

La scuola dell'infanzia del canton Ticino: sviluppi storici e modelli pedagogici

Gianna Miotto Altomare e Martino Beltrani

Dopo aver attraversato nel suo sviluppo storico tutti i diversi modelli che hanno accompagnato l'evoluzione delle strutture pedagogiche destinate alla seconda infanzia (l'asilo infantile, il Kindergarten, la Casa dei bambini montessoriana, la scuola materna), l'educazione prescolastica del Cantone Ticino, negli ultimi decenni, si è progressivamente avvicinata a una nuova visione del proprio compito educativo che ha poi assunto forma compiuta negli Orientamenti programmatici del 2000 che dettano i principi generali di quella che si è voluta denominare Scuola dell'infanzia.

Si tratta di una visione dell'educazione del bambino contrassegnata da un organico itinerario di apprendimento che tenta di armonizzare i tratti caratterizzanti più positivi dei precedenti modelli per fornire risposte idonee ai bisogni di crescita del bambino nei diversi ambiti educativi della corporeità, della comunicazione verbale e non verbale, della vita affettiva e della sfera cognitiva.

Partendo da alcune domande-chiave l'articolo ricostruisce i diversi passaggi attraverso i quali ha preso forma l'attuale struttura dell'educazione infantile per la fascia di età dai tre ai sei anni. Vengono pertanto esaminati i punti di forza e i meriti, mettendone, nel contempo, in evidenza i risvolti problematici su cui, alla ricerca di un migliore assetto, vale la pena di chinarsi ancora a riflettere. I punti specifici di osservazione qui assunti concernono la capacità di rispondere ai bisogni del bambino, il rapporto in cui la scuola dell'infanzia sa porsi rispetto alle richieste sociali, le coordinate pedagogiche di riferimento, la capacità istituzionale di porre il corpo docente in sintonia con i traguardi educativi che esso è chiamato a realizzare, la continuità educativa tra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare.

Premessa

In questo articolo cercheremo di rispondere, attraverso una rapida ricostruzione dell'evoluzione storica della scuola dell'infanzia nel Canton Ticino, ad alcuni interrogativi:

1. L'educazione prescolastica ticinese è in grado di offrire delle risposte efficaci alle attuali sfide poste dallo sviluppo sociale?
2. A quali scelte pedagogiche si ispirano tali risposte?
3. Il personale docente è posto in condizione di porre efficacemente in opera tale progetto formativo?
4. In che modo la scuola dell'infanzia sa articolare la propria azione formativa in rapporto alla scuola elementare?

La storia

I primi «asili di carità»

Fu Stefano Franscini, il padre del sistema educativo ticinese, a sollevare per primo in Ticino, già nel 1828, il problema delle strutture di accoglienza per bambini in età prescolastica. Nell'opuscolo *Della pubblica istruzione nel Canton Ticino*, la magna carta della scuola ticinese, egli solleva tra l'altro, già nel 1828, il quesito: «Pei figliuoli e per le figliuole di tre, quattro e cinque anni non gioverebbe fare qualche provvedimento?» (Rossi, 1959, p. 290).

Sotto questo profilo la situazione ticinese all'epoca era deprecabile. Mancavano istituzioni educative destinate alla seconda infanzia, perciò i bambini delle classi sociali più povere erano lasciati nelle strade per buona parte della giornata. Tutt'al più venivano affidati alle vicine di casa o a bambini poco più grandi (che così non potevano andare a scuola), oppure venivano mandati alla scuola elementare dove finivano per essere di disturbo agli altri (Lacaïta, 1985, p. 102).

Alla voce di Franscini si affianca quella di Giacomo Ciani, il quale aveva avuto occasione di visitare il grande asilo annesso alla filanda del filantropo Robert Owen a New Lanark, in Scozia, e ne aveva riportato un'impressione positiva, sollecitando nel 1838 le autorità «a introdurre quegli asili nel nostro Cantone», anche allo scopo di evitare che in quei bambini abbandonati a se stessi attecchissero i semi «che li condurranno al malcostume e al delitto», poiché «senza educazione non v'è morale e senza morale non v'è educazione» (Rossi, 1959, p. 292).

Fu così che, in base alle disponibilità private poste a disposizione dalla famiglia Ciani, nel dicembre 1844 fu aperto a Lugano il primo «asilo di carità» in cui vengono accolti 74 bambini poveri. Seguirono nei due anni successivi quelli di Tesserete e di Locarno: i pochi altri vennero fondati ad intervalli di tempo maggiori. Nel 1890 gli istituti ammontavano a 12 con un totale di 1400 bambini (Molinari, 1948, p. 65).

Erano asili sorti per pubblica carità ed ispirati al modello lombardo del sacerdote progressista Ferrante Aporti che, a partire dal 1827, declinava in una diversa chiave l'esperienza socialista di Owen.

Il postulato di base da cui Aporti prendeva le mosse era l'assoluta necessità di «venire in soccorso alle famiglie povere cui mancano i lumi e il tempo da consa-

crare all'educazione della prole» (Aporti, 1975, p. 30), giacché « i fanciulli sono atti ad imparare tosto che sanno parlare ed è grave perdita del tempo più prezioso della vita l'occuparli ne' loro primi anni in bagatelle» (Aporti, 1975, p. 59).

I primi asili ticinesi, in cui si avvertiva pure l'impulso generoso degli ideali del Risorgimento, avevano quindi lo scopo dichiarato non solo di custodire e di nutrire i bambini più bisognosi di età compresa tra i due e mezzo e i sei anni, ma anche di educarli ai principi morali e religiosi e di dar loro qualche rudimento di istruzione.

Ma solo sul finire del secolo, grazie ad una certa ripresa economica della regione, si vide salire considerevolmente il numero degli asili «approvati»: dal 1891 al 1900 si passò infatti da 12 a 44 istituti e nel 1914 erano già 70. In un quarto di secolo il numero degli allievi che frequentava gli asili pubblici poté così triplicarsi: da 900 nel 1890 a 3060 nel 1914 (Rossi, 1959, 295-296).

Dai Giardini per l'infanzia alle Case dei bambini

Per dare un ordinamento unitario agli asili il Dipartimento della pubblica educazione (DPE) istituì nel 1898 la carica di ispettrice degli asili che fu conferita a Lauretta Perucchi. Iniziò così un periodo di riforme.

Con l'istituzione dell'ispettorato entra in campo un nuovo modello educativo. La Perucchi, ricca di molteplici esperienze «presso i migliori asili dei Cantoni confederati» (Rossi, 1959, p. 297), era una convinta seguace di Froebel, le cui concezioni assegnavano un ruolo centrale alle attività creative e al gioco.

Ma quando la visione froebeliana dell'educazione infantile cominciava appena ad affermarsi, nel 1908 l'ispettrice Perucchi venne sostituita da Teresina Bontempi. Il trapasso segnava un'epoca nuova nella storia degli asili ticinesi: dalla scuola froebeliana si passava alla scuola montessoriana, dai giardini d'infanzia alle case dei bambini; e questa denominazione rimarrà, di fatto, in vigore fino al 1975.

Fin dall'inizio la Bontempi – la cui azione educativa si prolungò fino al 1931 – rilevò che il principio vitale del sistema froebeliano (la necessità di porre al centro il bambino, con i suoi interessi e i suoi bisogni di sviluppo) nella prassi era stato per lo più snaturato e distorto da un'interpretazione meccanicistica, a partire proprio dal suo elemento più qualificante: il giardino quale luogo deputato per il gioco e il movimento all'aperto e per la scoperta della natura, che invece restava spesso lettera morta, sia per le ristrettezze finanziarie sia per le carenze di formazione delle docenti sia, infine, per la mancanza di regolamenti e direttive precise. La nuova ispettrice si schierò a favore dell'insegnamento montessoriano, un insegnamento «scientifico» che consentiva al bambino di soddisfare autonomamente i propri bisogni di sviluppo così come venivano via via emergendo nel corso delle «fasi critiche» che secondo la Montessori segnano le diverse tappe dell'età evolutiva (Bertin, 1963; De Bartolomeis, 1953). La Casa dei bambini montessoriana si proponeva come un ambiente ricco di svariati materiali, per offrire ai piccoli, con l'accorta regia della docente, la possibilità di seguire i ritmi di crescita e gli interessi personali.

Ma si trattò di una riforma che richiese tempi lunghi, tanto è vero che nel 1914 c'era ancora chi prescriveva: «base del metodo di istruzione è il Manuale del benemerito Aporti, migliorato da Froebel» (Regolamento per l'asilo infantile di Lugano, 1914, p. 11).

