

ITINERARI
Esperienze e riflessioni pedagogiche

Annalisa Pasini

Per **TE** **O** una legge

40 anni della Legge 13/1977

GIUNTA DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Trento 2018

Assessorato all'istruzione
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione del primo grado

Ufficio infanzia
Direttore *Miriam Pintarelli*

Editing e progetto grafico
Anna Tava

Testo
a cura di
Annalisa Pasini
con la collaborazione di
Matteo Largaiolli e Marco Dallari

Impaginazione
Litografica Effe Erre

Stampa
Litografica Effe Erre

© Ottobre 2018
Giunta della Provincia autonoma di Trento

Indice

Premessa	5
Presentazione	7
Introduzione	9
PRIMA PARTE	
UNA CORNICE PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA	
1. La scuola dell'infanzia sotto la lente sociologica	15
2. La scuola: istituzione, organizzazione e servizio	21
3. Le radici della scuola dell'infanzia	29
3.1 Una peculiarità: l'O.N.A.I.R.C.	32
3.2 La specificità del Trentino	34
SECONDA PARTE	
LA SCUOLA DELL'INFANZIA TRENTINA: UNA LEGGE E LA SUA STORIA	
4. Una legge ancora attuale	41
4.1 Un primo sguardo alla Legge	45
5. Le idee di fondo	49
5.1 I principi	50
6. Il disegno organizzativo	56
6.1 In sintesi, gli organi della scuola	57
6.1.1 Gli organi	57
6.1.2 Organizzazione del sistema scuole dell'infanzia	58



6.2	Sulle sezioni: diversità e cura in evoluzione	63
6.2.1	Cambia l'età di ingresso	64
6.2.2	Il tempo prolungato: da eccezione a normalità	66
6.3	La partecipazione: il ruolo dei genitori	67
6.4	Il radicamento territoriale: il ruolo dei comuni	69
6.5	L'articolazione del sistema	71
6.6	La programmazione	73
6.7	Per concludere e per continuare...	74
7.	Lo sfondo pedagogico	76
7.1	Gli insegnanti	76
7.1.1	Dalla collegialità alla comunità educativa	78
7.1.2	La professionalità: titoli e formazione	81
7.2	Il quadro di riferimento: gli Orientamenti dell'attività educativa	83
7.3	La continuità	87
8.	Particolari sensibilità	89
8.1	Una scuola inclusiva	90
8.2	La tutela delle minoranze	93
	Conclusioni	95
	In finale	97
	ALLEGATO - Qualche nota metodologica	99
	Bibliografia	103

Premessa

Le leggi promulgate contengono due parti, quella ideale, dei principi che le ispirano, e quella più pratica, che riguarda la realizzazione di tali aspirazioni. Nel considerare le leggi che governano i nostri ambiti di lavoro siamo abituati a riferirci all'essenza dei testi e ad alcuni passaggi chiave che abbiamo memorizzato. Ma le commissioni e gli organi politici che hanno composto una legge in tutti i suoi articoli e che si sono trovate poi a modificare i paragrafi per le nuove necessità o prospettive, hanno operato un grande e difficile compito, quello di scegliere le parole esatte che potessero trasmettere le intenzioni e le speranze che muovevano le scelte sottese a ciò che andavano a normare.

Ecco allora che questo libro diventa un'occasione per conoscere più a fondo la Legge 13 – 1977, che ancora regola il sistema delle scuole dell'infanzia trentine, le modifiche intervenute in relazione ai mutamenti ed i termini scelti per esprimere i valori e le motivazioni.

Nel 2017 abbiamo celebrato i 40 anni della legge che governa il sistema delle scuole dell'infanzia in Trentino, mentre quest'anno ricorrono i 50 anni della legge 18 marzo 1968, n. 444, "Ordinamento della scuola materna statale", che rappresentò un passo significativo nell'ambito dell'educazione dei bambini e bambine nella fascia 3-6 anni.

Sono state leggi importanti – quella nazionale e quella che il Trentino ha formulato in base alle prerogative legislative derivate dallo Statuto di autonomia – che hanno riconosciuto il valore



delle istituzioni educative dedicate all'infanzia regolandole e vincolandole a principi e finalità fondamentali per lo sviluppo della persona e dalle società.

La volontà di costruire un futuro migliore per i propri figli portò la gente trentina, seppur semplice e povera, a sostenere, già a metà Ottocento, la nascita di asili per i bambini, che poi l'Impero asburgico regolò con apposite leggi. I sacrifici che le famiglie fecero per offrire cibo, cura ed educazione all'infanzia è testimoniata da numerosi documenti che raccontano di raccolte fondi, donazioni, volontariato e azioni di molte comunità che hanno creduto nell'istruzione e nella socializzazione.

La scuola dell'infanzia in Trentino è frutto della forte volontà popolare – che si è poi tradotta in pensiero politico – di garantire all'infanzia dell'intero territorio ambienti educativi di qualità, credendo nel valore dell'educazione fin dalla più tenera età.

