soccorso le istituzioni infantili (rinvio in allegato all'inciso 7).

Nel periodo degli asili infantili, l'educazione era vista negativamente. Molte erano le voci di paese che ritenevano che l'asilo non formava i bambini ma li toglieva dai lavori manuali (rinvio in allegato agli incisi 8 e 9). Negli asili infantili, invece, i bambini potevano imparare a vivere con tutti. Le madri non dovevano rinunciare alla responsabilità dei figli, ma essere premurose nei loro confronti, interessarsi dei loro apprendimenti e mantenere la relazione con gli insegnanti. Un impegno ancora attuale (rinvio in allegato all'inciso 10).

Parallelamente ai continui cambiamenti e al crescente numero di compiti e bisogni a livello educativo, la funzione del docente ha subito una progressiva evoluzione. Con l'avvento della scuola dell'infanzia ai docenti è stato chiesto di riconoscere sempre più i bisogni dei propri alunni e rispondervi tramite interventi differenziati e, nei casi più gravi, con la collaborazione del servizio di sostegno. Tale impegno didattico è stato messo in atto allo scopo di diminuire, fino a scomparire, le differenze sociali e culturali del bambino (Altomare & Beltrani, 2003).

Per affrontare questo argomento ho ritenuto opportuno stilare una tabella che mettesse in evidenza l'evoluzione che c'è stata nel rapporto scuola-famiglia a partire dal 1897:

Dal 2015 a oggi	Anno 1975 - 2000	Anno 1944 - 1960	Anno 1928	Anno 1897
Presenza di alcuni maestri di sesso maschile	Con la Magistrale postliceale la formazione fu aperta a entrambi i sessi (dal 1986)	Nelle fonti non è specificato	Solo donne per ragioni di attrattività delle condizioni salariali	Solo donne perché ritenute in grado di ricoprire meglio dell'uomo il ruolo di seconda madre
Le maestre accolgono e salutano i bambini sulla porta della scuola dell'infanzia	Se richiesto e necessario si attiva il personale ausiliario che però non viene incaricato della sorveglianza ma solo dell'assistenza alla maestra (1975)	Nelle fonti non è specificato	Presente l'inservente; ha il compito di accogliere e congedare i bambini alla porta dell'asilo	Nelle fonti non è specificato
Oltre alla maestra, presenti altre figure: cuoca, inservente, donna delle pulizie, (...) a volte ricoperte da una sola persona	Presenza di altre figure: servizio di sostegno pedagogico, logopedisti, psicomotricisti, operatrice di prevenzione dentaria (1999), personale ausiliario (cuoca, aiuto cuoca, inservente, donna delle pulizie) che si attiva in caso di necessità per l'assistenza alla maestra, vigilatrici-didattiche, custode-portinaio (se presente) (1975)	Presenza di altre figure: inservente-bambinaia	Presenza di altre figure: inservente, assistente, custode-portinaia	Presenza di altre figure: inservente, assistente, visitatrici, praticanti gratuite che aspirano alla professione di insegnante
Con HarmoS ¹ e il nuovo PSSO ² , la scuola dell'infanzia diventa obbligatoria a	La frequenza è ancora facoltativa e non obbligatoria.	La frequenza è facoltativa e non obbligatoria. Le famiglie che decidono di iscrivere i figli si	La frequenza è facoltativa e non obbligatoria	La frequenza è facoltativa e non obbligatoria

¹ Con Accordo intercantonale HarmoS si intende l'accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria del 2007 rispetto alcune decisioni in ambito scolastico.

² Il PSSO, ovvero Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese, raccoglie e indica le competenze e le risorse che un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine dei cicli scolastici e i livelli di apprendimento che dovrebbero essere raggiunti dalla maggior parte degli allievi.

Tabella 2.1

partire dai 4 anni compiuti. (il primo anno di frequenza a 3 anni è facoltativo)		assumono l'obbligo di mandarveli giornalmente.		
Le/I maestre/i hanno il compito di accogliere ed educare i bambini provenienti da differenti contesti familiari, offrendo a tutti le stesse opportunità di crescita	Le maestre devono curare l'educazione e lo sviluppo dei bambini con senso materno (1975)	Le maestre custodiscono ed educano i bambini	Le maestre devono adempiere al ruolo di seconde madri, accogliendo, custodendo e trasmettendo ai bambini. Parallelamente li educano a livello fisico, morale e sociale creando un ambiente protetto che favorisca il loro sviluppo.	La maestra ricopre esattamente il posto di seconda madre o madre di adozione; trasmette cura e affetto al bambino come se fosse un figlio. Ha il compito di educare i bambini, (più che istruirli) e di completare l'amore iniziato dalla madre sviluppando le facoltà fisiche, morali e intellettuali del bambino. Il segreto della disciplina: amare i bambini e farsi amare
I bambini devono essere puliti (non devono più indossare il pannolino)	La maestra si occupa di sorvegliare la cura igienica e personale. All'entrata, se necessario, la docente provvede alla pulizia e salute dei bambini per la quale è responsabile. Questi devono però presentarsi puliti. Le famiglie che non dispongono di comodità igieniche, possono usufruire dell'impianto	I bambini devono essere in grado di mangiare e mantenersi puliti autonomamente. Se occorre, i bambini sono lavati, cambiati e vestiti	Nelle fonti non è specificato	L'inserviente lava i bambini che, una volta all'asilo, non sono puliti. Inoltre li accompagna in bagno

Tabella 2.2

	scolastico per pulire il figlio (1975)			
Per problemi di salute, le/i maestre/i consigliano ai genitori di prendere contatto direttamente con il loro medico/pediatra di fiducia.	A inizio anno, i bambini sono sottoposti a una visita del medico delegato o scolastico. Sulla base dei dati, il medico può proporre la scuola speciale ai bambini che presentano delle anomalie. Le maestre hanno il dovere di segnalare ai genitori, al medico scolastico e ai servizi specializzati, i bambini che necessitano di cure e visite particolari. Secondo le direttive del medico, la docente, trimestralmente, misura i bambini e annota i dati sulla carta bibliografica (1975)	Periodicamente, ogni 3 mesi, i medici del circondario o scolastici (se presenti) visitano i bambini e le maestre. Intervengono a ogni chiamata della maestra. All'inizio dell'anno scolastico, sottopongono i bambini e le maestre a un'ispezione sanitaria e redigono le cartelle cliniche. I genitori sono responsabili di sottoporre i propri figli alle vaccinazioni antivaaiolosa e antidifterica	La maestra, se necessario, fornisce consigli alla madre (figura familiare dedica alla cura del proprio figlio) sull'alimentazione del bambino-figlio	Le visitatrici visitano nelle loro case i bambini ammalati e forniscono consigli alle famiglie
Sono presenti classi inclusive, che accolgano bambini con bisogni educativi speciali	Possono frequentare i bambini con anomalie che consentono loro di vivere in comunità. Se tali anomalie non consentono ai bambini di entrare in rapporto con la maestra e i compagni, sono iscritti nelle sezioni speciali. Accoglie bambini con particolari bisogni di forme di assistenza. (1975)	Esclusi i bambini con difetti di salute che non consentono loro di vivere in comunità con altri bambini	Nelle fonti non è specificato	Nelle fonti non è specificato

Tabella 2.3

Metodologia di ricerca

Dopo la ricerca storico-documentale illustrata nel quadro teorico, ho deciso di dar voce a 4 docenti di scuola dell'infanzia, attualmente attive in Ticino, per approfondire il piano dei discorsi e comprendere le possibili analogie tra i precedenti storici e l'esperienza odierna, facendo interagire tra loro le microstorie raccolte con il sapere storico analizzato, “nella prospettiva della consapevolezza che la relazione con il nostro passato e con la tradizione appare oggi come elemento transgenerazionale non eludibile” (Seveso, 2020, p. 11). Per raccogliere le testimonianze ho svolto una ricerca di tipo qualitativo con interviste semi-strutturate a due docenti in servizio da 40 anni e due docenti in servizio da 3/5 anni. I canovacci di intervista sono stati adattati alla luce dell'esperienza professionale dei rispettivi soggetti. Per l'occasione ne ho creati due che ho inviato con anticipo per permettere di prepararsi, assicurando al contempo il pieno anonimato.

La scelta di effettuare delle interviste semi-strutturate è stata presa per dar la possibilità ai soggetti interessati di esprimersi liberamente, seguendo delle domande guida sull'argomento centrale del lavoro.

Le prime domande sottoposte sono state di carattere generale, per incentivare le interlocutrici a raccontare la loro esperienza sul rapporto instaurato con le famiglie. A seguire sono state poste domande più mirate, alcune precedute da brevi cenni storici rilevati durante l'analisi delle fonti consultate.

Le interviste sono state registrate per poter poi trascrivere, all'interno di un discorso più generale, alcuni passaggi interessanti emersi e per approfondire con i punti di vista soggettivi e personali il quadro teorico.

Il punto di vista delle professioniste

Sulla base delle interviste raccolte ho redatto un testo discorsivo che integra tra loro gli aspetti interessanti emersi e il sapere teorico proveniente dall'analisi delle fonti storiche. Per assicurare l'anonimato, nel testo le intervistate saranno indicate con delle lettere: A e B per le docenti con quarant'anni di esperienza, C e D per le altre due docenti.