Il problema della refezione scolastica fu affrontato dalle autorità solo durante il periodo bellico. In quegli anni il problema della nutrizione si imponeva con forza allo scopo di assicurare ai bambini il vitto richiesto dal loro sviluppo fisico e dalla loro età. In concomitanza con l'estendersi ed il generalizzarsi della refezione venne introdotta anche la siesta pomeridiana.

Inizia così a prendere forma, con l'introduzione sistematica in tutti gli asili del cantone della refezione e del riposo, quella fisionomia peculiare dell'istituzione ticinese per la seconda infanzia che ne fa, a tutt'oggi, una realtà pressoché unica in Svizzera.

Dall'ambiente scientifico all'ambiente naturale

Nel frattempo, si cominciava a guardare con occhio sempre più critico al modello montessoriano e al suo costoso apparato di materiali e di arredi. Seguendo gli sviluppi dell'attivismo pedagogico prese infatti forma un quadro più completo della vita infantile ed una più articolata scelta di metodi. Primi fra tutti, per quanto concerne il Ticino, il sistema di Decroly (di cui si conoscevano i procedimenti in uso nella «Maison des petits» annessa all'Istituto J.-J. Rousseau di Ginevra) e il modello della «Scuola materna» delle sorelle Agazzi. Si iniziò quindi a respingere, come artificioso, il concetto montessoriano di un ambiente «adatto» e ci si avvicinò al concetto di ambiente «naturale», ambiente che per Decroly era essenzialmente la campagna, con la sua vegetazione e i suoi animali, e per le sorelle Agazzi la casa.

Inoltre la teoria della costruzione della conoscenza di Decroly, secondo cui il bambino si appropria del sapere in modo globale, tramite una percezione iniziale di tipo sintetico e solo a poco a poco dissocia e scopre i vari aspetti del reale (Dalhem, 1960; Descordes, 1962; Mazzetti, 1967), finì per mettere in crisi la visione montessoriana che postula uno sviluppo dell'apprendimento di tipo analitico. Sul piano didattico ciò portò al progressivo rifiuto del procedimento montessoriano dell'isolamento delle percezioni. Si riteneva infatti che un procedimento che volesse seguire lo stesso cammino indicato dalla natura non potesse avere come punto di partenza le qualità isolate (suoni, colori, rumori, pesi) avulse dalle cose, ma dovesse riferirsi all'esperienza complessa e unitaria del bambino.

Nelle case dei bambini del Canton Ticino entravano così, grazie a Decroly, il principio della globalità e il sistema dei centri di interesse (Molinari, 1949, 1950), anche se questi ultimi erano riduttivamente intesi come «sfruttamento» di un medesimo argomento in differenti ambiti educativi: disegno, lavoro manuale, racconto, osservazione, ecc.

Ma il modello che più influenzò, dopo quello montessoriano, l'educazione infantile ticinese è quello della «Scuola materna», introdotto dapprima (ad opera

dell'ispettrice Felicina Colombo) nella forma sviluppata in Francia da Pauline Kergomard e quindi, nel secondo dopoguerra, secondo l'esperienza esemplare realizzata dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi a Mompiano e successivamente ufficializzata come «metodo nazionale italiano».

Per le Agazzi la scuola del bambino non poteva che essere in continuità con lo spirito e le forme della famiglia: nella scuola, intesa come un ambiente familiare allargato, il bambino apprenderà dunque attraverso l'esercizio concreto della vita e l'esperienza vissuta del senso di responsabilità e della condivisione dei compiti (Molinari, 1950).

La scuola materna è un luogo di vita in cui il bambino è circondato da un caldo clima affettivo, esercita la manualità, collabora alle attività pratiche, acquisisce regole (alimentari, igieniche, di ordine, di comportamento), si abitua al ritmo degli orari, simula attività domestiche (nell'angolo della casa o della bottega o, a volte, nella cura delle piante o nell'allevamento di piccoli animali), vive insieme ai compagni e alla maestra l'esperienza della refezione, del riposo pomeridiano, delle pratiche di pulizia, impara ad aiutare i bambini più piccoli e a fruire dell'aiuto dei più grandi (Agazzi, 1967; Casotti, 1955; Mazzetti, 1962). Nella sezione di scuola materna convivono infatti allievi dai tre ai sei anni come in una famiglia crescono insieme bambini di diverse età. Caratteristica questa, come la precedente relativa alla refezione e al riposo, che caratterizza a tutt'oggi il «modello ticinese», il quale, pur essendosi spinto molto avanti nell'integrazione della dimensione scolastica, non ha al contempo perso la consapevolezza della necessità, per i bambini di questa classe di età, di offrire prioritariamente un ambiente di vita.

Negli anni '50, con l'avvento del metodo Agazzi, nelle case dei bambini del Canton Ticino si smise quindi di isolare forme e colori, dimensioni ed elementi, si smise di geometrizzare la realtà e ci si rivolse alle cose quotidiane, le quali erano ritenute capaci, nella loro effettualità sintetica, di offrire gli spunti alle scoperte e ai concetti. Il cambiamento di prospettiva è radicale: al posto del materiale scientifico della Montessori, i materiali offerti dall'ambiente naturale («il museo dei poveri»); al posto degli esercizi strutturati, il lavoro manuale («l'arte delle piccole mani») e le «attività di vita pratica» (l'organizzazione della refezione come momento educativo, i lavori domestici, l'ordine e la pulizia della persona e dell'ambiente...); al posto dell'attività solitaria, una intensa vita in comune (Molinari, 1950).

Sul piano didattico, l'insegnamento precoce del leggere, dello scrivere e del calcolare era esplicitamente escluso, mentre era fatto largo posto alle attività espressive (disegno, costruzioni, modellaggio, lavoro con la sabbia) e al linguaggio (conversazioni, racconti, drammatizzazioni, filastrocche, teatro delle marionette).

Il programma non conteneva peraltro un'indicazione rigida di lezioni o attività da svolgere entro limiti di tempo e secondo un piano prestabilito, ma forniva piuttosto degli orientamenti metodologici di fondo e delle indicazioni generali in termini di obiettivi e di attività (Regolamento interno per le case dei bambini, 1960).

La svolta modernizzatrice

I cambiamenti sociali e la politica delle istituzioni

Con la seconda metà degli anni '60 il mondo dell'educazione viene investito da un'ondata di nuovi bisogni.

Negli anni che hanno preceduto e seguito il '68, gli effetti combinati del boom demografico e del progressivo inserimento femminile nel mondo del lavoro hanno prodotto un fortissimo bisogno di strutture di accoglienza per l'infanzia. Il movimento per lo sviluppo dei diritti delle donne (culminato nel momento cruciale della conquista del voto femminile nel 1973) ha quindi esercitato una spinta potente per trasferire il problema dell'educazione prescolastica dalla sfera privata alla sfera delle esigenze pubbliche. La società e lo Stato sono stati perciò chiamati a farsi carico della formazione pre-obbligatoria in termini qualitativamente adeguati.

Anche l'immagine sociale del bambino è cambiata: il progresso tecnologico, la crescente diffusione dei mass-media, un più generale livello di benessere e una maggior sensibilità agli aspetti psico-pedagogici dello sviluppo hanno portato alla scoperta del bambino non più soltanto come oggetto di cure fisiche ed affettive, ma come «soggetto culturale». I piccoli cresciuti nella moderna società di massa fanno di più, in quanto ricevono più informazioni e sollecitazioni. Le attività tradizionali di allevamento e di custodia dei bambini in età pre-obbligatoria vengono così sollecitate a trasformarsi in lavoro pedagogico qualificato, definito in termini di promozione dell'apprendimento.

Le istituzioni formative della seconda infanzia sono quindi entrate in crisi a causa tanto dell'aumento quantitativo degli effettivi quanto delle nuove richieste educative da soddisfare.

A ciò vanno aggiunti i nuovi compiti che le mutate condizioni sociali pongono alle scuole ticinesi di ogni ordine. Il Cantone Ticino persegue una convinta politica d'integrazione. Ma per comprendere cosa ciò significhi nel concreto bisogna tenere presente che nell'ultimo ventennio, il Ticino è divenuto uno dei cantoni con la più alta percentuale di popolazione straniera: sulla base dei dati dell'Ufficio dell'educazione prescolastica per il 2001-2002, negli asili ticinesi gli allievi di nazionalità svizzera sono solo il 72.5% e anche tra questi si celano numerosi allogliotti.