Avvicinarsi alla storia delle istituzioni permette di avere una maggiore consapevolezza degli ideali che hanno dato forma al presente e può farci apprezzare di più ciò che siamo diventati.

La speranza è che questo volume porti ai lettori, oltre ai contenuti, anche un po' dello spirito che animò i legislatori e un po' dell'orgoglio di appartenere ad una realtà civile che ha visto, e vede, nell'impegno verso i bambini e le bambine la base di una società illuminata.

Ugo Rossi

Presidente della Provincia autonoma di Trento
Assessore all'Istruzione

Presentazione

Fra le varie iniziative con cui abbiamo celebrato i 40 anni della legge 13 – 1977 che costituiva il sistema delle scuole dell’infanzia in Trentino, non poteva mancare, a nostro avviso, un libro che permettesse un’analisi sulla stessa.

I libri della collana “Itinerari – Strumenti e riflessioni educative” da anni si affiancano alle iniziative formative e permettono di approfondire, memorizzare e riprendere le tematiche e i concetti incontrati. Crediamo nei libri.

Siamo convinti che la parola stampata permetta una riflessione a misura del lettore, che il volume sia un contenitore che protegge e restituisce gli argomenti, dando modo ad ogni persona di avvicinarli nel momento per lei più consono. Una piena professionalità prevede anche di possedere la conoscenza delle norme che governano i luoghi, fisici e mentali, della realtà in cui si opera. Questo libro propone un ambiente di pensieri e associazioni nuove, quelle che derivano dai significati e dagli equilibri delle parole con cui le leggi si esprimono e disegnano le possibilità; è dunque un’occasione per un’esperienza culturale nuova e arricchente.

Speriamo dunque che la curiosità degli insegnanti della scuola dell’infanzia sia stimolata a leggere questo libro – che è diverso dagli altri volumi della collana ma in sintonia con gli intenti delle nostre pubblicazioni – per conoscere in modo articolato una legge che fortemente ancora ci riguarda.

Miriam Pintarelli

Direttore Ufficio Infanzia



Introduzione

So che non è usuale ma introduco questo testo rivolgendomi a voi, insegnanti che lo leggerete, partendo dalla mia esperienza personale. Frequento ormai da qualche anno la scuola dell'infanzia come mamma: sono proprio ora impegnata nell'inserimento del quarto figlio e mi ritengo fortunata. Ho incontrato insegnanti competenti e appassionate, un personale non docente attento nel fare e gentile nei modi, una scuola con spazi curati e ben predisposti al muoversi dei bambini. Penso che questa sia l'esperienza della gran parte dei genitori.

La scuola dell'infanzia trentina è un luogo qualificato, realmente orientato alla cura e al sostegno dello sviluppo delle potenzialità di ognuno, con un'offerta articolata dentro i diversi saperi ed esperienze educative.

Questa affermazione è un punto di partenza importante, che forse a volte appare troppo scontato, non solo alle famiglie – che sono soggetti assai voluttuosi e talvolta rendono complesso anche ciò che non lo è – ma anche a voi insegnanti. Immersi nella gestione quotidiana dei bambini, per voi la complessità non è una sfida ma una necessaria consuetudine.

Cosa vi può dire, allora, una mamma, ricercatrice sì ma non in ambito pedagogico, con questo testo che nasce da una ricerca sulla Legge Provinciale 21 marzo 1977, n. 13 “Ordinamento della scuola dell'infanzia della provincia autonoma di Trento (d'ora in poi Legge 13/1977)?

Di questa legge, che è davvero un fondamento cruciale per



la scuola dell'infanzia da quarant'anni (ora 41, per la precisione), ho esplorato elementi costanti e cambiamenti intervenuti, avvalendomi della collaborazione di un linguista e di un pedagogo. Studiandola nel dettaglio, confrontandomi con chi ha dato il la alla ricerca, ne ho respirato profondamente lo spirito e la filosofia. Ciò che a una prima lettura sembrava anche un insieme ordinato e coerente di indicazioni amministrative e ordinamentali ha cominciato a parlare, a svelare visioni e dibattiti, a profumare di principi fondanti e di scelte pedagogiche che spesso contenevano una grande *vision*.

Mi sono, alla fine, affezionata a questa norma per la forza con cui ha costruito la scuola dell'infanzia. Ha recepito una storia che già era un patrimonio prezioso di tante realtà trentine e le ha dato forma, l'ha strutturata secondo un disegno coerente. Non solo: l'ha accompagnata con decisione in questi quarant'anni.

La metafora del tetto, che dà il titolo a questo libro, evidenzia come la legge 13/1977 abbia in qualche modo custodito, protetto, riparato le scelte portanti su cui la scuola dell'infanzia trentina si è fondata. Si sa che senza tetto la casa nel tempo si deteriora e finisce per cadere, e se proprio non è necessario è preferibile ristrutturare e apportare modifiche, anche portanti, piuttosto che ricostruirla daccapo. Mi piacerebbe, allora, che nel testo scorgeste l'edificio che la legge ha costruito e che dà forma al vostro lavoro.