Come già descritto nel quadro teorico (p. 4), negli anni la scuola dell'infanzia ha cambiato diversi nomi e con essa si sono verificati progressi nella didattica, nella formazione degli insegnanti e nelle dottrine pedagogiche. A partire da queste informazioni ho deciso di sottoporre alle docenti A e B una domanda per indagare la percezione del cambiamento nel rapporto scuola-famiglia, tra quanto vissuto in passato e quanto oggi. Nel rispondere, entrambe definiscono l'esperienza fonte primaria del cambiamento. L'intervistata A afferma: "Vivo molto meglio adesso la relazione con la famiglia; con l'esperienza ho imparato a gestire certe dinamiche per cui mi è più facile affrontarle". Un'esperienza maturata in parte dal lavoro svolto presso un asilo nido a Locarno, dove il confronto settimanale con famiglie problematiche ha permesso di acquisire le capacità per affrontare colloqui o situazioni particolari. L'intervistata B, pur sottolineando che fin dall'inizio della sua carriera lavorativa si è sempre dato importanza alla componente famiglia e alla relazione docente-famiglia-allievi - anche se inizialmente sottovalutata - ritiene ci siano stati dei cambiamenti nel suo personale rapporto con i genitori, come professionista del lavoro, ma anche nel ruolo dei genitori verso la scuola. All'inizio della sua carriera, i genitori avevano maggior tendenza

a stare lì al loro posto. Venivano alle riunioni, partecipavano però c'era il "timore" di entrare nella professionalità del docente. Con il tempo questo è cambiato in positivo. Adesso riesci a parlare meglio con i genitori; ci sono più aspettative dei genitori nei confronti della scuola e viceversa.

Oggi, infatti, come descritto nel capitolo 2.3, le occasioni di incontro tra queste due figure, entrambe essenziali per la crescita personale e scolastica del bambino, sono diverse. Questo fa sì che il legame con le famiglie si intensifichi in quanto più partecipi alla vita di sezione, alle attività della scuola e alla professionalità del docente. "Il nostro compito è quello di fare in modo che si distingua il collaborare, il condividere o il progettare insieme un percorso nei confronti del proprio figlio, dall'entrare di getto dei genitori per decidere". Riguardo a ciò, A e B esprimono la medesima opinione: la relazione con i genitori va costruita con professionalità e autorevolezza come il rapporto che si ha con i bambini. È fondamentale definire i ruoli di entrambe le figure, senza eccedere sia dal lato permissivo ("siamo amici") che dal suo opposto ("tu lì e io qui"). "La via di

mezzo potrebbe essere quella di riconoscere entrambi i ruoli, chiarire le aspettative e provare a costruire un rapporto basato sulla fiducia”.

L’esperienza si dimostra essere un aspetto importante e fondamentale anche per le docenti giovani che sostengono di aver acquisito col tempo maggior sicurezza nel proprio ruolo e nel rapporto con le famiglie. Questo non toglie il fatto che, prima di un colloquio o di una riunione genitori, l’ansia di sbagliare c’è anche dopo tanti anni di esperienza. In questo cambiamento, oltre all’esperienza, entrano in gioco anche il carattere e l’età. Da D emerge che se si ha un carattere aperto ed espansivo, come il suo (“sono molto curiosa, mi piace chiacchierare e indagare ciò che mi raccontano i bambini”), il legame che si instaura con le famiglie è più stretto e quasi confidenziale. Al contrario se si è chiusi e riservati il rapporto risulta distante e freddo. Da C emerge che durante un colloquio ci si può confrontare con mamme “che hanno un’età simile alla tua con cui vai più d’accordo, e mamme più adulte che magari ti vedono come una ragazzina e quindi ti sottovalutano.” L’insegnante rimane comunque “una figura di riferimento non solo per i bambini ma anche per i genitori; deve sapere quello che dice, saper rispondere alle domande in maniera corretta, essere informata”. Aspetti su cui i genitori prestano particolare attenzione.

A sostegno di quanto sopra riportato, A aggiunge

ho trovato che avere il capello bianco è stato un vantaggio perché, una volta conosciuta, i genitori si sono resi conto che avevo l’esperienza. Questo non vuol dire che una giovane non è capace; trovo però che prima era più facile. Adesso la scuola chiede tanta burocrazia che ti fa perdere la relazione con la famiglia, ciò che fa andare avanti il bambino.

Nella legge della scuola fu anticipato l’obbligo scolastico a 5 anni al fine di assicurare a tutti i bambini, anche quelli più emarginati dal punto di vista geografico e sociale, il diritto all’educazione prescolastica. Tale riforma fu attuata negli anni 2015/2016 con l’introduzione del modello HarmoS e il PSSO. Fino ad allora la SI era facoltativa, anche se una volta che le famiglie decidevano di iscrivere i loro figli si assumevano l’obbligo di mandarli giornalmente.

A partire da queste informazioni ho colto l’occasione per estrapolare, dal vissuto professionale delle intervistate, alcune considerazioni in merito all’introduzione dell’obbligo scolastico, portando una riflessione sul periodo pandemico appena vissuto e sui conseguenti cambiamenti percepiti nel rapporto con le famiglie.

A tale domanda A, contrariamente da B, afferma di aver vissuto molto male questa decisione in quanto non approva l’idea di obbligare una famiglia a istituzionalizzare il figlio così presto, soprattutto se il bambino ha la possibilità di vivere la sua infanzia immerso nella natura e circondato da un ambiente familiare sereno. Con HarmoS la scuola è diventata “assistenzialismo; non c’è più

la differenza tra scuola e doposcuola. Non si guarda più il bisogno del bambino ma il bisogno della famiglia". Il lavoro di docente non si compone più del solo ruolo di maestra ma anche di educatrice. "Una volta la professione era molto più definita. Oggi questa definizione va a cadere perché ci sono sempre più famiglie in difficoltà." Sottolinea anche che, vista l'obbligatorietà di frequenza una volta iscritto il figlio, i genitori non potevano fare quello che volevano in quanto tale iscrizione privava il posto a qualcun altro.

L'obbligatorietà e l'introduzione di nuove regole (es. entro fine ottobre tutti i bambini devono essere inseriti) ha portato a scontrarsi più di frequente con le famiglie perché è diventato difficile motivare le scelte imposte dai regolamenti. L'elasticità e la flessibilità che c'erano prima sono andate perse. Ora c'è la tendenza a dare molta più voce ai genitori, quindi l'esperienza torna utile. L'intervistata riconosce tuttavia l'immagine più autorevole che ha dato ai docenti e l'uniformità scolastica e preparatoria dei bambini che entrano alla scuola elementare. Nei primi anni della sua carriera "c'erano bambini che arrivavano senza nessuna esperienza di socializzazione ma con solo delle capacità acquisite a casa". Anche l'inserimento dei bambini, con la frequenza obbligatoria di 4 mattine per due settimane (eccetto il mercoledì), è riconosciuto come un punto a favore "perché tutti devono farlo. Non bisogna discutere con i genitori. Si ha più tempo per conoscere il bambino e vedere come reagisce."

Riferendosi alla pandemia, C e D non segnalano particolari differenze nel rapporto tra obbligo scolastico e famiglie. Durante la seconda fase, contrassegnata dalla riapertura delle scuole, le famiglie avevano la possibilità di scegliere se mandare i figli o tenerli a casa. Alcune hanno optato per la seconda scelta, perché avevano l'opportunità di occuparsene avendo la possibilità di lavorare da casa (telelavoro), oppure perché volevano proteggere i figli e se stesse da eventuali contagi. Con queste famiglie le intervistate hanno sempre cercato di mantenere il contatto attraverso videochiamate per salutare i bambini, telefonate di consulenza per chi lo necessitava e attività da far svolgere ai bambini. Le docenti si sono confrontate con genitori rispettosi delle regole e altri che sottovalutavano la situazione. Questo non ha però causato alcun tipo di problema relazionale. Come A, anche C afferma che con la pandemia la conoscenza dei genitori di bambini nuovi è andata rallentando a causa delle misure di restrizione presenti: obbligo di indossare la mascherina, divieto di entrare in sezione per accompagnare il proprio figlio e quindi difficoltà di includere i genitori in quello che viene svolto alla SI. Secondo le docenti, la relazione si è raffreddata ed è divenuta più lenta da costruire e consolidare. Difficoltà relazionale riscontrata anche tra le famiglie stesse che entrando "vedevano l'ambiente della scuola dell'infanzia, iniziavano a conoscere i compagni del loro figlio, chiacchieravano con la docente e con altri genitori."

C'erano più occasioni spontanee per conoscere i genitori, conoscersi tra di loro e conoscere l'insegnante. Momenti che le docenti definiscono importanti perché

per dire le cose non c'è sempre bisogno delle riunioni o degli incontri. Come insegnanti abbiamo la fortuna di incontrare i genitori quotidianamente, conoscere il tipo di famiglia e di relazione.

Informazioni che prima della pandemia emergevano più spontaneamente e che adesso bisogna ricercare. Una difficoltà che può essere ben gestita e superata se “riesci a mantenere un buon rapporto sulla porta ogni giorno quando arrivano e quando se ne vanno.”