Ciò vale anche per quanto concerne i bambini portatori di vari tipi di deficit. Basti considerare che, secondo i dati forniti dall'Ufficio per l'educazione speciale, a livello di scuola dell'obbligo solo una percentuale infima (1.12% nel 2001-2002) frequentano corsi di educazione speciale su una popolazione in cui, tra il 12 e il 14% dei bambini, presentano dei sensibili problemi. La risposta del sistema scolastico ticinese al problema dell'insuccesso e del disadattamento scolastico è venuta con la creazione del Servizio di sostegno pedagogico. Questo servizio, nato a livello sperimentale nel 1979, è stato introdotto dieci anni dopo

anche nella Scuola dell'Infanzia e attualmente è diffuso, su tutto il territorio cantonale, a tutti i livelli della scuola dell'obbligo, assumendo un ruolo di interlocutore per tutte le persone interessate, in particolare genitori e docenti titolari, in quei contesti in cui si manifestano particolari situazioni di disagio (Dipartimento dell'istruzione e della cultura, 1995).

All'interno della Scuola dell'Infanzia il Sostegno si occupa soprattutto della fascia d'età che va dai 5 ai 7 anni: ossia dei bambini dell'ultimo anno del prescolastico e di quelli per cui si è ritenuto di rinviare l'immissione nel settore primario (Delcò, 1992). E' questa una scelta dettata più dalla necessità che da un chiaro disegno pedagogico: il servizio di sostegno non è infatti attualmente in grado, con la sua dotazione di personale, di rispondere a tutte le necessità. All'aumento crescente di complessità, che l'evoluzione della società unitamente alla scelta politica dell'integrazione ha portato nelle sezioni, sovente resta a far fronte unicamente il/la docente. Si nota qui una certa divaricazione fra l'aumentare esponenziale dei domini di competenza attribuiti ai/docenti da una parte e, dall'altra, l'accompagnamento sul piano della formazione e delle strutture che ciò richiederebbe.

La ricerca e l'innovazione pedagogica

Sul piano internazionale il complesso di istanze sociali sopra richiamato ha fortemente incentivato la ricerca e l'innovazione pedagogica, riportando al centro dell'attenzione il vecchio problema montessoriano del ruolo assegnato alla stimolazione tempestiva del potenziale cognitivo nel «periodo sensibile» dei primi anni di vita. Erano quelli gli anni in cui dovunque il problema del decondizionamento precoce era posto all'ordine del giorno da quanti, sulla scorta degli studi sulla deprivazione infantile, scorgevano la causa dello svantaggio socioculturale nelle condizioni educative dei primi anni di vita e vedevano il bambino come un essere autonomo dotato di «una vorace bocca cognitiva che assapora una scoperta-dopo-l'altra» (Frabboni, 1990, p. 76). «Leggere a tre anni» (Domen, 1970), «Pensare a tre anni» (Sharp, 1970), erano le nuove, battagliere, parole d'ordine, talora non scevre da incaute esagerazioni. Si trattava di una spinta generosa, anche se spesso realizzata – soprattutto negli Stati Uniti – in modo un po' semplicistico (il programma Head Start, lanciato nel 1965 con grande investimento di mezzi, non ha sostanzialmente raggiunto i risultati mirabili che ci si attendeva da esso) e che si traduceva, a volte, in spinte precocistiche eccessive e controproducenti. Ma, al di là di queste esagerazioni, il problema concreto che in quegli anni si cominciò a porre con chiarezza sul tappeto era quello di passare dalle tradizionali visioni dell'educazione prescolastica come offerta di un ambiente domestico allargato (il modello della scuola materna) o di un paradiso ludico (il Kindergarten froebeliano) al diritto del bambino ad uno specifico e razionale curriculum formativo, pur senza dimenticare il diritto complementare all'espressività immediata, al gioco libero, all'autonomia, alle esperienze spontanee.

Già in un testo del 1967, tradotto in italiano due anni dopo, l'americana

Maya Pines parlava di

una guerra duramente combattuta, anche se non apertamente dichiarata [...] tra i fautori dei vecchi metodi, convinti che lo sviluppo del bambino debba essere soprattutto emotivo e sociale, e gli innovatori che dell'infanzia vorrebbero curare particolarmente lo sviluppo cognitivo e intellettuale (Pines, 1972, p. 14).

E aggiungeva che la frattura fra i due schieramenti rifletteva

la diversità delle classi sociali che i due gruppi avevano in mente quando pensavano all'educazione prescolastica. Coloro che erano ancorati ai vecchi schemi della scuola materna riflettevano infatti l'abitudine a trattare con utenti appartenenti alle classi sociali medie, con famiglie i cui genitori impartivano a casa una certa quantità di conoscenze ai loro figli [...]. Gli altri, gli innovatori, cercavano invece i modi per far superare le difficoltà intellettuali ai figli di genitori troppo poveri, troppo tormentati o ignoranti [...].

E quindi

i molti fallimenti dei poveri [...] dipendevano quasi certamente da un unico motivo: la loro totale mancanza di preparazione casalinga. Per superare questa deficienza si sarebbe dovuto attuare un tipo di scuola molto diverso da quello esistente (Pines, 1972, p. 18).

Verso il modello della scuola dell'infanzia

Nel Cantone Ticino l'effetto cumulativo delle nuove esigenze sociali, che implicavano un'assunzione diretta di responsabilità in materia di compensazione dello svantaggio, ha innestato, a partire dalla seconda metà degli anni '60, le premesse oggettive da cui poté progressivamente germogliare la non facile conquista di un'inedita considerazione e dignità per l'educazione prescolastica.

Ciò portò a un graduale spostamento di accento verso un modello educativo centrato sulla valorizzazione del potenziale cognitivo del bambino.

Basti pensare che, come risultato di un lungo e impegnato processo di riflessione teorica e politica, nel maggio 1978 la rivista dei docenti liberali radicali ticinesi pubblicava un numero speciale dedicato alla proposta di anticipare a 5 anni l'obbligo scolastico, tenuto conto che già in quel periodo la scuola materna era frequentata dal 95% dei bambini di 5 anni, dall'86% di quelli di 4 e da quasi il 50% dei bambini di 3, la cui ammissione risentiva peraltro dei limiti posti dalle strutture logistiche (La Scuola, 1978). Si trattava quindi di assicurare il diritto all'educazione prescolastica anche a quella ridotta fascia di bambini che, posti in situazioni geografiche o sociali meno favorevoli, se ne trovavano esclusi.

I richiami teorici erano in gran parte francesi, belgi e americani. Ma la principale fonte d'ispirazione proveniva dal costruttivismo piagetiano. Il punto di riferimento privilegiato per la formazione psico-pedagogica dei quadri ticinesi della scuola era e rimane, infatti, l'Università di Ginevra, che ha marcato fortemente la visione delle scienze dell'educazione che si è affermata in Ticino, con una evidente accentuazione della dimensione psicologica rispetto al versante della riflessione pedagogica¹.

Nel campo dell'educazione prescolastica ci limiteremo a un fugace riferimento alle esperienze promosse da Constance Kamii (Kamii & Devries, 1981).

Contemporaneamente vi fu anche un importante influsso da parte dell'équipe dei pedagogisti dell'Università di Bologna (Bertolini, 1984a, 1984b; Bertolini & Frabboni, 1989; Frabboni, 1982, 1990) che si raccoglievano in quegli anni attorno alla rivista *Infanzia*. La loro parola d'ordine era «la progressiva sostituzione della scuola materna con una scuola dell'infanzia» (Piccioni, in Bertolini, 1984a, p. 7).

In quegli anni prese anche fortemente piede la teoria degli obiettivi didattici, che condusse a uno sforzo di suddividere gli ambiti educativi in aree ed obiettivi e di affinare le tecniche di programmazione dell'insegnamento.

Questo tentativo di fruire anche al livello di scuola materna dei ricchi risultati delle didattiche disciplinari ha prodotto degli indubbi vantaggi sul piano delle offerte educative e dell'organizzazione dell'insegnamento ma, d'altro canto, racchiude in sé il rischio di non mettere pienamente a frutto le possibilità offerte da una struttura educativa libera dai vincoli imposti da una suddivisione del curriculum per materie.

Questa progressiva caratterizzazione scolastica della scuola materna ha prodotto, sul piano dell'agire didattico, la tendenza a promuovere, accanto alle attività ludiche e alla libera espressione, l'acquisizione dei diversi linguaggi (grafico-pittorico, corporeo, verbale, ecc.) attraverso delle situazioni didattiche mirate. Si è inoltre progressivamente attuata, attraverso le esperienze di «lettura d'ambiente»², una relativa apertura verso l'ambiente esterno (naturale e sociale) considerato come un inesauribile serbatoio di ricerca e di scoperta culturale (Frabboni, Galletti & Savorelli, 1978).