Non troverete nulla che non sappiate già, soprattutto chi di voi ha tanti anni di scuola alle spalle o chi ha recentemente studiato per un concorso, ma talvolta essere immersi in uno scenario rende più difficile osservarlo nel suo insieme. Spesso se ne percepì-

scono alcuni aspetti e ciò che balza all'occhio maggiormente sono le criticità. Uno sguardo esterno però, forse può aiutare a guardare nel complesso, a rendere esplicito un orizzonte, a fare memoria di una storia che è importante per la comunità trentina. Mettere in ordine gli elementi chiave, attraverso un percorso, che è senz'altro parziale e soggettivo, ma che riprende comunque i tratti portanti della scuola dell'infanzia, aiuta a ricostruire una cornice. Può essere anche, per chi lavora nella scuola, un'occasione di riflessione e di riflessività, che auspico utile.

Il testo è distinto in due parti: la prima propone una cornice sociologica per inquadrare la scuola dell'infanzia nel complesso delle agenzie educative e in particolare nel sistema scolastico; si conclude poi con una nota storica rispetto alla peculiarità che, nella Provincia autonoma di Trento, ha portato all'emanazione di una legge ad hoc per la scuola dell'infanzia.

Nella seconda parte propone quattro affondi per conoscere maggiormente la legge nei suoi presupposti e nelle evoluzioni verso la versione attuale. Dopo una ricostruzione generale della composizione della legge, se ne presentano i principi fondanti, il disegno organizzativo, lo sfondo pedagogico e, infine, alcune sensibilità peculiari che l'hanno caratterizzata sin dall'inizio e nel suo percorso.

Auspico che dentro questo percorso possiate sentirvi parte di un sistema vivace e propositivo, e raccogliere l'eredità di quanto avete contribuito a costruire per portare la scuola dell'infanzia trentina nel futuro.



PRIMA PARTE



UNA CORNICE
PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA



1. La scuola dell'infanzia sotto la lente sociologica

A seconda della lente con cui guardiamo, ogni cosa può rivelarci aspetti diversi e lasciarne qualcuno sullo sfondo. Se guardiamo la scuola dell'infanzia attraverso la lente sociologica, sveliamo alcuni suoi tratti caratteristici, tra cui la sua collocazione entro il sistema scolastico complessivo e la sua funzione come agenzia educativa istituzionalizzata.

La scuola dell'infanzia è, come lo stesso nome dichiara, un segmento specifico del sistema scolastico, dedicato ai bambini di età 3-6 anni. Ha quindi obiettivi e finalità suoi propri, connessi ai piccoli destinatari, ma condivide con gli altri ordini di scuola le funzioni fondamentali dell'istituzione scolastica, la socializzazione e l'educazione.

In sociologia, la *socializzazione* comprende “tutto quanto attivamente e passivamente concorre all’inserimento di un individuo nei gruppi sociali”¹. Il processo di socializzazione è una sorta di “cerniera” tra il mondo sociale delle norme, dei valori, delle relazioni tra ruoli, e il mondo individuale, in cui si forma la personalità e si costruisce l’identità del singolo soggetto. Le principali agenzie di socializzazione sono la famiglia e la scuola, accanto al gruppo dei pari e ai media.

L'*educazione*, invece, delimita un campo più specifico, che individua «l’insieme dei soli aspetti formalizzati e istituzionalizzati della socializzazione, implica sempre un rapporto – peraltro non

¹ Cesareo, 1976, p. 473



necessariamente asimmetrico – tra chi insegna e chi apprende, e presenta un certo grado di consapevolezza del processo stesso da parte di coloro che sono in esso coinvolti»². L'educazione “contiene” la formazione e l'istruzione, ma ne valorizza la dimensione etica, la tensione alla promozione umana in tutte le sue sfere, da quella cognitiva a quella affettiva e morale.

Oggi, di fronte alla svolta epocale che caratterizza il nostro tempo, alcuni filoni sociologici, tra cui quello relazionale, suggeriscono l'opportunità di adottare una prospettiva multidimensionale e intrecciata: parlano così di socio-educazione per chiarire come l'identità individuale e le competenze di ognuno si costruiscano nella relazione tra il processo socializzativo, volto a corrispondere alle aspettative di ruolo per vivere in coerenza con il contesto sociale, e il processo educativo, che connette ad esso l'elaborazione affettiva e la riflessione simbolico-etica³.

La considerazione della scuola come agenzia socio-educativa risale al periodo tra la fine del XVIII e il XIX secolo, quando gli Stati Nazionali hanno avocato a sé la funzione scolastica superando l'antico sistema privato, di tipo prevalentemente confessionale. In questo contesto, la scuola assume il preciso obiettivo della scolarizzazione di massa: l'istruzione e la conoscenza non sono più prerogativa di una fortunata élite minoritaria ma sono rivolte a tutti i cittadini, e prevedono un tempo dedicato.