Parallelamente, le intervistate riconoscono nella pandemia alcuni “aspetti positivi”: per esempio, il processo di autonomia dei bambini dell'anno del facoltativo si è velocizzato in quanto “se prima la mamma entrava, gli toglieva le scarpe, il sacchetto e tutto quanto, adesso i bambini si trovano a doverlo fare da soli”. Inoltre, D riscontra che il rapporto con i genitori si è rafforzato in quanto, proponendo diverse attività da svolgere a casa, i genitori hanno riconosciuto l'impegno e acquisito più fiducia in lei. Tramite l'utilizzo dell'e-mail, lo scambio comunicativo con i genitori è rimasto sempre attivo, dimostrato dal piacere di inviare foto e video che mostrassero il figlio intento a svolgere le attività.

Nelle fonti storiche ho letto che già in passato nelle istituzioni infantili vi era presente la figura dell'insergente. Ai tempi, oltre a svolgere diverse mansioni, accoglieva e congedava i bambini, esonerando la docente da questo incarico³. Pensando oggi al suo ruolo, dedicato esclusivamente alla pulizia dei locali e ad aiutare la cuoca (in alcune sedi queste mansioni sono svolte dalla stessa persona per assenza di una delle due figure), ho chiesto alle intervistate una loro opinione in merito. Nel rispondere, A riporta il suo vissuto da bambina

Ricordo che c'erano la cuoca, l'aiuto cuoca e due insergenti che pulivano e davano una mano alle docenti perché erano classi numerose (30 allievi). Erano figure molto presenti e sempre con i bambini. Li conoscevano tutti. Noi ci siamo molto affezionate. Erano considerate le maestre meno severe e più dolci. La maestra aveva sempre quella figura da maestra severa. La mia era anche la direttrice della scuola. Indossava sempre i tacchetti e la gonna.

L'insergente era affettivamente quasi più che la maestra; era come una seconda madre. “Era quella che, se io piangevo perché non volevo finire la polenta, mi portava via il piatto. La maestra invece: “quello che c'è nel piatto lo finisci e non si fanno i capricci”. Quanto emerge dal racconto mi sorprende perché alla luce del quadro teorico ho scoperto che nel passato, contrariamente a quanto

³ Rinvio a p. 7 del quadro teorico

ricorda l'intervistata, la maestra ricopriva un altro ruolo. Nei testi storici, dagli anni '60 dell'800 al 1928, la maestra è raffigurata come colei che doveva adempiere al ruolo di seconda madre trasmettendo cura e affetto materno al bambino. La citazione del regolamento per gli Asili infantili (1866), riportata in allegato all'inciso 3, mette ben in evidenza questo ruolo. Oltre a insegnare, avevano il compito di accudire i bambini le cui mamme per varie ragioni non riuscivano a occuparsene.

Contrariamente a quanto vissuto da A, l'intervistata B ammette di non essere d'accordo sul ruolo dell'inservente. "Il momento dell'accoglienza e dei saluti ai bambini sono momenti importanti e delicati perché scambi due parole con il genitore, perché il bambino ti vede, gli fai un sorriso e lo saluti". Anche C e D ammettono di faticare a immaginarsi una situazione di questo genere. Entrambe considerano l'accoglienza e il congedo una "parte molto importante sia nel rapporto con il bambino che nel rapporto con i genitori". Trovarsi i bambini in classe, dopo che l'inservente li ha accolti e cambiati, turba le intervistate perché è loro tolta la possibilità di creare la sintonia con il bambino e con il genitore sulla porta. Inoltre, durante le uscite potrebbe risultare un doppio lavoro: "vorrebbe dire che io devo riferire all'inservente che cosa dire ai genitori". In relazione a ciò, C sostiene che anche senza pandemia le occasioni di incontro con i genitori sono molto poche "a parte durante il congedo e l'accoglienza". Questa sua affermazione si distacca dall'elenco riportato nel capitolo 2.2 sui diversi momenti di ritrovo tra le due figure educative. Continuando aggiunge:

Ho anche bambini che vengono e vanno tutti i giorni con il pulmino e magari i genitori li ho visto solo poche volte all'anno. Quindi, se quella volta che il genitore accompagna il bambino non ci sono, perderebbe il senso.

Genitori con i quali la docente riesce a mantenere un buon rapporto tramite le telefonate e i messaggi sulla chat di WhatsApp, dove invia foto e video delle attività svolte con i bambini.

Nel suo ruolo di insegnante, A ricorda di aver conosciuto la figura dell'inservente come supporto alla maestra: "Ti aiutava a mettere le giacche quando si usciva in giardino, veniva con te quando si andava a fare una passeggiata, cambiava un bambino se si faceva la pipì addosso". Adesso, è l'insegnante che si occupa di cambiarlo "anche perché essendo un momento particolare, delicato e di malessere, è bene che una figura conosciuta lo accudisca". Come affermato in precedenza, in alcune sedi vi è presente solo una figura che svolge il ruolo di cuoca e inservente. Proprio su quest'aspetto B afferma che, fin dall'inizio della sua carriera lavorativa, non ha mai avuto un'inservente. "Ho sempre fatto tutto da sola anche perché con un'unica sezione non puoi neanche contare sulla collaborazione di un collega".

A oggi, l'inservente si dimostra un grande aiuto per l'ordine del materiale e per la pulizia.

Oltre a questa figura, di cui ho appena accennato, nella legge del 1897 si menziona anche la visitatrice che aveva il dovere di visitare le famiglie dei bambini che, in caso di malattia, erano assenti dall'asilo. Incuriosita, ho chiesto alle intervistate una loro considerazione in merito. Contrariamente a quanto mi sarei aspettata, tutte ammettono di non averne mai sentito parlare. B sostiene che questa figura era probabilmente legata ai compiti diversi che la scuola e l'insegnante ha assunto negli anni, a partire dai diversi nomi⁴.

Prima di iniziare a lavorare era chiamata casa dei bambini. C'era l'idea di accudimento e dello stare insieme. La visitatrice se un bambino era assente andava a vedere che cosa aveva, se stava bene, se la famiglia aveva bisogno. Quando ho iniziato è divenuta scuola materna. Qui entra in gioco il discorso scuola e l'idea di imparare affiancato al termine materno. Poi è diventata scuola dell'infanzia.

Nel rispondere alla domanda, D sostiene che oggi il ruolo di questa figura non potrebbe esistere perché andrebbe a toccare la sfera privata delle famiglie. Al contrario C ne è rimasta colpita; ritiene che potrebbe rivelarsi utile per consegnare il materiale al bambino malato e per mantenere più saldo il legame casa-scuola. Rispetto a ciò, la docente descrive il suo comportarsi durante il lockdown: “ogni settimana mandavo attività per tutti e andavo a trovarli a casa. Un lavoro a tempo pieno immagino come quello della visitatrice.” I genitori e i bambini hanno molto apprezzato questo suo gesto, fatto nel rispetto di tutte le regole. Ha “portato regali, giochi, materiale stampato e molto altro.” La scelta di far ciò è nata dalla convinzione che “cercare di mantenere un legame tra scuola e casa fa bene a tutti”. La decisione della docente ricorda in parte il ruolo della visitatrice, che passando nelle case visitava i bambini malati e le loro famiglie.

La figura della visitatrice (1897) negli anni è stata sostituita dal medico scolastico (dal 1944), a sua volta oggi sostituito dai pediatri privati a cui si rivolgono i genitori. In merito a questa figura, B ricorda che durante i suoi primi anni di insegnamento il medico si presentava in sezione una volta all'anno per visitare i bambini. “Al contrario di oggi, ai tempi c'era chi non portava mai il bambino dal medico per le visite di routine e quindi la scuola offriva questa opportunità”.

Nel discutere di questa figura e nel rispondere alla domanda relativa alla gestione delle comunicazioni quando il direttore non era una figura presente in tutte le sedi, emerge da A e da B la figura dell'Ispeatrice, persona specializzata che nei frequenti sopralluoghi presso le sedi infantili controllava che le maestre adempissero adeguatamente al loro ruolo.

Guardava se avevi messo le pantofole in ordine, metteva il dito nel vaso di fiori per controllare se la terra era bagnata perché sosteneva che “le piante secche fanno vedere che l'ambiente è secco e anche

⁴ Rinvio a p. 4 del quadro teorico

L'evoluzione negli anni del rapporto scuola-famiglia alla scuola dell'infanzia

la maestra nei confronti dei bambini”, voleva che tutte le settimane il bambino portasse a casa il lavoretto.

In aggiunta, l'intervistata B sottolinea anche che

il ruolo dell'Ispettrice, oltre a visitare e valutare le maestre in carica era anche quello di aiuto e collaborazione. Se veniva in classe e sapeva che il mio progetto riguardava i 4 elementi, magari dopo due settimane mi telefonava per consigliarmi delle letture interessanti. C'era sempre il timore che potesse arrivare da un momento all'altro cogliendoti di sorpresa, però sapevi che ti supportava, aiutava e accompagnava.

Riguardo a quest'ultima curiosità, su cui i testi storici analizzati non fanno alcun riferimento, l'intervistata racconta di essersi trovata spiazzata, come molte altre sue colleghe, durante la fase precedente all'introduzione delle funzioni di direzione perché nessuno sapeva quale progetto stavi facendo. “Magari quella che viene e controlla i raccoglitori preoccupa. Allo stesso tempo anche il contrario dove puoi far tutto e di più e non hai nessun riscontro è un peccato”.