La progressiva marcia di avvicinamento al modello della scuola dell'infanzia ha significato, in pratica, da un canto attivare le potenzialità del bambino e soddisfare i suoi bisogni di conoscenza e di autonomia, dall'altro riconoscere che il bambino è immerso in un ambiente cognitivo ricco di sollecitazioni, di codici, di offerte comunicative che è impossibile ignorare: sarebbe addirittura innaturale pretendere di isolare il bambino in un ambiente educativo asettico, immune ad ogni messaggio grafico o simbolismo segnico, ignaro di fumetti, televisore e computer. La sfida, a questo punto, era quella di coniugare in forma complementare bisogni cognitivi e bisogni ludici. Non si può infatti dimenticare che è pur sempre il gioco la forma peculiare attraverso cui il bambino filtra e metabolizza il suo apprendimento e la sua capacità di simbolizzazione. La qualità della vita per il bambino è data dalla possibilità di soddisfare in forma ludica i propri bisogni di crescita armoniosa, di contatti con il gruppo dei pari e con gli adulti, di creatività, di curiosità, di esplorazione del mondo, la propria voglia di imparare a fare da sé in un ambiente ricco e stimolante opportunamente programmato e con un'offerta variata e intelligente di occasioni di conoscenza e di esperienze di vita.

L'investimento del progetto da parte di un corpo docente, puntualmente sollecitato da un ispettorato che seppe inventare modalità di formazione particolar-

mente efficaci in relazione, nell'ordine, alla lettura d'ambiente, all'educazione scientifica e all'educazione matematica, fu sicuramente alto. Sul piano pratico si idearono soluzioni operative capaci di permettere un aumentato investimento formativo per i bimbi alle soglie della scuola elementare.

Tutto ciò richiese un rinnovamento di carattere sia organizzativo sia pedagogico-didattico che è infine sfociato nel riconoscimento della Scuola dell'infanzia ticinese come primo gradino della scuola di base ³.

Oggi, a traguardo formale raggiunto, ci pare lecito, senza nulla togliere alla positività dell'operazione intrapresa, interrogarsi anche su ciò che in quegli anni di impegno è, forse forzatamente, restato sullo sfondo: l'investimento sui bambini delle altre fasce d'età, pur compresenti, e sugli aspetti più espressivo-fantastici e affettivo-relazionali dello sviluppo infantile. Forse è oggi giunto il tempo di un'ulteriore scommessa, di una scommessa ancora più ardua, quella di una scuola dell'infanzia quale luogo di vita capace di promuovere la reale integrazione, in uno scenario comune, delle diversità (siano esse dovute all'età, all'origine etnica o socio-culturale, alle differenze di sviluppo cognitivo o affettivo-relazionale). Ciò ci pare particolarmente consono a una scuola che, per la sua storia e per le sue peculiarità, non dovrebbe promuovere la differenziazione come separazione (fra discipline, fra bambini grandi e bambini più piccoli, ...), ma piuttosto come integrazione dinamica, reciprocamente arricchente, delle diversità.

In quest'ultima direzione, promosse a partire dalla scuola di formazione dei docenti, stanno lentamente entrando sul territorio prassi educative interessanti, quali il laboratorio e la progettazione per sfondi di cui diremo nei paragrafi successivi.

Stratificazione dei modelli storici e complessificazione del ruolo docente

La modernizzazione della concezione educativa, i cambiamenti strutturali della popolazione scolastica e i nuovi bisogni sociali hanno portato a una progressiva dilatazione e complessificazione della funzione docente cui non è certo facile far fronte.

I/le maestri/e sono sempre più chiamati/e a riconoscere i bisogni differenziati dell'utenza e a rispondervi sia con un intervento educativo debitamente differenziato, sia – ma solo nei casi più gravi – attraverso la collaborazione del Servizio di sostegno.

Questo impegno attivo nel tentativo di accorciare le differenze culturali, che all'atto dell'ingresso nella scuola ciascun bambino si trova addosso in rapporto alla propria provenienza socio-familiare, ha comportato per i/le docenti un gravoso impegno di lavoro didattico.

A ciò si aggiunga che il modello di scuola dell'infanzia affermatosi a partire dagli anni 1970 non si è costituito secondo un proprio disegno organico, ma ha progressivamente aggiunto nuove stratificazioni agli altri modelli formativi che

lo hanno preceduto e di cui si sono conservati alcuni tratti salienti:

- l'importanza accordata alla funzione custodialistica e assistenziale (tipica del modello storico dell'asilo infantile) in quanto condizione dell'emancipazione della donna;
- il ruolo decisivo delle attività ludiche, dell'espressività, delle attività di movimento, che erano le marche d'identità proprie del Kindergarten froebeliano;
- l'offerta di un ambiente domestico allargato, con sezioni miste, refezione, siesta, igiene, ecc., secondo il modello della Scuola materna agazziana;
- la realizzazione di un ambiente appositamente orchestrato a misura del bambino secondo una visione che risale alla montessoriana «Casa dei bambini».

È chiaro che l'assommarsi degli ingredienti pedagogici comporta anche un accavallarsi di diversi profili professionali.

I/le docenti sono stati/e quindi sollecitati/e ad assumersi e a conciliare in qualche modo una pluralità di mansioni, di visioni educative e di competenze psicopedagogiche (impostazione costruttivista, programmazione per obiettivi, ...): compito certo non facile e che, per tradursi pienamente in atto, avrebbe sicuramente richiesto un maggiore investimento in termini di formazione professionale e la messa a punto teorica di un coerente modello pedagogico, adeguato a sostenere il confronto con la complessità.

Qualche passo in questa direzione è stato compiuto, nell'ultimo decennio, all'interno dell'Istituto di formazione dei docenti, ma non ha ancora dato vita a una riflessione organica e generalizzata né tanto meno a una reale proposta di formazione continua.

La formazione professionale del personale insegnante

La preparazione del corpo insegnante si è evoluta nel tempo in consonanza col crescere dei compiti e dei bisogni educativi.

I primi corsi di formazione professionale, della durata di un mese e mezzo, riservati tuttavia solo agli aspiranti maestri della scuola primaria, presero avvio nel 1837 con la creazione della «Scuola di metodica». Ma i primi corsi (della durata di sole tre settimane) per la formazione delle maestre d'asilo non partirono prima del 1898, e fu solo dietro la spinta dell'ispettrice Colombo che si giunse nel 1947 all'istituzione della Scuola Magistrale (biennale) anche per le docenti del settore pre-scolastico.

Alla fine degli anni 1960, il crescente interesse verso una visione scientifica dell'educazione si tradusse in un aumento della durata formativa, che nel 1967 passò a tre anni (quattro per la SE) cui vennero aggiunte, qualche anno dopo, in sintonia alle nuove esigenze, alcune ore supplementari per dei seminari sulla logico-matematica e sull'avviamento alla lettura.

Un ulteriore incremento sul versante delle didattiche disciplinari si ebbe con il passaggio, nel 1986, alla Magistrale postliceale, con cui finalmente si raggiunse anche la parità nella formazione dei docenti di SI e SE: una scuola dalla forte vo-

cazione professionale centrata, oltre che sui tirocini pratici, sull'acquisizione delle didattiche disciplinari e sui laboratori didattici, luoghi privilegiati di esercizio della pratica riflessiva mediante la progettazione e l'analisi di sequenze di insegnamento da attuare nella «Scuola pratica» annessa alla Magistrale. Con l'avvento della formazione postliceale e nella progressiva prospettiva di una caratterizzazione scolastica dell'istituzione preposta alla formazione della seconda infanzia, l'educazione di questa fascia di età (tradizionale appannaggio femminile in un'ottica «materna») è stata aperta agli aspiranti maestri di entrambi i sessi.