² (Ibidem)

³ Terenzi et al., 2016.

Le caratteristiche essenziali di quel modello scolastico, valido ancora oggi, possono essere così messe a fuoco:

- l'*universalismo*, e quindi la presenza di regole impersonali, universalmente valide, che impediscono alla scuola di piegarsi a fattori di contingenza e a sistemi di preferenza individuali e particolaristici;
- la *formalizzazione*, e quindi il rispetto di procedure sistematiche che regolano l'ingresso, la permanenza e la conclusione del percorso scolastico;
- la *valutazione delle competenze individuali*, e quindi un sistema di verifica degli obiettivi che l'esperienza scolastica permette di raggiungere per la piena realizzazione delle potenzialità di ciascun allievo.

Lungo il secolo scorso il sistema scolastico ha consolidato a tal punto la sua posizione come istituzione educativa da acquisire una sorta di monopolio: si affianca alla famiglia in una continuità educativa ideale e in parte se ne accolla funzioni delegate.⁴

Tuttavia già alla fine degli anni '60 entra in crisi: viene attaccato da più parti come inadeguato nei confronti delle aspettative sociali e giudicato obsoleto nei contenuti e nei metodi, statico rispetto al mutamento sociale, incapace di accogliere un'utenza più allargata ed eterogenea estranea alla sua tradizionale impostazione d'élite.

⁴ Besozzi e Colombo, 1998.



Mentre la scuola attraversa questa crisi di legittimazione, sulla scena dell'educazione cominciano a presentarsi nuovi scenari e nuove sfide: le opportunità di apprendimento si moltiplicano e si diversificano, sia per la permanenza nel percorso di vita – si affaccia il concetto del *life long learning* – sia per le modalità di apprendimento – da quelle contestualizzate come le comunità di apprendimento a quelle virtualizzate legate all'irrompere dei mezzi di comunicazione di massa e alle tecnologie dell'informazione.⁵

La conoscenza diventa sempre più intrecciata, fino a far cadere le barriere tra i campi e i gradi del sapere e si vengono a delineare nuovi attori e nuovi contesti. Si comincia a parlare di *non formal education*, in riferimento a occasioni non esplicitamente strutturate per compiti educativi, ma che mettono in campo percorsi di insegnamento/apprendimento (ad esempio associazioni abilitate al rilascio di crediti ma non all'erogazione di titoli).

A ciò si unisce l'*informal education*, cui si riferiscono invece quelle situazioni "sparse" nel sociale (lavoro, mass media, tempo libero) che, seppur senza intenzionalità, risultano essere educative. «Sono esperienze caratterizzate dall'imprevedibilità e dall'improvvisazione, ma in grado di generare apprendimento o di costituirsi come occasioni di accrescimento di competenze».⁶

Questa pluralità educativa si affaccia a partire dagli anni '70

⁵ Colombo, Giovannini e Landri, 2006.

⁶ Mongelli, 2006, p. 383-4.

del secolo scorso e tutt'oggi è pienamente operante: si parla di *policentrismo formativo*, «espressione con cui si designa l'esito di una progressiva differenziazione o specializzazione delle organizzazioni educative [...], a favore di un panorama eterogeneo di luoghi e agenti socializzativi, di tipo sia formale che informale»⁷.

Il contesto di oggi vede in crisi anche il ruolo adulto, il che comporta una inevitabile complessità nella costruzione dei percorsi educativi. Per contro, però, ha preso rilevanza il concetto di *agency*, ed è la persona in formazione ad assumere la centralità del proprio percorso di crescita, a costruire la propria esperienza e i propri riferimenti di senso in un orizzonte articolato e complesso di stimoli e risorse sociali, culturali e comunicative.

È importante sottolineare che l'*agency* non viene riconosciuta soltanto al ragazzo/giovane: anche il bambino è considerato come soggetto competente, in grado di partecipare attivamente all'interazione sociale e allo stesso cambiamento della società.

In questi ultimi anni anche le ricerche in ambito neuropsicologico confermano come il bambino sia fin dalla nascita un soggetto attivo nella relazione e nella comprensione del mondo.

La prospettiva dunque si rovescia: si dà valore ai bambini, al loro essere persone e cittadini, di oggi e di domani, offrendo un servizio che curi la loro educazione. È, potremmo dire, la società a prendere consapevolezza che, per funzionare bene nell'oggi e nel domani, deve preoccuparsi di come crescono

⁷ Colombo, 2009, p. 141.



i bambini; deve offrire opportunità legittimate di accompagnamento alla costruzione delle identità individuali in coerenza con una certa struttura sociale; deve aiutarli a divenire pienamente protagonisti assorbendo quelle norme e quei valori che sono riconosciuti e considerati fondamentali per l'esistenza stessa di quella società.