Il ruolo e i compiti dell'Ispettrice, ai tempi punto di riferimento per le docenti, sono oggi ricoperti in parte dalla direzione e dalla figura del direttore. B ricorda che quando ha iniziato a lavorare c'erano gli Ispettori della scuola elementare che erano diversi da quelli dell'infanzia. Erano figure che si recavano spesso presso le diverse sedi scolastiche, visitando a sorpresa e senza preavviso le docenti e valutandole senza chiarire i criteri valutativi (al contrario di oggi che sono più trasparenti). A seguito di una riforma, era stato deciso di eliminare l'ufficio prescolastico e le Ispettrici specializzate per il settore infantile, integrandole nell'Ispettorato della scuola elementare e creando così una figura unica. Con questa decisione, le visite e i sopralluoghi si sono inevitabilmente ridotti a causa del diverso rapporto tra numero di Ispettori/Ispettrici e numero di sezioni e classi. Con il passare degli anni la rigidità è andata scemando; i controlli sono diminuiti, lasciando più “libertà” ai docenti.

Continuando, alle intervistate è stato chiesto il metodo che utilizzano per comunicare con le famiglie, se la direzione deve sempre essere messa al corrente o se le scelte sono autonome. La docente A ricorda che fin dall'inizio della sua carriera vi è sempre stata la figura del direttore (in 40 anni di esperienza ne ha cambiati tre) con cui organizzava le classi. Ciò che nella sua esperienza è cambiato riguarda la riunione informativa di inizio anno che, coinvolgendo tutte le famiglie dei bambini nuovi iscritti, informa sul funzionamento della scuola dell'infanzia e sulla procedura di inserimento. Oggi è un momento gestito dalla direttrice; ai tempi era gestito in autonomia dalle singole insegnanti. In generale, A riferisce che, rispetto ai suoi primi anni di lavoro, oggi la direzione è sempre più presente nell'ambito della comunicazione. B sottolinea che, prima

dell'avvento della direzione, le informazioni o comunicazioni ufficiali alle famiglie (es. l'iscrizione) venivano fornite dall'Ispettorato, che oggi non è direttamente coinvolto, o dal comune se interessato direttamente. Le docenti si assumevano poi il compito di inoltrarle alle famiglie. Le comunicazioni interne alla sezione, invece, erano a carico dell'insegnante che si preoccupava di farle dopo aver ottenuto i vari permessi. Riguardo a ciò, l'intervistata ne riporta un esempio. In occasione di un progetto realizzato in collaborazione con le docenti di SE sulla creazione di una mini biblioteca, ricorda di aver trasmesso la comunicazione a modo suo, spiegando e informando con una lettera i genitori. Nel mentre del racconto, l'intervistata ha raccomandato, quando si redige una comunicazione scritta, di non rivolgersi utilizzando la formula "ciao... baci e abbracci", ma di prediligere sempre la formula nome, cognome e firma. "Un'istruzione formativa ricevuta che va nella direzione della professionalità."

C (come D) ammette di comunicare tanto sulla porta. "Non dico che fanno la fila per prendere il bambino però rispettano sempre i tempi di ognuno". Questa affermazione ci riporta al precedente discorso sulla figura dell'inserviente, dove entrambe le intervistate hanno rimarcato l'importanza della personale relazione che giornalmente si instaura sulla porta con il genitore. Oltre a questo metodo comunicativo, l'insegnante utilizza la chat di WhatsApp per le comunicazioni generali e l'oralità sulla porta per richiedere un colloquio, del quale non è sempre tenuta a informare la direzione se non per situazioni gravi che ne necessitano il parere. Riguardo a ciò riporta due esempi per i quali, nei suoi tre anni di esperienza, si è trovata nella situazione di dover informare il direttore: un colloquio con un papà che chiedeva un'accelerazione che lei non riteneva adatta, e un colloquio con una mamma per informarla delle eccessive assenze del figlio e di un probabile rallentamento. Per altri casi non ha informato la direzione; anzi, afferma di essere, come A, abbastanza autonoma nella comunicazione con i genitori. Su quest'ultimo aspetto, anche B sostiene che l'istituzione direttiva interviene in momenti strettamente necessari; può capitare che ai colloqui i genitori richiedano la presenza della direzione, oppure provvede la docente stessa quando non si sente particolarmente sicura.

Come le intervistate precedenti, anche D prevede diversi metodi comunicativi che utilizza in funzione di ciò che deve trasmettere al genitore. Per le comunicazioni che riguardano tutti i bambini, per esempio quelle relative ai giorni dedicati a un'uscita o un evento speciale (un video realizzato dai bambini per la festa del papà, gli auguri per le festività, ecc.), utilizza l'e-mail. Per comunicazioni di situazioni più delicate ma isolate, che riguardano perciò pochi bambini (es. un bambino ha picchiato il compagno o si è fatto male), le riporta a voce sulla porta al termine della giornata; se la situazione riguarda ad esempio un bambino che ha picchiato la testa e si è procurato un bernoccolo, avvisa subito i genitori informandoli dell'accaduto e li rassicura sulla gravità

dell'evento. Un approccio relazionale “molto apprezzato perché vedono che sono attenta”. Secondo la docente i genitori preferiscono sapere in anticipo l'accaduto per prepararsi psicologicamente. “Sono tutti molto contenti quando li chiamo; mi ringraziano per averli avvisati”.

Per comunicazioni più delicate che non sono isolate ma che riguardano l'aspetto più cognitivo o il comportamento, svolge dei colloqui dove espone le osservazioni sul bambino e spiega la situazione (es. se il bambino ha difficoltà sociali, non gioca, ecc.). In generale, anche lei come C sostiene di fornire la maggior parte delle informazioni sulla porta ed è allineata alle altre intervistate nel merito dell'autogestione delle comunicazioni.

La direzione viene a conoscenza delle comunicazioni grandi, come le passeggiate. Tanti colloqui che faccio, tra cui alcuni con i genitori dei bambini in difficoltà, non ne è al corrente la direzione, ma piuttosto la docente di sostegno.

Riallacciandomi a quest'ultima affermazione, sulla presenza delle docenti di sostegno ai colloqui, ho posto una domanda per vedere come è gestita ora, e come lo era in passato, la comunicazione di eventuali difficoltà del bambino in assenza di figure specializzate. Oggi le figure che ruotano intorno alla scuola dell'infanzia sono molte. Oltre alla maestra, l'inserviente, la cuoca e la donna delle pulizie, ci sono la logopedista, l'ergoterapista, la psicomotricista, l'operatrice dentaria, ecc. Figure professioniste che fino agli anni '70 non esistevano. Nel racconto, A riporta che nel '68, quando era bambina, vi sono state le prime rivoluzioni della scuola basate sull'idea di libertà, fratellanza e amore libero. La scuola è poi cresciuta con questi concetti e la magistrale è stata luogo di proteste degli studenti per una scuola migliore e una società più equa.

Quando sono entrata in magistrale e poi ho cominciato a lavorare erano già molto aperti. C'era l'attenzione e l'accettazione del bambino diverso; se ti accorgevi che questo diverso poteva avere ed essere in difficoltà ti rivolgevi al direttore e alle figure più in alto di te come il responsabile del sostegno.

Quindi, quando ha iniziato a lavorare il sostegno c'era già. Non c'erano tante figure professioniste come oggi, perché “non c'erano così tante esigenze. Con gli anni l'attenzione verso questi aspetti è diventata troppo importante tanto che adesso manca il personale”.

Oggi, oltre alla popolazione straniera, ci sono sempre più bambini con difficoltà di pronuncia e con uno scarso vocabolario. La figura della logopedista è quindi molto ricercata. Secondo l'insegnante questo è dovuto al fatto che i bambini si muovono meno, guardano troppa televisione e video che impediscono o danneggiano il percorso evolutivo spontaneo del bambino. Ecco perché emerge la necessità e il bisogno della psicomotricista che faccia rivivere al bambino le tappe che non ha vissuto spontaneamente. Sempre più ci si confronta con genitori giovani che hanno studiato ma che sono “poco autorevoli, lasciano fare quello che vogliono, non hanno delle linee, delle regole, hanno

paura di dire dei no, di porre dei limiti.” Negli ultimi vent’anni, si è resa conto di aver lavorato molto più con loro che con i bambini, in quanto “sempre più sprovveduti”. Questo è uno dei motivi che ha portato ad avere sempre più bambini con e in difficoltà.

Cita un’esperienza che ha vissuto in prima persona:

l’anno scorso ho avuto un caso di un bambino autistico, arrivato senza che io sapessi che avesse questa diagnosi. Era un bambino che non sapeva stare seduto, dire dei no era uno strazio per lui, urlava, correva e non sapeva giocare. Legato all’autismo? No, legato a un’educazione sbagliata perché durante l’anno ha fatto dei miglioramenti semplicemente perché gli sono stati messi dei paletti.