Sul piano dell'impostazione pedagogica, in risposta alla crescente complessificazione della professione, si è poi cercato, a partire dagli anni 1990, di sperimentare e di immettere nella formazione – e di riflesso sul territorio – dei nuovi modelli di organizzazione del lavoro didattico che si richiamano alla prospettiva sistemica (Manghi, 1994) e alle epistemologie della complessità (Peticari & Scavi, 1994 e). Il riferimento per questa nuova visione pedagogica è la progettazione per sfondi, elaborata dall'équipe di Andrea Canevaro dell'Università di Bologna (Canevaro, Lippi & Zanelli, 1986; Canevaro, Balzaretto & Rigon, 1996; Lippi, 1996; Peticari, 1997; Severi & Zanelli, 1990). Al suo interno lo sfondo semantico si configura come uno scenario dinamico a carattere più o meno fantastico, in continuo sviluppo quale matrice di svariati possibili progetti che sfruttano occasioni feconde (anche impreviste) o situazioni problematiche. In questo quadro, la funzione dell'adulto consiste soprattutto nello strutturare l'ambiente (sfondo istituzionale) e nel provocare, mediante l'allestimento di materiali, scenari, occasioni, delle perturbazioni cui il bambino a sua volta reagisce: insegnante e bambino, quindi, costituiscono insieme un sistema ecologico a carattere coevolutivo.

Il tentativo, tuttora in corso, sia pur nel mutato scenario istituzionale⁴, è quello di trovare nuovi strumenti atti ad affrontare i problemi sopra evidenziati:

- i limiti derivanti dal riportare nell'ambito della scuola dell'infanzia la frammentazione del curriculum in aree e obiettivi a carattere disciplinare;
- l'esigenza di una ridefinizione del profilo professionale dell'insegnante.

Sul piano della formazione, un ultimo passo si è infine compiuto con la costituzione, nel 2002, dell'Alta scuola pedagogica, dove si è giunti ad una parziale integrazione tra il curriculum formativo dei docenti di Scuola dell'infanzia (SI) e di Scuola elementare (SE). Con questa soluzione si è cercato di trovare un equilibrio fra le esigenze di specificità e le esigenze di mobilità professionale mediante una formazione in parte specifica e in parte comune, dando la possibilità di conseguire, nello spazio del triennio di formazione, tre specifici titoli: di docente SI, di docente SE e di docente SI-SE.

Come questa scuola di grado terziario, che si occupa, oltre che della formazione di base dei docenti di SI e SE anche della formazione pedagogica dei docenti di ogni altro ordine e grado, dell'aggiornamento dell'intero corpo insegnante ticinese e della ricerca in ambito educativo, si inserirà negli scenari sopra delineati non è facile da prevedere: molto dipenderà dalla sua capacità di integrare la di-

versità (la specificità della professione insegnante per rapporto alla classe d'età dei discenti) in seno a un progetto educativo comune e condiviso.

Le sinergie con la scuola elementare e i nuovi *Orientamenti programmatici*

Scuola dell'infanzia e Scuola elementare: dall'armonizzazione alla continuità educativa

Un'ulteriore esigenza con cui la Scuola dell'infanzia del Canton Ticino ha dovuto sempre più confrontarsi è stata la ricerca di nuove sinergie col settore primario. A questo scopo essa si è posta il compito di valutare le competenze dei bambini dell'ultimo anno (III livello) dotandosi di strumenti specifici di osservazione formativa che consentono di mettere a fuoco i problemi e le caratteristiche dei singoli e quindi di innestare, in vista del passaggio alla scuola elementare, precisi interventi formativi (DPE, 1983).

L'osservazione/valutazione dei bambini del III livello promossa dall'Ufficio dell'educazione prescolastica (UEP) riguarda particolarmente:

- sul piano della maturazione socioaffettiva: i comportamenti adattivi in funzione sia dell'integrazione al gruppo (qualità della socializzazione, comportamenti di controllo), sia della partecipazione alle attività (autonomia, capacità di adattamento a situazioni nuove, qualità della partecipazione);
- sul piano dei prerequisiti: le capacità motorie, percettive e linguistiche; i processi di rappresentazione mentale, le capacità di memorizzazione e di pensiero simbolico; la motivazione all'apprendimento, il piacere della novità, l'attitudine ad esplorare e a sperimentare (UEP, 1994).

I rapporti fra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare vengono inoltre curati attraverso un progetto di armonizzazione all'interno del quale sono organizzati momenti di visita e d'interscambio tra sezioni di Scuola dell'infanzia e classi di scuola elementari, allo scopo non soltanto di rassicurare i bambini, di far loro conoscere l'ambiente che li attende e i loro futuri insegnanti, ma anche di istituzionalizzare un rapporto più diretto fra i docenti dei due ordini di scuola (UEP, 1990). Ciò è stato ulteriormente favorito da una recente disposizione di legge che ha portato all'unificazione delle due strutture in uno stesso Istituto sotto i medesimi organi dirigenti a livello di direttori e d'ispettori, con un consiglio di direzione di cui fanno parte docenti dei due ordini di scuola (Istituti misti). Questa scelta, che si accompagna alla recente fusione degli Uffici Dipartimentali, ha l'intento di promuovere una maggiore continuità metodologica e di curriculum fra i due ordini di scuola; si muove quindi nella direzione voluta dalla nuova «Legge sulla SI e sulla SE» la quale chiama la SE a tener conto, in maniera più concreta, del ciclo preobbligatorio e ad indirizzarsi, al pari della SI, verso una maggiore differenziazione dell'insegnamento. Certo, siamo di fronte a un processo di avvicinamento ancora tutto in salita (la conoscenza reciproca dei due set-

tori è ancora fortemente condizionata dalle reciproche rappresentazioni) ma pare esservi rispetto a questo obiettivo una precisa volontà politica.

Un buon segnale in questa direzione giunge anche dalla creazione degli Istituti misti, i quali hanno stimolato la nascita dal basso di progetti d'istituto unificati.

È interessante notare come in questo contesto la scelta dei temi di lavoro vada orientandosi sempre più su aspetti educativi di carattere emotivo e relazionale quali la mediazione, il consiglio di cooperazione, l'educazione emotiva o l'educazione alla pace. Ciò risponde all'esigenza generale, forse parzialmente compensatoria rispetto alla direzione di lavoro privilegiata negli ultimi anni che vede asurgere ad elemento centrale la preoccupazione per gli aspetti più cognitivi, di porre al centro del processo il valore dell'educazione socio-affettiva come tema che deve attraversare e orientare tutti gli aspetti del processo formativo.

Attualmente, anche in base agli orientamenti forniti dalla CDPE (1997) che propugnano la futura introduzione, a livello nazionale di un ciclo educativo unificato dai 4 agli 8 anni, vengono anche considerati con molto interesse dei possibili progetti di riorganizzazione dei cicli ed è attualmente allo studio la realizzazione di una fase preliminare che potrebbe preludere alla presenza sperimentale di docenti SE nella SI e viceversa.

Complessivamente il problema del passaggio fra Scuola dell'infanzia e Scuola elementare appare quindi ben impostato, anche se sarà comunque importante sorvegliare affinché la reciproca integrazione avvenga nel rispetto delle reciproche specificità, ivi compresa l'eterogeneità dell'utenza della scuola dell'infanzia.

I nuovi Orientamenti programmatici

Lo strumento principe per realizzare il concetto di una Scuola per l'infanzia è costituito dagli «Orientamenti» recentemente varati, che fissano le mete educative e gli indirizzi pedagogici che orientano il curriculum formativo per i bambini in età prescolastica.

Occorre dire in primo luogo che tali «Orientamenti» si inquadrano in un contesto istituzionale in cui ormai, stando ai dati ufficiali del 2000, il 100% dei bambini ticinesi di 5 anni (pur senza alcun obbligo formale vincolante), il 96% di quelli di 4 e il 53.5% dei bambini di 3 anni frequentano la scuola dell'infanzia⁵: 7938 bambini suddivisi in 370 sezioni (con una media di 21.5 allievi per sezione) e affidati a un totale di 414 docenti.

Senza prescrivere delle specifiche attività didattiche, gli «Orientamenti» definiscono i principi generali e i criteri organizzativi dell'impostazione pedagogica sottolineando soprattutto:

- la relazione fra apprendimento e sviluppo in una prospettiva socio-costruttivista;

- il valore formativo della vita di gruppo nella sezione per la promozione di un tragitto formativo «di decentramento progressivo dall'eteronomia all'autonomia»;
- la necessità di aprirsi alle diverse forme di intelligenza per sollecitare un'azione educativa volta a «pensare e programmare occasioni di crescita nei vari campi di attività».

I temi ai quali nel testo è riservata una particolare attenzione sono:

- l'organizzazione degli spazi, intesi come mediatori della relazione educativa;
- il ruolo e il profilo del docente in quanto animatore di situazioni educative «aperte e flessibili», in cui il bambino è soggetto attivo;
- il valore formativo del gruppo, a cui va riconosciuto «un valore propulsivo per la crescita socio-affettiva e cognitiva», rispetto al quale si registra un innovativo riferimento all'opportunità di esperienze «incentrate sulla presenza di bambini che provengono da sezioni diverse»;
- il rapporto scuola-famiglia.