2. La scuola: istituzione, organizzazione e servizio

Per mettere in rilievo alcuni tratti distintivi della scuola, e così della scuola dell'infanzia, può essere utile distinguere tre “facce” attraverso cui considerarla: come istituzione, come organizzazione e come servizio. Al pari di tutte le sintesi questa operazione riduce ovviamente la completezza, ma, tenendo ben presente la necessità di intrecciare e intessere le diverse osservazioni, la distinzione aiuta a mettere a fuoco alcune significative sfaccettature della scuola (Figura 1).

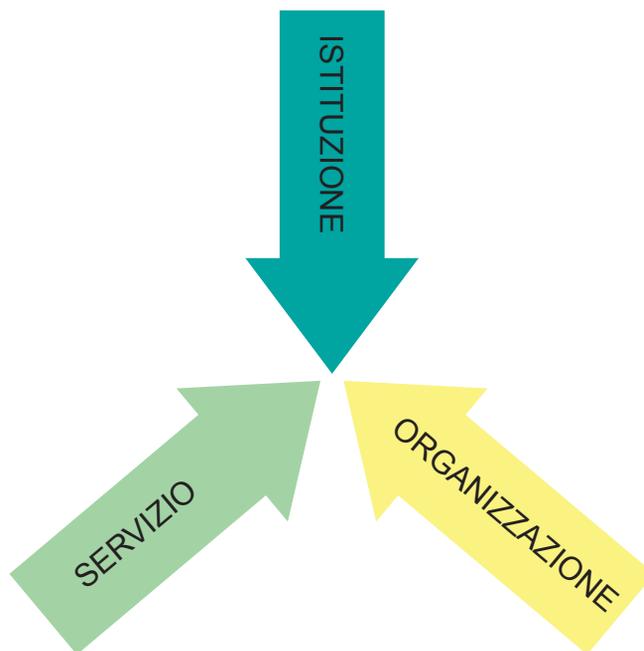


Figura 1. Tre aspetti della scuola



LA SCUOLA COME ISTITUZIONE

Guardare alla scuola come istituzione ricorda e sottolinea la sua rilevanza per la società e la dimensione di valore su cui è fondata: l'istituzione, infatti, in termini sociologici consiste in un insieme stabile di norme sociali rilevanti, modelli di ruolo, idee e miti riconosciuti non tanto al suo interno quanto piuttosto dalla società, dove trovano legittimità e convogliano aspettative consolidate nel più vasto mondo sociale.⁸

La scuola, proprio per questo suo carattere di istituzione, è chiamata a occuparsi di tre funzioni nei confronti della società:⁹

- una *funzione economica*, di innalzamento del grado di sviluppo di un Paese, preparando per il sistema di produzione un capitale umano sempre più qualificato;
- una *funzione sociale*, di orientamento degli individui verso le posizioni lavorative e sociali selezionandoli non sulla base delle loro origini sociali ma delle competenze acquisite;
- una *funzione culturale*, di trasmissione di competenze e conoscenze, tecniche e stili di vita, norme e valori, ossia tutto il patrimonio culturale della collettività, rielaborato e applicato in relazione ai mutamenti del contesto storico-sociale.

Queste funzioni sono state lungamente approfondite nella riflessione sociologica, con accentuazioni diverse a seconda delle correnti di pensiero.

La scuola dell'infanzia ben si colloca all'interno di questa cornice: richiama già nel nome la funzione di scuola e, benché non

⁸ Colombo, 2006.

⁹ Fischer, 2003.

introduca gli elementi valutativi classici degli istituti scolastici successivi, prevede comunque logiche di verifica degli apprendimenti per il sostegno dello sviluppo del potenziale di ognuno e incide nella formazione culturale e identitaria dei bambini con elementi che peseranno nel loro percorso formativo successivo.

LA SCUOLA COME ORGANIZZAZIONE

È per lo più la letteratura straniera, anglofona in particolare, a puntare l'attenzione su una lettura della scuola dal punto di vista organizzativo, individuando i modelli a cui essa ha fatto e fa riferimento riguardo alla sua strutturazione, ai ruoli e alle relazioni interne. In Italia, questa prospettiva ha avuto poco spazio e poca legittimità, per lo sbilanciamento sulle dimensioni istituzionali che soprattutto la concezione pedagogica gentiliana¹⁰ ha sottolineato.

Di organizzazione si può parlare sia riferendosi al sistema scolastico nel suo insieme – il livello macro – sia al singolo istituto – il livello micro – identificati entrambi con lo stesso termine, “scuola”, in modo talvolta ambiguo.