L’intervistata afferma di essere mamma e di comprendere e non giudicare se un genitore arriva la mattina lamentandosi della condotta del figlio. In questo caso è importante lavorare con loro ponendo delle domande di chiarimento sul comportamento del bambino e adottando un ascolto autentico. L’intervistata spesso si sente di ricoprire il ruolo di educatrice nel fornire consigli ai genitori (es. “mettilo nella condizione di scegliere solo tra due magliette e non aprendo un armadio”). In linea con A, anche B sostiene che all’inizio della sua carriera lavorativa, nell’82, il sostegno pedagogico era già presente, anche se diverso da oggi: c’era l’équipe, il capo gruppo del sostegno, la psicomotricista, la logopedista, ecc. Ricorda che, nei 2/3 anni precedenti all’introduzione ufficiale e definitiva di queste figure, c’è stata la sperimentazione del modello in diversi circondari. Negli anni B precisa di aver vissuto alcuni cambiamenti: il modo di segnalare eventuali disadattamenti scolastici e l’organizzazione (l’idea di avere un gruppo che aiuta il docente, oltre che seguire il bambino in difficoltà, a vedere, riconoscere e portare avanti un progetto pedagogico adatto alle esigenze). Figure di sostegno al docente, per riuscire ad affrontare certe difficoltà. “I primi anni che insegnavo avevo bisogno di qualcuno che mi dicesse qualcosa in più di quello che vedevo.” Un bisogno già presente ai tempi e che ha contribuito all’introduzione di queste figure nel sistema scolastico perché “a volte diventa difficile osservare quindi è necessario chiedere aiuto a qualcuno di ufficiale come il sostegno”⁵. Secondo C, la comunicazione per informare di eventuali problematiche dipende molto dal rapporto che si è instaurato con i genitori. Ciò nonostante, nel prepararsi a un colloquio predispone un foglio su cui appunta quanto osservato e, in base alla difficoltà riscontrata, mostra un lavoro del bambino in modo che il genitore possa avere delle prove solide e comprendere meglio ciò di cui si sta parlando. Cerca di organizzare e svolgere colloqui aperti (“la situazione è questa, tu cosa ne pensi? Com’è il bambino a casa? Io ho pensato a questo, tu hai qualche idea?”) e di trovare insieme una soluzione. Per meglio farsi comprendere, C

⁵ Rinvio a p. 14 del quadro teorico

L'evoluzione negli anni del rapporto scuola-famiglia alla scuola dell'infanzia

riporta la situazione di un colloquio dove, per fronteggiare la richiesta di acceleramento del figlio da parte di un papà, si è annotata le ragioni e motivazioni del suo parere contrario. Il colloquio si è risolto bene. Se fosse stato necessario, avrebbe chiesto l'intervento dell'insegnante di sostegno, figura molto presente nella sua scuola e che conosce bene i bambini. In tal caso avrebbe prima svolto un incontro con lei e poi, chiedendo il consenso ai genitori, l'avrebbe fatta partecipare al colloquio. Ogni caso è unico e richiede la presenza di diverse figure: l'équipe degli insegnanti di sostegno, il direttore, l'Ispettrice, ...

Per ora non ho avuto casi dove è stato necessario l'intervento di altre persone. Puoi fare colloqui di 15 minuti come quelli che facciamo a ottobre per decidere la frequenza dei piccoli e colloqui più lunghi.

Nei colloqui è importante saper cogliere e interpretare la preoccupazione del genitore. Se sta sottovalutando una situazione ritenuta grave, è importante cercare di farglielo capire per poter agire il prima possibile e aiutare il bambino nel suo percorso di crescita. Al contrario, se la situazione non è preoccupante, è importante cercare di tranquillizzarlo.

Recentemente ho fatto un colloquio con una mamma di un bambino facoltativo che ha alcuni problemi di comportamento. Al colloquio la mamma è apparsa terrorizzata: "mio figlio va malissimo, non riuscirà mai ad andare alle scuole elementari." Dopo il colloquio è uscita tranquilla perché sono riuscita a farle capire che la situazione non era così grave come pensava.

Anche D, in sintonia con quanto già sentito dalle altre intervistate, sostiene che in caso di situazioni difficili è importante appoggiarsi alla docente di sostegno e a tutto il team che segue il bambino (ergoterapista, psicomotricista, ...). L'insegnante specifica che durante un colloquio ha la tendenza a fare il cosiddetto "panino":

prima dico una cosa bella (si vede che il bambino sta evolvendo, che ha acquisito autonomia), poi dico la difficoltà (però adesso ha ancora timore a giocare in salone quindi preferisce rimanere seduto a guardare), poi dico nuovamente una cosa positiva (eventualmente se lo prendo per mano viene a giocare con me) e per finire espongo l'obiettivo che si intende raggiungere per aiutarlo (magari un prossimo obiettivo sarà quello di partecipare attivamente al salone senza l'appoggio della titolare).

Nei suoi studi ricorda di aver imparato a trasformare le difficoltà in obiettivi, evitando di utilizzare l'avverbio di negazione "non" (il bambino non è...) e definendo un traguardo a cui il bambino deve tendere (un obiettivo a breve termine è quello di...). Questa regola vale anche quando si redigono i rapporti nel profilo di uscita. La docente ritiene inoltre che "i genitori vedono che mi preoccupa, che faccio le cose con sentimento perché tengo ai bambini e non perché scritte su un foglio".

Dalle interviste affiora più volte il discorso di consulenza, che ho cercato di approfondire indagando se da parte dei genitori emerge il bisogno di rivolgersi al docente per consigli e aiuti. Come già

riportato a proposito di quanto vissuto durante il lockdown, le intervistate affermano di aver fornito più volte consigli. Generalmente di fronte a queste richieste tendono ad accoglierle e a cercare insieme al genitore una soluzione. Per esempio nel caso di un bambino che faticava a entrare a scuola, piangeva e urlava tutti i giorni perché non voleva lasciare la mamma, C ha prestato dei libri che trattavano il tema dell'entrata alla scuola dell'infanzia. A volte capita anche che i genitori chiedano dei consigli per i quali non si sa al momento rispondere perché occorre prima informarsi.

Anche se abbastanza fresca di scuola non so tutto, l'esperienza di una collega che lavora da 40 anni poi mi manca. Mi è già successo che una mamma mi chiedesse una consulenza specifica per la quale sono dovuta andare a informarmi, chiedendo a colleghi più anziani o al direttore.

L'importante è non mostrarsi mai in difficoltà. “Devi sempre far vedere che sei attenta. Se un genitore percepisce il contrario, potrebbe insospettirsi e mettere in discussione il tuo ruolo”. Nel caso è opportuno rispondere “guarda questa cosa non la riscontro però se sei più tranquillo osservo meglio e poi ti faccio sapere”, oppure “guarda anche qui vedo che è un bambino che ha bisogno il contatto fisico, magari posso trovare delle attività da consigliarti”, o in casi estremi rimandare “magari adesso non è il momento, possiamo parlarne in un'altra occasione.”

Nel descrivere un comportamento è importante evitare l'utilizzo del verbo essere (es. è permalosa), sostituendolo con il verbo fare (es. fa la permalosa), e riportare prima gli aspetti positivi osservati e poi quelli da migliorare. Ecco un esempio:

Un giorno una mamma mi ha chiesto come andava la figlia all'asilo. Le ho detto che la vedevo pronta, che cognitivamente è molto forte, che si relaziona bene con i compagni; magari un aspetto su cui può migliorare per rafforzare la sua autostima è il fatto che ogni tanto fa la permalosa e piange per situazioni dove non sarebbe necessario.

Con l'esempio, D sottolinea nuovamente l'importanza di mostrarsi attenti a quanto succede in sezione. Nel caso riportato, la mamma ha espresso soddisfazione ed era contenta perché l'insegnante è stata in grado di riportare un comportamento a lei noto e osservato anche a casa. Questo, come altri aspetti sopra riportati, assumono particolare rilevanza e devono essere tenuti debitamente in considerazione.

Leggendo alcune fonti secondarie sulla professione di insegnante ho scoperto che nell'800, in Svizzera, le donne furono accusate di togliere lavoro agli uomini. Dando seguito a questa accusa, che in Ticino si concentrò unicamente nel settore educativo, l'autorità governativa decise dal 1934

fino agli anni '70 di escludere da qualsiasi istituto scolastico tutte le insegnanti sposate, licenziando quelle già in carica per fronteggiare così l'elevato tasso di disoccupazione del periodo⁶. Questo evento mi ha portato a riflettere sul fatto che in passato la vita personale incideva molto su quella professionale. Curiosa di sapere se le intervistate A e B avessero vissuto o fossero a conoscenza di questa tematica, che ai tempi ha ovviamente suscitato scalpore, ho posto una domanda per indagare se questi cambiamenti hanno ostacolato la loro vita personale oppure se sono state delle risorse. Nel rispondere, A ricorda che quando andava all'asilo c'era una maestra che spesso veniva presa in giro dalle docenti che terminavano la magistrale e che probabilmente aveva vissuto le restrizioni prima citate. Non era sposata e "se tu la vedevi era come una suora, vestita di grigio, con la camicetta che rasentava i muri".

In generale le intervistate riportano che ai tempi le maestre d'asilo indossavano il grembiule ed erano spesso "zitelle". Questa discriminazione non valeva però per la figura maschile (maestro SE). Entrambe affermano di non aver mai vissuto questo tipo di restrizioni, ma sottolineano che la professione di docente di scuola dell'infanzia è sempre stata prettamente femminile e questo negli anni addietro ha causato diverse difficoltà. "Quando ho iniziato abbiamo dovuto combattere per ottenere il mercoledì pomeriggio libero, per la rivalsa sullo stipendio, per avere la libertà di dire ai genitori di fare la mezza giornata." Solo da una decina di anni la professione si è aperta anche agli uomini. Oggi possiamo trovare sezioni attribuite a docenti maschili, anche se in numero molto inferiore rispetto alle donne⁷.