Ovviamente viene anche accordata una grande importanza al rapporto con la scuola elementare, che va costruito in modo da favorire la «continuità educativa», definita in termini di «coerenza negli approcci metodologici e nei ritmi». L'approccio è interessante in quanto fa ruotare il tema della «continuità» fra SI e SE attorno al problema posto dagli stili di insegnamento. Se l'insegnamento nei due gradi scolastici è individualizzato e fondato su metodi globali ed attivi, il bambino vivrà un'esperienza di continuità. Sono quindi i metodi didattici e pedagogici che dovranno gradualmente armonizzarsi.

Il concetto di fondo è che la preparazione all'istruzione elementare non può e non deve essere ridotta alla promozione di attività di pre-lettura, pre-scrittura e pre-calcolo, ma va piuttosto intesa come organizzazione di attività di stimolazione delle competenze emergenti nel bambino di 5 anni: progettualità; astrazione; simbolizzazione; superamento dell'egocentrismo (Andreani, 1987).

Nella stessa direzione si muove l'esperienza di «lettura d'ambiente» per il III livello, che mira a stimolare il bambino a «leggere» la realtà linguistica ambientale, per cogliere significati e segni. Dunque un approccio spontaneo anche alla lettura e alla scrittura intese in quanto parte dei messaggi che strutturano l'ambiente sociale (Delcò, 1987). In questo quadro vi sono anche stati in questi ultimi anni interessanti approcci sperimentali alle nuove tecnologie informatiche.

Negli Orientamenti, la parte relativa agli obiettivi didattici dà una veste istituzionale a direttive già da tempo impartite dall'UEP in materia di organizzazione dell'insegnamento.

I centri di attività, denominati aree, proposti sono quattro e hanno «ugual valore», essendo centrati «sullo sviluppo armonico» della personalità del bambino:

- l'area affettiva e sociale che viene considerata come un ambito educativo trasversale, la «trama attraverso cui si sviluppano tutte le altre attività». In questo campo, che è, come si è visto nel paragrafo precedente, quello per il quale si

avverte il maggiore interesse nei progetti di istituto, vanno però rilevati uno scarso sviluppo del tema dell'educazione morale e delle sue componenti affettive ed un'assenza di riferimenti forti sia alla pedagogia interculturale sia allo spirito religioso del bambino. Si tratta, in definitiva, di un ambito che rivela lo scarso investimento che in questi ultimi anni si è attuato su di esso;

- l'area percettiva e psicomotoria che include l'educazione alle percezioni e l'educazione fisica;
- l'area espressiva e comunicativa che si articola in educazione all'espressività, educazione linguistica ed educazione musicale;
- l'area cognitiva che si compone delle educazioni logico-matematica, scientifica e alla lettura d'ambiente.

Nella presentazione di queste aree e delle relative educazioni gli estensori hanno evitato di elencare attività specifiche, ma si sono piuttosto sforzati di mettere in luce le operazioni mentali e gli atteggiamenti che l'insegnante dovrebbe sollecitare.

La preoccupazione per un programma che sappia farsi «garante delle pari opportunità educative» (Bertolini & Frabboni, 1989) è infine sfociata nell'indicazione di obiettivi specifici, riferiti alle diverse aree educative, da intendersi quali «linee direttrici» di cui «l'insegnante deve farsi interprete», adattandole, nell'atto della programmazione, «al contesto territoriale, sociale e multiculturale, alla realtà della famiglia postmoderna e al vissuto di ogni singolo bambino».

Il pregio – ma forse anche il limite – degli «Orientamenti» sta nel fatto che essi danno corpo istituzionale a quelle spinte innovatrici descritte nei precedenti paragrafi e le traducono in direttive programmatiche che debbono fungere da punto di riferimento per il lavoro di programmazione che compete ai docenti e che essenzialmente dovrebbe consistere nell'adeguamento originale e flessibile del programma alle concrete condizioni dei diversi contesti formativi. In tal modo, però, essi non fanno che dare veste formale a quanto era già stato realizzato di fatto sul territorio, senza tracciare né un nuovo quadro coerente di riferimento né delle nuove linee di ricerca. Ciò è particolarmente visibile, ad esempio, nel riferimento esclusivo alla programmazione per aree ed obiettivi senza alcun riferimento alle positive esperienze in atto sui nuovi modelli operativi atualizzabile a partire dalla progettazione per sfondi sicuramente più consoni alla realtà dell'insegnamento prescolastico. Rimane così ancora irrisolta l'esigenza di introdurre all'interno dell'azione educativa un «tessuto connettivo», un contesto di senso finalizzato a facilitare l'integrazione di informazioni e conoscenze procedurali, mettendo a frutto le caratteristiche e i vantaggi di una scuola la cui ricchezza proviene dalla sua libertà di organizzare l'azione educativa senza i condizionamenti strutturali derivanti dalla logica dei compartimenti disciplinari.

Conclusioni

Al termine di questo excursus possiamo adesso tornare alle domande enunciate in entrata per enucleare ed evidenziare quegli elementi che possono aiutarci ad approdare ad un giudizio di sintesi.

1. Si può sicuramente affermare che l'attuale struttura della scuola dell'infanzia ticinese offre nell'insieme una risposta complessivamente valida ed efficiente alla domanda sociale di assicurare un'accoglienza e un supporto educativo adeguato ai bambini dai tre ai cinque anni.

Il modello educativo collaudato e consolidato negli anni è caratterizzato:

- dalla capacità di assicurare una prima socializzazione dei bambini a partire dai tre anni,
 - da una frequenza ormai generalizzata della totalità dei bambini di cinque anni, dalla scelta di raggruppare tutti i bambini dai tre ai sei anni (compresi quelli la cui immissione nella scuola elementare viene ritardata) nelle medesime sezioni,
 - dall'integrazione dei bambini portatori di difficoltà di ogni genere e degli alloggiati,
 - dalle «attività pratiche» (refezione educativa, pratiche igieniche, abitudine al riposo pomeridiano),
 - da un orario continuato dalle 8.30 alle 16.00 (esistono inoltre, in particolare nei centri urbani, anche alcune sezioni a orario prolungato, che coprono l'intera giornata, funzionali alle necessità lavorative delle madri).
2. Il forte richiamo teorico, presente nella scuola dell'infanzia ticinese, alla moderna visione sociocostruttivista e alla differenziazione didattica consente sempre più di rispondere in maniera soddisfacente alle esigenze cognitive dei bambini alle soglie della scuola elementare. Questo importante investimento sul versante dell'educazione intellettuale ha portato al riconoscimento della SI come primo gradino della scuola di base. Gli sforzi più recenti in materia di elaborazione teorica e di rinnovamento pedagogico si sono prevalentemente indirizzati nell'ambito dell'educazione cognitiva. Nei confronti dei bambini più piccoli non vi è invece stato un eguale e sostanziale sforzo di rinnovamento delle proposte pedagogiche. Nel loro caso le funzioni di fatto prevalenti rimangono sovente legate alla socializzazione primaria, all'intrattenimento e alla custodia. Vi sono sezioni in cui i bambini di questa fascia d'età (oltre ai bambini con problemi di ordine cognitivo) sono sostanzialmente relegati, durante le attività più strutturate, al ruolo di semplici «spettatori».
- Il deciso investimento sul versante cognitivo fin qui perseguito si correla con una concezione dell'insegnamento in cui la progettualità dell'insegnante viene posta a fuoco e vagliata soprattutto in base alla sua capacità di costruire

delle unità didattiche poste in progressione e definite attorno ad obiettivi chiaramente esplicitati in vista di una valutazione che, pur nella sua accezione formativa, resta comunque intesa come misurazione di abilità e competenze specifiche. In questo contesto c'è il rischio che prevalga nel tempo un profilo della professionalità dell'insegnante che valorizzi più la capacità di padroneggiare metodi e tecniche di tipo scientifico-disciplinare che i parametri legati alla dimensione ludica ed espressiva.

Pare quindi lecito il timore che gli attuali orientamenti delle realtà vicine, a cui il Ticino è storicamente sensibile (vedi, ad esempio, la «Riforma Moratti» in Italia), possano portare ad acuire le tendenze sopra descritte. Sull'onda di questo *trend*, le più recenti linee di interesse del Dipartimento sembrano infatti riguardare:

- sul piano delle didattiche disciplinari, in continuità con quanto già attuato per rapporto al codice scritto, la ricerca e la sperimentazione in materia di: accesso alle competenze logico-matematiche, a un primo avvio di contatto con le nuove tecnologie, alle possibili prospettive legate all'introduzione del principio del plurilinguismo (*éveil au langage*),
- sul piano dell'organizzazione curricolare la riorganizzazione dei cicli scolastici con un possibile curriculum unificato dai quattro agli otto anni.