La scuola si può considerare come una forma organizzativa moderna; il famoso sociologo Max Weber la chiamerebbe “burocratica”, ma senza attribuirvi quella connotazione negativa che spesso noi diamo al termine, piuttosto evidenziandone alcune

¹⁰ Giovanni Gentile (1875-1944), filosofo, pedagogista e politico italiano, fu artefice, nel 1923, della riforma della pubblica istruzione su cui ancora oggi il sistema è fondato. Radicata nel contesto fascista, la scuola veniva concepita come membro fondamentale dello Stato; era inoltre meritocratica e censitaria, nonché centrata sulla figura del maestro (“il maestro è il metodo”).



caratteristiche importanti: una strutturazione tecnicamente efficiente, rispetto a forme organizzative più tradizionali, che danno modo di raggiungere i fini prestabiliti; un sistema di norme e di regolamenti espliciti che governano l'attività, una stabile e definita separazione delle funzioni e dei poteri di comando, la selezione del personale in base a requisiti tecnici, ovvero qualifiche e competenze verificate

Grazie alla combinazione di queste caratteristiche, si configura come un «sistema impersonale e stabile di norme di condotta, doveri e procedure “ufficiali” che vincolano e incanalano l'operato degli attori»¹¹.

Ciò che a noi può apparire un sistema formale, permette quindi di garantire che le funzioni educative della scuola possano essere svolte in qualunque contesto essa sia collocata e qualsiasi siano le persone che vi operano. Il che è acquisizione importante.

Un ruolo centrale in questa struttura occupano i docenti, che sono il perno dell'organizzazione e così ne definiscono il profilo: le scuole sono organizzazioni professionali, secondo Mintzberg, basate su ruoli che richiedono un grado di competenze tecnico-professionali specialistiche, con rilevanti margini di discrezionalità e autonomia nella conduzione del lavoro. Anche per questo suo carattere, la scuola è un ambito dove la valutazione è complessa. Queste caratteristiche richiedono di effettuare valide selezioni del personale all'ingresso, di prevedere processi

¹¹ Monaci, 2004, p. 102.

valutativi oggettivabili e soprattutto di formare gli insegnanti a una rilevante capacità autovalutativa rispetto al proprio lavoro. Oltre a tutto ciò la scuola si confronta quotidianamente con un'inevitabile esposizione alla valutazione sociale (in primis delle famiglie, ma non solo).

LA SCUOLA COME SERVIZIO

Guardare alla scuola come servizio permette di “allargare” i confini organizzativi per comprendere tutti gli *stakeholders*, ovvero tutti quei soggetti che hanno una partecipazione o un interesse ad essa connessi. Le organizzazioni in genere, e in particolare la scuola, non sono “macchine chiuse”, ma stabiliscono relazioni e collegamenti con gli attori dell'ambiente esterno che hanno più direttamente a che fare con la loro attività. Il che vale pienamente anche per la scuola dell'infanzia dove i bambini sono i primi protagonisti, con le loro famiglie e tutti i soggetti, istituzionali o meno, che si occupano di «offrire risposte adeguate a bisogni, aspettative, richieste e scelte che costituiscono la “domanda sociale” di istruzione-formazione»¹².

A chi si rivolge il servizio che la scuola offre?

La scuola ha, come “utenti”, gli studenti che la frequentano – nel caso della scuola dell'infanzia, i bambini. Però funziona soltanto se ne riconosce il co-protagonismo: i bambini e i ragazzi non solo ne determinano l'esistenza, ma hanno una posizione che non è quella di meri fruitori di una prestazione; ciascuno di loro è un collaboratore attivo del processo educativo, capace di *agency* e

¹² Colombo, 2001, p. 27.



di autodeterminazione. Proprio questo co-protagonismo sollecita a superare l'idea di un percorso standard predeterminato e a prevedere invece una riflessione specifica su ciascuno, in modo che, partendo da una base comune, ognuno venga accompagnato in un processo formativo personalizzato.

Ragionando in termini di servizio, un altro soggetto fondamentale per la scuola sono le famiglie, tanto più per i bambini nella fascia 3-6 anni. Qui, oltre alla funzione di socializzazione, emerge con chiarezza la funzione di sostegno all'organizzazione familiare, grazie alle formule che permettono un tempo scuola adeguato anche alle esigenze delle famiglie.

Il pensiero sulla scuola valorizza inoltre il coinvolgimento delle famiglie, la loro partecipazione attiva¹³. Questo chiede di interrogarsi su quale sia il senso più profondo di questa collaborazione. La rappresentanza delle famiglie negli organi di gestione della scuola non è sufficiente a renderle coprotagoniste. Partecipazione implica coinvolgimento dei genitori all'interno della vita della scuola attraverso azioni di informazione, coinvolgimento e negoziazione e condivisione per le scelte finali o per momenti cruciali. Ciò non vuol dire scaricare responsabilità educative proprie della scuola sulle famiglie o viceversa, ma innescare un processo comunicativo nuovo, che «sceglie forme di relazione funzionali al raggiungimento di obiettivi comuni, legati al tipo di domanda educativa posta dai giovani e al contesto sociale e culturale entro il quale essa emerge»¹⁴. La spinta alla par-

¹³ Prevista, come si vedrà, anche nella legge provinciale 13/1977.