Secondo B, che precisa più volte di essere a conoscenza di questa storia, anche se mai vissuta direttamente in quanto ha iniziato a lavorare quando la legge non esisteva più,

quello che ha fatto più scalpore è quando hanno deciso di togliere la regola che chi era sposata non poteva esercitare la professione. Adesso mi sembra impossibile che ci fosse questa regola ma probabilmente allora c'era molto più la componente, sì la scuola come istituzione, educazione ma anche come componente sociale. Ricordo dalla formazione alla magistrale che il ruolo della maestra era anche occuparsi di vedere se a casa andava tutto bene, visitare le famiglie più povere, ecc.

L'intervistata A, come B, afferma di non aver mai vissuto momenti di conflitto tra vita privata e professionale, pur se possono esserci dei periodi dell'anno scolastico dove si è più a scuola che a casa: "la propria vita privata non deve dipendere dalla vita professionale anche se in qualità di docente di scuola dell'infanzia ritengo che un po' la condizioni".

⁶ Rinvio all'allegato a pp. 35-37

⁷ Rinvio all'allegato a pp. 35-37

Oltre a non aver mai riscontrato un'influenza tra vita personale e professionale, A afferma che questo lavoro, rispetto ad altri, permette di creare una famiglia e parallelamente continuare a lavorare grazie alla possibilità del "partime", di poter ottenere dei congedi o chiedere anni sabbatici, ecc.

Conclusioni

Le intervistate hanno espresso varie considerazioni facendo riferimento alla formazione ricevuta presso la magistrale, l'ASP⁸ a Locarno - oggi DFA⁹ - e la PHG a Coira. È interessante notare che negli anni anche la magistrale, come l'attuale SI, ha cambiato nome e metodi per formare validi maestri/e. Dai diversi percorsi formativi sono emerse informazioni differenti in base alla sensibilità di ognuna.

Il lavoro svolto nella prima parte dell'elaborato ha trovato riscontro nelle interviste, ma ha anche permesso di completare il quadro con altre sfumature, evidenziando sia punti in comuni che differenze. I soggetti intervistati si sono più volte trovati in accordo con quanto riportato dai testi storici (per esempio in merito alle diverse occasioni di incontro tra docente-famiglia), ma anche in contrasto, come nel caso della figura dell'insegnante di un tempo. A tal riguardo una delle intervistate, riportando il suo vissuto da bambina, ricordava un'insegnante severa e poco materna; un atteggiamento e una sensibilità non ricavabile nei testi.

Oltre a queste diversità, nei dialoghi emergono anche aspetti che non trovano proprio riscontro nelle fonti storiche analizzate. È il caso del ruolo dell'Ispettrice che oltre a valutare severamente l'ambiente e il lavoro svolto dalle maestre, era al corrente dei progetti e offriva loro supporto consigliando letture e attività.

È anche interessante annotare che queste differenze riaffiorano tra le testimonianze raccolte, spesso con vissuti, pensieri e riflessioni distanti tra loro. Cito il caso dell'introduzione dell'obbligo scolastico: le docenti si sono espresse chi a favore e chi no. In alcuni casi ho riscontrato una similitudine tra il loro vissuto e quanto fatto nel passato da un'altra figura educativa. Mi riallaccio al compito della visitatrice, che ricorda quanto svolto da un'insegnante nel periodo del lockdown dove, girando di casa in casa, andava a salutare i bambini e a portare il materiale.

Confrontare i racconti delle intervistate con i dati storici mi ha permesso di indagare più a fondo il loro vissuto professionale e, in particolar modo, di porre in un'ottica di riflessione, confronto e paragone, il passato e il presente. Assumendo una posizione critica, le intervistate hanno cercato di immaginare, riproposte nella realtà odierna, pratiche o tematiche storiche vissute e sentite, rivalutandone l'efficacia e la fattibilità. Ad esempio, il ruolo dell'inseriente, che ai tempi accoglieva e congedava i bambini sulla porta esonerando l'insegnante da questo incarico ma

⁸ Alta scuola pedagogica

⁹ Dipartimento formazione e apprendimento

privandola della possibilità di incontrare i genitori. Un momento a cui oggi si rivolge particolare attenzione, in quanto riconosciuto fondamentale per instaurare il rapporto educativo.

I dialoghi con le professioniste hanno arricchito certamente, in termini di apprendimento, il mio sapere, ma sono anche stati fonte di novità per le stesse, che più volte hanno confessato di essere sorprese e incuriosite da quanto citato nelle fonti storiche (è il caso della figura della visitatrice).

Al tempo stesso, questi dialoghi hanno significato per me un arricchente scambio comunicativo dal quale ho colto interessanti suggerimenti sulla relazione con le famiglie; mi hanno permesso di accrescere il mio bagaglio professionale. Di seguito ne elenco alcuni:

- costruire con **professionalità e autorevolezza** rapporti di fiducia: definire e riconoscere i ruoli di entrambe le figure educative e chiarire le aspettative;
- l'insegnante è una figura di riferimento per il bambino e per il genitore. È quindi importante **essere consapevoli del proprio ruolo, saper spiegare, rispondere, giustificare e motivare** le proprie scelte e le decisioni imposte (a seguito di disposizioni cantonali o scolastiche), **essere informati e attenti a quanto succede in sezione, risultare sicuri e mai in difficoltà** (anche di fronte a domande per cui non si ha l'immediata risposta);
- **adottare un ascolto autentico e saper trasmettere sicurezza**, riconoscendo, accogliendo e interpretando le preoccupazioni dei genitori. Adottare alcune accortezze nel comunicare oralmente e per iscritto: sostituire l'utilizzo del verbo essere con il verbo fare; evitare l'avverbio di negazione; riportare prima gli aspetti positivi osservati e poi quelli di difficoltà, da porre come obiettivi a cui il bambino deve tendere;
- **essere pronti ad aiutare il bambino in difficoltà e prendere decisioni partendo sempre dal suo bisogno**. Evitare di riportare informazioni solo perché scritte sul regolamento;
- **mantenere un costante scambio comunicativo con i genitori**, informandoli delle attività svolte;
- in caso di difficoltà, **appoggiarsi alla docente di sostegno o ad altre figure presenti attorno al sistema scolastico** (team, direzione, ecc.) per insieme osservare, riconoscere e portare avanti un progetto pedagogico adeguato all'esigenza;
- **mantenere ogni giorno un buon rapporto "sulla porta"**, accogliendo e congedando i bambini e i genitori con il sorriso e un atteggiamento aperto.

AUTOCERTIFICAZIONE: 66'343 caratteri (spazi inclusi)

Bibliografia

Fonti storiche (leggi, regolamenti, ...) ¹⁰

Colombo, F. (1944). *La casa dei bambini. Problemi di educazione infantile e loro attuazione pratica (programma)*.

Perucchi, L. (1898). *Per i nostri cari Bambini: alle madri e alle maestre*.

Repubblica e Cantone del Ticino, Dipartimento dell'educazione (1864). *Regolamento per gli Asili Infantili*.

Repubblica e Cantone del Ticino, Gran Consiglio (1864). *Legge scolastica del 10 dicembre del 1864. Capitolo II: scuole o asili infantili*.

Repubblica e Cantone del Ticino, Dipartimento della pubblica educazione (1975). *Regolamento per le Scuole materne (Case dei bambini)*.

Repubblica e Cantone del Ticino, Dipartimento della pubblica educazione (1976). *Regolamento per le scuole materne (Case dei bambini) del 16 settembre 1975; modificazione*.

Repubblica e Cantone del Ticino, Bollettino ufficiale delle leggi e degli atti esecutivi (2011). *Legge della scuola del 1° febbraio 1990; modifica*.

Repubblica e Canton Ticino, Dipartimento dell'educazione (2000). *Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia*.

Repubblica e Cantone del Ticino, Gran Consiglio (1914). *Legge sull'insegnamento elementare del Cantone Ticino*.

¹⁰ Le leggi e i regolamenti sono reperibili nel web sul sito www.storiascuola.supsi.ch

Repubblica e Cantone del Ticino, Dipartimento dell'educazione (1897). *Programma didattico per gli Asili d'Infanzia del Cantone Ticino*.

Romerio, P. (1845). *Per l'istituzione di un asilo infantile in Locarno*.

Valli, M., Bontempi, T. (1928). *Programma delle case dei bambini*.

Letteratura critica

Altomare, G. M., & Beltrani, M. (2003). *La scuola dell'infanzia nel Canton Ticino: Sviluppi storici e modelli pedagogici*. Swiss Journal of Educational Research, 25(2), 211–234.

Donald, D. (2017/2018). *Il rapporto fra scuola e famiglia: realtà e prospettive in una piccola sede periferica di scuola media* [Tesi di master]. Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), DFA. <https://tesi.supsi.ch/2155/1/Donald%20Donati%20LD.pdf>

Fornara, L., Frigeri, A., Gandolla, A., Marcacci, M., Martinoli, S., Mena, F., Solcà, N., Talarico, R., Valsangiacomo, N. (2015). *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*. Armando Dadò.

Monti, O., Petralia, S., Redolfi, E., Sahlfeld, W., Seveso, G., (2020). *Formare e formarsi con la storia dell'educazione*, Quaderno didattico del Dipartimento formazione e apprendimento, SUPSI.

Sulmoni, S. (2011). *La questione delle maestre, sviluppo del discorso sulla presenza femminile nell'ambito dell'insegnamento nel Cantone Ticino*, in Bollettino storico della Svizzera italiana, n.2, 319-338.