Questa operazione va, a nostro avviso, attentamente tenuta sotto osservata, in quanto, la scommessa decisiva dovrebbe piuttosto essere ricercata in un diverso orizzonte pedagogico capace di porre al centro la doppia istanza della pedagogia dei progetti e dell'apprendimento differenziato. Il fatto è che allo stato attuale la differenziazione didattica viene ancora generalmente intesa non come un'attività diversificata al suo interno in rapporto alla varietà dei bambini in base alle distinte capacità, fasce di età e/o tipologie d'interessi, ma soprattutto come creazione di spazi esclusivi da dedicare all'educazione intellettuale dei bambini più grandi.

Solo recentemente i nuovi modelli operativi proposti in sede di formazione dei docenti, stanno producendo una lenta diffusione sul territorio di una visione più complessa della differenziazione didattica anche nell'ambito espressivo, ad esempio, nell'educazione plastico-manipolativa e grafico-pittorica, attraverso la messa in atto di laboratori con scopi specifici e complementari integrati in un progetto comune. Si tratta dell'approccio co-costruttivo insito nello specifico modello pedagogico per progetti denominato progettazione per sfondi, il quale, essendosi originariamente sviluppato nell'ambito dell'educazione speciale, consente di integrare le diversità in un progetto comune. Purtroppo esso richiede un impianto di progettazione dell'attività didattica che attualmente rientra nel bagaglio degli strumenti professionali solo di una minoranza di docenti. Con l'unificazione tra gli istituti del settore prescolastico e del primario e l'avvio dei progetti d'istituto, si sono compiuti dei passi verso la pedagogia dei progetti educativi, ma ciò non sembra ancora avere riflessi rilevanti sulla pratica dell'insegnamento quotidiano.

3. Anche se negli ultimi anni si sono prodotti degli sforzi vigorosi in ordine alla formazione in entrata, per le/gli insegnanti della scuola dell'infanzia non è per nulla semplice tradurre in pratica l'ambizioso progetto educativo contenuto negli «Orientamenti». Quanto più le richieste aumentano e i programmi diventano ricchi, tanto più rischia – paradossalmente – di allargarsi la crepa tra le ambizioni pedagogiche e la realtà effettiva. Se da una parte la richiesta sociale di assicurare la custodia e la crescita sociale dei bambini e di assicurare le premesse alla loro scolarizzazione primaria sono in linea generale soddisfatte, dall'altra bisogna tenere presente che l'azione educativa incontra dei limiti severi nell'assetto strutturale e nella normativa vigente, che prevede la formazione di sezioni con un numero massimo di 25 bambini. La gestione di sezioni così numerose e, nel contempo, fortemente eterogenee pone problemi non indifferenti. In queste condizioni la proposta di attività a carattere differenziato non è sempre facile e presenta spesso per le/gli insegnanti ardue difficoltà e situazioni spinose. I «casi difficili» crescono in modo esponenziale e spesso assorbono intensamente l'energia e l'attenzione delle/dei docenti. Il personale insegnante è pertanto chiamato a ricoprire troppi compiti non sempre facili da armonizzare (dalla presa in carico dei bambini portatori di difficoltà specifiche più o meno gravi all'integrazione dei bambini all'oltrà, dalla gratificazione dei bisogni affettivi e pratici dei bambini più piccoli al soddisfacimento dei bisogni cognitivi dei più grandi). L'intervento del Servizio di sostegno pedagogico non è quantitativamente sufficiente a rispondere a tutte le necessità e generalmente limita il suo intervento alle situazioni più gravi e/o ai bambini più grandi.
4. Per quanto infine concerne l'ultima domanda si può sicuramente affermare che la scuola dell'infanzia ha compiuto, negli ultimi decenni, grossi passi di avvicinamento alla scuola elementare e che le scelte istituzionali recentemente intraprese in questa direzione sono senz'altro molto interessanti. Vi è inoltre una buona coscienza su quanto resta ancora da fare per promuovere la reciproca conoscenza tra due corpi insegnanti che fino a pochissimo tempo fa avevano contatti sporadici e poco approfonditi. Rimangono tuttavia dei settori meritevoli di ulteriore attenzione, primo fra tutti, forse, quello di una ricerca di continuità che passi anche attraverso una riforma coordinata dei Programmi dei due ordini di scuola che miri ad un piano di formazione unificato e rispettoso delle rispettive specificità.

Note

- 1 Per limitarci a un esempio, nella Scuola magistrale postliceale l'insegnamento della pedagogia veniva affidato anche a degli psicologi senza una specifica formazione pedagogica, mentre non si è mai verificato il caso contrario.
- 2 Tale educazione è finalizzata a porre in contatto il bambino con l'universo di simboli e segni (ivi compresa la lingua scritta) presenti nell'ambiente e a sostenere, per rapporto a questi, l'entrata in codice.

- 3 «La scuola elementare prosegue l'opera educativa svolta dalla scuola dell'infanzia; essa si propone inoltre di far acquisire agli allievi gli elementi di base del sapere» (art.1.3 della «Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare» del 7 febbraio 1996)
- 4 Dal settembre 2'002, anche in Ticino, la formazione dei docenti é stata assunta dall'Alta scuola pedagogica (ASP), la quale, con la sua struttura modulare, richiede un assestamento non scevro da difficoltà per impostazioni formative di così ampio respiro.
- 5 Secondo i dati forniti dal Dipartimento le motivazioni per cui il 46,5% di bambini di tre anni non frequentano la scuola dell'infanzia sono le seguenti:
 - per un terzo si tratta di difficoltà di collocamento: bambini che sono posti in liste d'attesa poiché la capienza delle Scuole dell'infanzia dei Comuni di appartenenza non ne permette l'accesso,
 - per un terzo si tratta di difficoltà geografiche: bambini che vivono in regioni periferiche in cui non esiste una Scuola dell'infanzia,
 - per un terzo ci troviamo di fronte a una specifica scelta delle famiglie, le quali considerano il bambino ancora troppo piccolo per essere scolarizzato.

Riferimenti bibliografici

- Andreani, O. (1987). *Dalla scuola per l'infanzia alla scuola elementare: un esperimento sulla transizione, atti del convegno su «Lo sviluppo linguistico in età pre-scolare»*. Bologna: Vignola.
- Agazzi, A. (1967). *Il metodo delle sorelle Agazzi*. Brescia: La Scuola.
- Aporti, F. (1975). *Le scuole infantili e i problemi dell'educazione popolare*. Brescia: La Scuola.
- Bertin, G.M. (1963). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. & Frabboni, F. (1989) (a cura di). *Verso nuovi orientamenti per la scuola materna*. Firenze: La nuova Italia.
- Bertolini, P. (1984) (a cura di). *La scuola dell'infanzia verso il 2000 - Atti del Convegno di Ascona 1984*. Firenze: La nuova Italia.
- Bertolini, P. (1984 b). *L'infanzia e la sua scuola*. Firenze: La nuova Italia.
- Canevaro, A., Lippi, G. & Zanelli, P. (1986). *Una scuola uno sfondo*. Bologna: Nicola Milano.
- Canevaro, A., Balzarelli, C. & Rigon, G. (1996). *Pedagogia speciale dell'integrazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Casotti, M. (1955). *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*. Brescia: La Scuola.
- CDEP (1997). *Résumé du Dossier 48B de la CDIP: Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse*. Berne: CDEP.
- Dalhem, L. (1960). *Contributo al metodo Decroly*. Firenze: La nuova Italia.
- De Angelis, V. (1996). *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*. Milano: Bruno Mondadori.
- De Bartolomeis, F. (1953). *M. Montessori e la pedagogia scientifica*. Firenze: La nuova Italia.
- Delcò, M.L. (1987). Ambiente e lettura un'esperienza alla materna. *Scuola ticinese*, 136.
- Delcò, M.L. (1992). Scuola dell'infanzia e bisogni in relazione al servizio di sostegno pedagogico: sperimentata una nuova figura. *Scuola ticinese*, 178.
- De Vries, R. (1997). L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire: l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif. *Revue française de pédagogie*, 119.
- Descordes, V. (1962). *Principi educativi del Decroly*. Roma: Armando.
- DPE [Dipartimento della pubblica educazione] (1960). *La casa dei bambini. Il Programma*. Bellinzona: DPE.
- DPE [Dipartimento della pubblica educazione] (1983). *Considerazioni relative alla griglia di osservazione per il bambino dell'ultimo anno di scuola materna*. Bellinzona: DPE.
- DPE [Dipartimento dell'istruzione e della cultura] (1995). *La gestione del disadattamento scolastico nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Bellinzona: DPE.
- Doman, G. (1970). *Leggere a tre anni*. Roma: Armando.