¹⁴ Colombo e Censi, 2010, p. 145.

tecipazione è rivolta a tutte le famiglie, non soltanto quelle in cui esse sono solidi e interessati interlocutori, ma anche quelle che presentano fragilità e debolezze che sembrano minarne le capacità educative.

Un solido impianto identitario e programmatico dell'istituzione e una costante formazione professionale del corpo insegnante, permettono che questo processo di scambio risulti efficace nei confronti non solo delle famiglie ma della società intera che, per certi versi, è l'"utente finale" della scuola.

Qual è il prodotto, o meglio, l'esito, del servizio?

Il bene istruzione non è ovviamente un prodotto fisico ma un "oggetto immateriale"¹⁵: è di per sé difficile da valutare, un oggetto complesso perché contemporaneamente bene individuale e bene pubblico. È rivolto al (e fruibile dal) singolo soggetto in formazione, ma nella costruzione della società è anche un bene comune che accresce lo sviluppo economico e culturale collettivo; si basa su caratteristiche di globalità, non rivalità e non esclusività, perché potenzialmente accessibile a tutti.

In secondo luogo, è «uno di quelli che gli economisti definiscono *experience goods*, cioè un bene che non si può valutare in base a parametri esterni, perché la sua qualità dipende dal giudizio delle persone cui si rivolge»¹⁶. Si potrebbe definire, a tal proposito, un bene evanescente perché spesso neppure i soggetti in formazione lo potrebbero riconoscere, dato che si sostanzia nella costruzione di capitale umano e nell'acquisizione di com-

¹⁵ Manoukian, 1998.

¹⁶ Ribolzi, 2006, p. 24.



petenze ampie spendibili nel futuro – all’interno del percorso professionale o più in generale nel progetto di vita – e quindi riconoscibile (forse) solo nei suoi esiti successivi.

Da ultimo, si deve considerarlo come un *bene relazionale*, di cui è possibile cioè fruire soltanto attraverso la relazione/le relazioni.¹⁷ L’azione didattica mette al centro sia i docenti che i discenti, entrambi corresponsabili del servizio e del risultato finale raggiunto: la qualità della relazione, dunque, costituisce la cifra distintiva, la chiave del successo, e non un elemento accessorio, del quale si può anche fare a meno.

Infine, una relazione cruciale è quella che intercorre tra la scuola e il territorio dov’è ubicata. Tale relazione è propria di ogni scuola, situata in un determinato contesto locale, con certe caratteristiche territoriali e sociali e un tessuto relazionale che risponde con diverse modalità alle complesse richieste della società attuale.

Tutto questo permette di riconoscere che la scuola, e la scuola dell’infanzia non fa eccezione, è un vero e proprio servizio, il che non significa essere plasmato sulle esigenze dell’interlocutore – la famiglia, ad esempio – per soddisfarne ogni esigenza al di là della sua *mission*; indica piuttosto la possibilità per quello stesso interlocutore di fruire di un’opportunità qualificata e pedagogicamente orientata in grado di accompagnare con competenza lo sviluppo dei bambini di una comunità.

¹⁷ Donati, 1991.

3. Le radici della scuola dell'infanzia

La scuola dell'infanzia, nella sua peculiarità dentro il sistema scolastico complessivo, trova le sue origini nell'opera degli enti assistenzialistici promossi dagli ordini religiosi, dai comuni o dai privati. A livello italiano, il primo tassello del suo riconoscimento istituzionale è il Regio Decreto n. 1054 del 6 maggio 1923, che istituisce i *Giardini d'infanzia*, o *Case dei bambini*, annesse agli Istituti Magistrali (con gestione non del tutto statale). Nell'ambito della Riforma Gentile, l'educazione dell'infanzia è riconosciuta come grado preparatorio per la scuola elementare e per la prima volta vi è il tentativo di dare una disciplina amministrativa e didattica agli asili d'infanzia.

Bisogna però attendere il 1968, con la Legge 18 marzo 1968, n. 444, "Ordinamento della scuola materna statale", perché i *Giardini d'infanzia*, così come le Scuole materne annesse alle Scuole Magistrali statali, vengano trasformati in istituzioni di ordine statale. La Legge 444/68 è dunque il primo riferimento legislativo che istituisce e disciplina la scuola dell'infanzia italiana, all'epoca chiamata *Scuola materna*.¹⁸

Si tratta di un caposaldo importante, considerato innovativo nel panorama delle scuole dell'infanzia sia a livello europeo sia mondiale.

¹⁸ La modifica da "scuola materna" a "scuola dell'infanzia", per la scuola statale è avvenuta nel 1991 con la pubblicazione dei rinnovati "Orientamenti dell'attività educativa". In Trentino la scuola dell'infanzia prende questo nome già nella Legge 13/1977.