Ufficio educazione prescolastica. (1978). *Ai genitori dei bambini della scuola materna. Informazioni sull'organizzazione e sulle attività della scuola materna*, Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimenti della pubblica educazione, Divisione della Scuola.

Ufficio dell'educazione prescolastica. (1994). *La scuola dell'infanzia nel Canton Ticino. Schede informative per i genitori*, Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'istruzione e della cultura, Divisione della scuola.

Allegati

Incisi

1. “L’asilo infantile di Lugano non è più un voto: quasi per incantesimo sorse e prosperò. Quale confronto! Tanti fanciulli che pochi mesi prima sudici, malaticci, cattivelli vagavano oziosamente per la città, forse prossimi ad incamminarsi sulla via della perdizione, ora una medesima sala li accoglie, un solo amore li lega – la sanità è tornata ai loro corpi, la giovialità puerile ai loro voti. A mantenerli sani e prosperi potentemente operano il salubre vitto che viene loro fornito, gli esercizi del corpo nei quali vengono ogni giorno ammaestrati, la mondezza con cui sono tenuti. Essi sembrano figli di una sola madre, della savia Istituttrice.” (Romerio, 1845, p. 1)
2. “Gli Asili hanno per iscopo di raccogliere e custodire ogni giorno dell’anno, escluso i festivi, i fanciulli d’ambo i sessi dall’età di 2 e ½ a 6, di educarli, compatibilmente colla loro età, sia nella parte religiosa e morale, sia nello sviluppo fisico, sia nell’intellettuale, in guisa da istradarli, al loro uscire dall’Asilo, alla Scuola elementare.” (cap. 1)
3. “Siccome la maestra dell’Asilo tiene precisamente il posto della madre nella famiglia, deve, come quella, essere amorevole, sollecitata, paziente ed avere per i bambini le cure e l’affetto che prodigherebbe ai propri figli.” (p. 7)
4. “Finalmente si comprese che l’istituto chiamato per necessità a sostituire la famiglia, dovesse, nella misura del possibile, permettere una vita accordata con quella domestica e sociale: si comprese che l’educazione era da cercare nei procedimenti materni, trasformati da affettuoso istinto, in mediata consapevolezza nutrita di cultura: ed ecco, a sostituire il giardino d’infanzia, la “casa dei bambini”, in cui, trovando materno la maestra, fraterni i compagni, familiari le cose, il bambino, aiutato nello sviluppo da tutti quei mezzi che gli sono necessari e che spesso la famiglia non gli può dare, (materiale didattico, libertà di azione, compagni di gioco) svolge serenamente la sua vita.” (Colombo, 1944, p. 7)
5. “Tra casa e scuola si stabiliscono reciprocità di aiuto e unità di intenti e di procedimenti; ciò che la madre si sforza di ottenere coi mezzi che l’amore le suggerisce, è tentato anche dalla maestra, con l’aiuto di una specifica preparazione.” (Colombo, 1944, pp. 7-8)
6. “Di conseguenza, in una visione interattiva dello sviluppo, la scuola dell’infanzia deve promuovere la formazione di una personalità ricca e armoniosa del bambino, favorendo la

- curiosità verso la realtà che lo circonda, la motivazione all'apprendere, la fiducia nelle proprie competenze, la capacità di costruire- in maniera collaborativa - competenze e conoscenze nuove e il rispetto delle norme sociali.” (Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia, 2000, p. 6)
7. “La vita comune di famiglia deve restare il punto di partenza dell'educazione: la maestra dell'asilo non dimentichi mai, che tiene il luogo di Mamma.” (Programma didattico per gli Asili d'Infanzia del Cantone Ticino, 1897, p. 51)
 8. “I bambini non fanno nessun profitto di quel che imparano, non tengono a mente niente: è peccato spendere per loro in un'età in cui non rendono niente.” (Perucchi, 1898, p. 3)
 9. “Vediamo che non serve punto, anzi! questo l'abbiam mandato all'Asilo e non sa nulla; quello invece è cresciuto sulle piazze e quasi quasi ne sa di più.” (Perucchi, 1898, p. 4)
 10. “Osservatelo ogni giorno e vedrete se non dà niente: come un albero in primavera, egli darà fiori, fiori che profumeranno la vostra esistenza e vi faranno benedire le pene che vi è costato.” (Perucchi, 1898, p. 5)

Excursus riguardante alcune tracce femminili nell'istituzione scolastica

In merito al ruolo delle donne nell'evoluzione della professione di insegnante, rinvio all'interessante documento di Lisa Fornara nel libro *Per tutti e per ciascuno* (2015) dove l'autrice descrive con minuziosa precisione la conquista della professione di insegnante da parte delle donne. L'accesso all'istruzione delle ragazze portò a un incremento nella professione magistrale delle donne. Nel 1831, le scuole femminili gratuite in tutto il Cantone erano molto poche e aperte per opera di carità. Tra le ragazze vi era un'alta analfabetizzazione e "ignoranza".

Con il primo rinnovo costituzionale e la prima dichiarazione all'educazione femminile per preparare le donne al ruolo di madri e mogli e ai mestieri casalinghi, emerse l'esigenza di avere un personale qualificato per svolgere la professione di insegnante. Vennero così istituiti corsi necessari per formare docenti laici e sufficientemente istruiti. Vi aderirono tante donne; nel 1872 il numero di insegnanti femminili superava quello maschile. Con gli anni e le esigenze sociali, nel Cantone si diffusero sempre più istituti femminili.

Nel 1972, a seguito del dibattito nazionale sulla discriminazione femminile nella formazione scolastica e professionale, i direttori cantonali della pubblica educazione invitarono i cantoni a prendere delle misure per assicurare le pari opportunità a livello scolastico. Il Ticino, rispetto al resto della Svizzera, attuò tardi questo cambiamento (solo dalla metà degli anni '90).

Come già accennato nell'excursus storico, nel settore impiegatizio si registrò un aumento delle donne. Nel 1901, con l'ispettrice Laretta Rensi-Perucchi, si tenne il primo corso di formazione di tre settimane per le maestre degli asili infantili, esteso poi a un anno con l'ispettrice Teresa Bontempi. La pedagogia paragonava il ruolo di maestra a quello di madre; questa professione era vista come una vocazione laica che poteva sostituire in parte le aspirazioni materne della donna. All'inizio della carriera lavorativa molte donne furono costrette ad affrontare situazioni difficili. Fin dalla giovane età iniziavano la loro professione in villaggi sperduti, isolate e in solitudine, lontane dai loro cari. Nei villaggi, dove la mentalità era molto chiusa, erano viste con sospetto in quanto forestiere, sole, economicamente indipendenti e con una gran voglia di lavorare fuori casa. Furono sempre accompagnate da un senso di solitudine esistenziale e lavorativo. Oltre alla patente, le future insegnanti dovevano ottenere un attestato di idoneità (concesso dal parroco e dalle autorità comunali) per dichiarare che fossero di religione cattolica e di ottimi costumi. Nei testi di narrativa,

le insegnanti erano ricordate come donne dedite interamente al lavoro e pronte per agevolare l'alfabetizzazione popolare.¹¹

Il motivo che portò a definire il mestiere di insegnante di carattere femminile fu essenzialmente economico. Gli stipendi attribuiti alle insegnanti donne erano molto più bassi di quelli pagati a insegnanti di sesso maschile. Per questa ragione, molti comuni decisero di ampliare il corpo insegnante femminile in modo da spendere meno in stipendi. Inoltre, pur se più alto di quanto corrisposto alle insegnanti donne, lo stipendio per gli insegnanti maschi era poco attrattivo rispetto a qualunque altro mestiere e non sufficiente per provvedere a una famiglia. Questa differenza salariale fu contestata da un gruppo di maestre ticinesi che pretese dal Gran Consiglio l'uguaglianza salariale e una maggior retribuzione rispetto ai colleghi maschi che con meno lavoro venivano pagati di più. È bene sottolineare che, pur se l'istituto scolastico era diviso per ragazzi e ragazze, nei regolamenti scolastici non emerge la necessità di conseguire una formazione e patente diversa per genere (Sulmoni, 1920-1939).

Nell'Ottocento le insegnanti donne furono accusate di togliere il lavoro agli uomini nel campo istituzionale, in quanto percentualmente in numero maggiore (70% contro il 30%) (Sulmoni, 1920-1939). Per limitare questi attacchi popolari, “nel 1921 il Comune di Bellinzona decise di escludere dall'insegnamento le donne sposate” (Fornara in Valsangiacomo & Marcacci, 2015, p. 220). Scelta conosciuta e copiata dal resto della Svizzera e da altri paesi europei, pur se il Governo e le associazioni magistrali non erano d'accordo (Sulmoni, 1920-1939). Questa scelta portò alla nascita di due opinioni popolari contrapposte. Da una parte vi erano i favorevoli, coloro che sostenevano che fosse corretto assumere a livello scolastico una donna sposata perché, in quanto madre, poteva meglio conoscere i bisogni dei bambini. “La maestra madre è l'educatrice perfetta, perché aggiunge alla competenza professionale l'esperienza di madre” (Sulmoni, 1920-1939, p. 336). Dall'altra vi erano i contrari, coloro che non concepivano che l'impiego di insegnante fosse ricoperto da una donna sposata, perché credevano che “occuparsi della famiglia fosse un compito talmente importante da ostacolare l'impegno a scuola” (Fornara in Valsangiacomo & Marcacci, 2015, p. 220). Si riteneva che le donne sposate dovevano vivere del guadagno del marito e, come madri, curare la famiglia (Sulmoni, 1920-1939).