- Formigginì Santamaria, E. (1926). *Ciò che è vivo e ciò che è morto nella pedagogia di Froebel*. Roma: Formigginì.
- Formigginì Santamaria, E. (1958). *La pedagogia di F. Froebel e le istituzioni prescolastiche*. Roma: Avio.
- Frabboni F., Gallletti, A & Savorelli, L. (1978). *Il primo abbecedario: l'ambiente*. Firenze: La nuova Italia.
- Frabboni, F. (1982). *Asilo nido e scuola materna*. Firenze: La nuova Italia.
- Frabboni, F. (1990). *La scuola dell'infanzia. La prima frontiera dell'educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Kamii C. & Devries R. (1981). *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Non publié à traduire en italien.
- Lacaita, G. (1985). *Stefano Franscini. Per lo sviluppo dell'istruzione nel Canton Ticino*. Caneggio: Stamperia della Frontiera.
- La Scuola (1978). *Numero speciale dedicata alla proposta di potenziamento e ristrutturazione dell'obbligo scolastico*.
- Lippi, G. (1996). La progettazione per sfondi (progettazione istituzionale). In P. Crispiani e N. Serio (a cura di), *Manifesto sulla progettazione*. Roma: Armando.
- Manghi, S. (1994) (a cura di). *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*. Milano: Anabasi.
- Mazzetti, R. (1962). *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del froebelismo in Italia*. Roma: Armando.
- Mazzetti, R. (1967). *O. Decroly e l'educazione nuova*. Roma: Armando.
- Molinari, R. (1948) (a cura di). Da «Istituto di carità» a «Casa dei bambini». *Scuola Ticinese*, (4), 63ff.
- Molinari, R. (1949) (a cura di). L'asilo ticinese. *Scuola Ticinese*, (4), 63ff.
- Molinari, R. (1950) (a cura di). Il programma della casa dei bambini. *Scuola Ticinese*, (4, 5, 6). Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia, del 29 agosto 2000.
- Perticari, P. (1997). *Attesi imprevisti*. Torino: Anabasi.
- Perticari P., Sclavi, M. (1994) (a cura di). *Il senso dell'imparare*. Milano: Anabasi.
- Pines, M. (1972). *Rivoluzione nell'apprendimento*. Dalla nascita a sei anni. Roma: Armando.
- Pontecorvo, C. (1989) (a cura di). *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Programma per l'istituzione di un asilo infantile in Locarno* (1845). Bellinzona: Tipografia Bizozzero e Gianelli.
- Regolamento per l'asilo infantile di Lugano* (1914). Lugano.
- Regolamento interno per le case dei bambini* (1960). Bellinzona: DPE.
- Rossi, F. (1959). *Storia della scuola ticinese*. Bellinzona: S.A. Grassi e Co.
- Severi, V. & Zanelli, P. (1990). *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sharp, E. (21970). *Pensare a tre anni. Quaranta giochi matematici con i vostri bambini*. Rom: Armando.
- UEP [Ufficio dell'educazione prescolastica] (1990). *Armonizzazione scuola materna-scuola elementare*. Bellinzona: UEP.
- UEP [Ufficio dell'educazione prescolastica] (1994). *Griglia d'osservazione*. Bellinzona: UEP.

Prinzipien und Zielsetzungen der neuen *Scuola dell'infanzia* (Vorschulerziehung) im Kanton Tessin

Zusammenfassung

Die vorschulische Erziehung im Tessin hat im Verlauf ihrer Entwicklung alle pädagogischen Modelle (*Asilo infantile*, *Kindergarten*, *Casa dei bambini montessoriana*, *Scuola materna*) durchlaufen. In den letzten Jahrzehnten hat sie sich an einem neuen Erziehungskonzept orientiert, das in definitiver Form im Jahre 2000 in den *Orientamenti programmatici* festgelegt worden ist. Diese Richtlinien enthalten die allgemeinen Zielsetzungen, auf welchen die neue *Scuola dell'infanzia* basiert.

Es geht dabei um die Vision, die Erziehung von Kindern als organischen Lernprozess zu verstehen, der die positivsten charakteristischen Errungenschaften der vorherigen Modelle übernimmt, um mit geeigneten Antworten auf die Bedürfnisse des heranwachsenden Kleinkindes zu reagieren; dies in den Erziehungsbereichen Körperlichkeit, verbale und nicht verbale Kommunikation, Gefühlsleben und kognitive Fähigkeiten.

Ausgehend von einigen Schlüsselfragen wird im Artikel versucht die einzelnen Etappen aufzuzeigen, die zur heutigen *Scuola dell'infanzia* für Kinder von drei bis sechs Jahren geführt haben. Es werden Stärken und Vorteile der Struktur aufgezeigt, aber gleichzeitig auch problematische Aspekte, die im Sinne der Optimierung des Konzepts nach Klärung verlangen.

Im Zentrum des Interesses stehen die folgenden Punkte: die Fähigkeit, auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen, das Verhältnis zwischen der *scuola dell'infanzia* und den Forderungen der Gesellschaft, die pädagogischen Bezugspunkte, auf der institutionellen Ebene die Fähigkeit die Lehrpersonen harmonisch in die ihr übertragenen Erziehungsaufgaben zu integrieren und schliesslich die Wahrung der Kontinuität zwischen Vorschule und Primarschule.

Principes et finalités de l'école enfantine au Tessin

Résumé

Dans l'histoire l'éducation préscolaire tessinoise, différents modèles ont marqué l'évolution des structures pédagogiques pour la deuxième enfance (la salle d'asile, le Kindergarten, la maison des enfants de Montessori, l'école maternelle). Dans les dernières décennies, une nouvelle orientation de l'éducation se dessine, qui a trouvé une forme aboutie dans les «Orientations pour l'école maternelle» parue en l'an 2000. Ce texte contient les principes généraux dans lesquels s'inscrit l'école enfantine actuelle.

Il s'agit d'une vision de l'éducation de l'enfant qui préserve et harmonise les éléments positifs des modèles antérieurs, afin de répondre de façon constructive

aux besoins de l'enfant dans différents domaines éducatifs qui touchent au corps, à la communication verbale et non verbale, à la vie affective et à la sphère cognitive.

L'article reconstruit, à travers des questions clés, les différents développements de la structure actuelle de l'éducation des trois à six ans. Les points forts, ainsi que d'autres dont il est moins souvent question, sont soulignés. Sont plus particulièrement interrogés les points qui concernent la capacité de répondre aux besoins des enfants, le rapport entre école enfantine et les attentes sociales, les références pédagogiques, la capacité institutionnelle de créer une harmonie entre le groupe des enseignants et les objectifs éducatifs qui lui incombent, la continuité éducative entre l'école enfantine et l'école primaire.

Principles and objectives of the new «scuola dell'infanzia» (childhood school) in the swiss canton of Tessin

Summary

In the Italian speaking canton of Tessin there has been a wide range of pedagogical methods used in pre-school education. Among those are: the «Asilo infantile», «kindergarten», the «Casa dei bambini montessoriana» and the «Scuola materna» models. In the last decade a further and newly defined model has been developed. It is called the «scuola dell'infanzia» or «Childhood school» which has been adopted in the official «Orientamenti prommatici» or «Education Program Guidelines» for the year 2000.

The new model aims to combine and harmonise the most outstanding characteristics of the past models into an education process adequately designed to deal with the child's needs inside the "Scuola dell'infanzia". It takes into account the child's verbal and non verbal communication, their emotional and affective life, their behaviour and cognitive sphere.

The current work describes, through key questions, the steps taken and the reasons which lead to the current «Scuola dell'infanzia». A description of the strengths and a critical view of the still pending challenges is also reported to show where potential improvements are needed. Furthermore a specific list of observation points is given to describe how the school sees its capability to deal with many challenges. Among these challenges are the child's needs including social needs, the ability of the teaching staff to be at the same wavelength as their educational tasks and the continuity of the education system between the «scuola dell'infanzia» and the Elementary school along with the specific pedagogical tools.