L'onorevole Ambrogini, presidente del Gran Consiglio, nella seduta del 24 gennaio 1934 dichiarò:

¹¹La figura della maestra è un “topos” in tutta la letteratura italiana (e non solo) tra l'Ottocento e il primo Novecento. Ancora oggi si scrivono libri sulla falsariga di questo tema, come per esempio il noto romanzo *Il paese delle vocali* di Laura Pariani.

“(…) Quando la maestra maritata contrae matrimonio, assume l’impegno di seguire le sorti del marito e di consacrare alla famiglia che si formerà tutte le sue forze migliori. […] [L]a donna maestra serve due padroni. […] Noi non possiamo dimenticare che la donna maestra si era legata, prima del matrimonio, o col Comune o collo Stato, e da essi riceve un onorario corrispondente ad un lavoro intero e non diviso fra la scuola e la famiglia (…)” (Sulmoni, 1920-1939, p. 335)

Gli argomenti a favore o contrari all’espulsione delle maestre sposate non vertevano sulle diverse qualifiche tra uomo e donna bensì sulla divisione dei generi a livello familiare e pubblico. Tale questione rimase viva fino a che, negli anni ‘30, con la crisi economica e l’elevata disoccupazione, divenne ancora più bersagliata. Nel 1929, un gruppo di maestre disoccupate richiese al Consiglio di Stato l’espulsione definitiva delle maestre coniugate. Una richiesta per alcuni ritenuta vergognosa ma che fu probabilmente presa per dimostrare l’alto tasso di disoccupazione magistrale (Sulmoni, 1920-1939). A livello svizzero le impiegate pubbliche sposate che svolgevano una professione (qualunque essa fosse) erano mal viste. In Ticino questo discorso si concentrò unicamente nel settore educativo. Nel 1934, il Governo decise definitivamente di escludere da qualsiasi istituto scolastico tutte le insegnanti sposate, licenziando quelle già in carica per fronteggiare la grave situazione di crisi del momento (Sulmoni, 1920-1939). “Alle maestre non si chiese di rinunciare al matrimonio ma si chiese di scegliere tra la famiglia e la professione” (Fornara in Valsangiacomo & Marcacci, 2015, p. 221). Insegnanti con molti anni di servizio si trovarono a dover cedere il posto di lavoro a docenti maschi con poca esperienza. Questa decisione portò a una riduzione del corpo insegnante femminile. La legge imposta ribadiva che mantenere la famiglia era compito del marito. Dal 1935 la scelta del Governo iniziò a essere approvata anche dalle associazioni magistrali (Sulmoni, 1920-1939). Nell’articolo 78 della legge della scuola del 1958 si specificava che:

“(…) le docenti maritate non possono essere nominate a un posto d’insegnamento (…). Le maestre in attività di servizio cessano dall’insegnamento in caso di matrimonio (…)” (p. 14)

Solo nel 1971 le maestre sposate poterono tornare a insegnare. In quegli anni, a seguito del suffragio femminile a livello cantonale e federale, fu abolita in ambito scolastico ogni forma di discriminazione tra uomo e donna, anche in ambito salariale.

Nel passato l’insegnamento è stato una professione pressoché femminile, scelto da chi desiderava ottenere una formazione culturale ed essere economicamente indipendente. Sono aspetti validi ancora oggi: l’insegnamento permette alle donne di conciliare il lavoro e la famiglia con richieste di congedi parentali e assicurati reinserimenti professionali. L’insegnamento può ritenersi uno tra i primi settori professionali dove le donne hanno ottenuto la possibilità di svolgere un mestiere qualificato a partire da una formazione specifica (Sulmoni, 1920-1939).

Intervista a docenti con tanti anni di esperienza

1. Come percepisce il cambiamento nel rapporto scuola-famiglia tra quello che ha vissuto in passato e quello che sta vivendo oggi?
1. La sua posizione di insegnante, autorevole e familiare con le famiglie si è modificata nel tempo?
2. Sul piano Istituzionale vi sono stati diversi cambiamenti. Questi cambiamenti hanno ostacolato la sua vita personale oppure sono state delle risorse?
Per intenderci, visionando alcune fonti primarie sulla professione di insegnante ho letto che dagli anni 30 agli anni '70 in Svizzera e in Ticino, per decisioni dell'autorità, le donne perdevano l'impiego di docente al momento di sposarsi. Questo mi ha fatto riflettere sul fatto che in passato la vita personale incideva molto su quella professionale. Sulla base della sua esperienza, cosa pensa di questa tematica che ai tempi ha suscitato grande scalpore?
3. Riguardo alla dimensione sanitaria, in che misura i protocolli sanitari e la pandemia hanno modificato il rapporto scuola-famiglia?
Ha percepito dei genitori piuttosto impauriti di mandare i figli a scuola o al contrario sollevati di poterceli mandare?
La gestione delle quarantene ha generato conflitti con le famiglie? Si è modificato il rapporto di fiducia docente – famiglia?
4. Oggi, le maggior parte delle informazioni ai genitori passano tramite la direzione. Ai tempi come veniva gestita la comunicazione con le famiglie quando il direttore/direttrice non era una figura presente in tutte le realtà (sedi)? Come veniva e viene affrontata la situazione in caso di genitori troppo invadenti o che hanno difficoltà a rispettare le regole? L'istituzione interviene?
5. Dalle fonti consultate, ho letto che già in passato nelle istituzioni infantili vi era presente la figura di inserviente. Questa figura con gli anni ha cambiato ruolo. Per esempio negli anni 60 dell'Ottocento l'inserviente era colei che, oltre a pulire i locali e cucinare per il pranzo, accoglieva i bambini la mattina e li congedava la sera. La docente era esonerata da questo incarico e aspettava i bambini in aula. Lei cosa ne pensa?
6. Nella legge del 1897 si specifica che oltre alla figura di insegnante vi è presente anche la figura della visitatrice con il dovere di visitare le famiglie dei bambini che, in caso di

malattia, erano assenti dall'Asilo. Oggi, questa figura esiste ancora? Ne ha mai sentito parlare o è per lei una novità?

7. Per il nostro grado scolastico l'obbligo è entrato in vigore solo dall'anno scolastico 2015/2016. Prima la frequenza della Scuola dell'infanzia era facoltativa. Che considerazioni può portare a riguardo di questo cambiamento? Come ha vissuto la sua professione prima e dopo l'entrata in vigore dell'obbligo scolastico a partire dai 4 anni?
Ad oggi, con la pandemia in atto, ha notato un diverso rapporto con l'obbligo scolastico da parte delle famiglie?
8. Oggi le figure professionali che girano intorno alla scuola dell'infanzia sono molte. Oltre alla maestra, l'inserviente, la cuoca, la donna delle pulizie ci sono anche la logopedista, ergoterapista, psicomotricista, operatrice dentaria. Figure professionali che fino agli anni '70 non esistevano. Come veniva gestita, all'inizio della Sua/tua carriera, la comunicazione ai genitori di eventuali anomalie e/o disturbi psicofisici che si potevano riscontrare nei bambini?

Intervista a docenti con pochi anni di esperienza

1. Come vive, nella sua posizione di insegnante professionista (di autorevolezza e familiarità), il rapporto con le famiglie dei suoi allievi?
2. Riguardo alla dimensione sanitaria, in che misura la pandemia ha modificato il rapporto scuola-famiglia?
Ha percepito dei genitori piuttosto impauriti di mandare i figli a scuola o al contrario sollevati di poterceli mandare?
La gestione delle quarantene, degli obblighi del tampone, ecc. ha generato conflitti con le famiglie? Si è modificato il rapporto di fiducia docente – famiglia?
3. Dalle fonti consultate, ho letto che già in passato nelle istituzioni infantili vi era presente la figura di inserviente. Questa figura con gli anni ha cambiato ruolo. Per esempio negli anni 60 dell'Ottocento l'inserviente era colei che, oltre a pulire i locali e cucinare per il pranzo, accoglieva i bambini la mattina e li congedava la sera. La docente era esonerata da questo incarico e aspettava i bambini in aula. Rispetto a quelli che sono i suoi doveri come insegnante oggi, cosa ne pensa?
4. Durante il periodo pandemico ha riscontrato, da parte delle famiglie, un diverso rapporto con l'obbligo scolastico infantile entrato in vigore l'anno scolastico 2015/2016?
5. Nella legge del 1897 si specifica che oltre alla figura di insegnante vi è presente anche la figura della visitatrice con il dovere di visitare le famiglie dei bambini che, in caso di malattia, erano assenti dall'Asilo. Ne ha mai sentito parlare o è per lei una novità? Cosa ne pensa in merito?
6. Come gestisce la comunicazione delle informazioni ai genitori dei suoi allievi? L'Istituzione direttiva deve essere sempre al corrente delle informazioni che trasmette ai genitori?
7. Quando deve trattare situazioni delicate rispetto a un determinato bambino (per esempio quando si riscontrano anomalie/disturbi psicofisici nel bambino), come affronta i colloqui con i rispettivi genitori?

L'evoluzione negli anni del rapporto scuola-famiglia alla scuola dell'infanzia



Questa pubblicazione, *L'evoluzione negli anni del rapporto scuola-famiglia alla scuola dell'infanzia*, scritta da Chiara Bradanini, viene rilasciata sotto licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 4.0 Internazionale.