Infatti, se la scuola materna aveva

«prevalentemente svolto, in precedenza, funzione di assistenza alle famiglie (e in particolare alle madri lavoratrici) con la custodia dei bambini in un ambiente possibilmente adatto alla loro crescita.»¹⁹

È con questo provvedimento che diventa chiara quella sua connotazione di vera e propria istituzione educativa di cui si è detto più sopra. La dimensione pedagogica è affidata agli “Orientamenti dell’attività educativa”, emanati l’anno successivo (D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647) e poi aggiornati con il Decreto Ministeriale 3 giugno 1991.

In essi, all’art. 2, si chiarisce il percorso di sviluppo della scuola dell’infanzia come istituzione scolastica:

«La Legge n. 444/1968 ha consentito, sullo sfondo di un articolato pluralismo culturale ed istituzionale, una più definita consapevolezza delle funzioni della scuola materna, che si configura ormai come il primo grado del sistema scolastico. Successivi provvedimenti legislativi [...], pur non avendo delineato un quadro strutturalmente organico, ne hanno comunque sottolineato in maniera sempre più esplicita lo spessore sociale e pedagogico.»

¹⁹ Premessa degli “Orientamenti dell’attività educativa” (1991), in cui si fa cenno all’evoluzione delle funzioni della scuola dell’infanzia.

Ora essa assume “la forma di vera e propria istituzione educativa”. La dimensione pedagogica è affidata all’art. 2 degli “Orientamenti dell’attività educativa”, emanati l’anno successivo (D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647) e poi aggiornati con il Decreto Ministeriale 3 giugno 1991. Essi riconoscono che:

«sono andate da tempo emergendo e si sono progressivamente imposte le istanze di natura specificamente pedagogica [...] comunque mantenute in una visione complessivamente unitaria del bambino, dell’ambiente che lo circonda e delle relazioni che lo qualificano, cui si accompagna la tendenza a delineare ed attuare progetti nei quali l’educazione sia espressione della partecipazione delle famiglie e dell’animazione della comunità».

Dunque, la storia della scuola dell’infanzia vede le sue origini nella funzione prevalente di assistenza alle famiglie e, senza mai rinnegare l’importanza della cura dei bambini, successivamente si afferma come importante istituzione educativa della prima infanzia.

L’ordinamento della scuola dell’infanzia nazionale ha subito di recente alcuni aggiornamenti. Da ultimo, nel 2017 è stato approvato il Decreto Legislativo n. 54 che sancisce l’«Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni». Questo provvedimento prevede:

«la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo



unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni.» (art. 3a)

Si mira, dunque, a costruire una continuità nelle esperienze educative dei bambini e un'integrazione molto forte tra agenzie formative.

3.1 Una peculiarità: l'O.N.A.I.R.C.

Un ente che merita un'attenzione specifica perché importante anche nella Legge provinciale 13/1977 è l'O.N.A.I.R.C., Opera Nazionale Assistenza Infanzia delle Regioni di Confine (Margoni, 1997; 2001). Esso nasce nel 1919, su iniziativa della Duchessa d'Aosta, come O.N.A.I.R., Opera Nazionale di Assistenza all'Italia Redenta, con lo scopo di assistere moralmente e materialmente le popolazioni della Venezia Tridentina, della Venezia Giulia e di Zara.



Figura 2: Simbolo ONAIRC

Nel 1960 il cambiamento della denominazione in O.N.A.I.R.C. Questo organismo si occupa principalmente della prima infanzia e della gioventù e per questo attiva asili, doposcuola, dispensari, consultori, laboratori femminili, scuole di cucito e così via. Già negli anni Venti propone corsi di preparazione per insegnanti di scuola materna, con la collaborazione delle sorelle Agazzi.

Nel 1948, il nuovo Statuto ridefinisce i suoi fini principali:

«l'istituzione e la gestione delle scuole materne e di istituti intesi al perfezionamento tecnico e didattico delle insegnanti e delle assistenti di dette scuole» e «l'istituzione e gestione di scuole sperimentali destinate all'addestramento di istitutrici dell'infanzia e dell'adolescenza.» (art. 2)

A ciò l'ente deve provvedere con il proprio patrimonio, le tasse d'iscrizione, i contributi delle province e dei comuni interessati ed eventuali sovvenzioni statali.

La sua storia si conclude a seguito del DPR 4 luglio 1977, n. 599 che sopprime l'O.N.A.I.R.C. sulla base delle disposizioni della Legge 20 marzo 1975, n. 70 Riordino degli Enti pubblici.

In provincia di Trento è proprio la LP 13/1977 a sancire che:

«le scuole materne gestite nella provincia di Trento dall'ONAIIRC cessano di dipendere dal predetto ente e sono trasferite alla provincia autonoma.» (art. 59)

A questa transizione la norma dedica un corposo numero di articoli per regolamentarne tutti gli aspetti, definendo ad esempio le mo-



dalità di assorbimento del personale insegnante e non insegnante nel nuovo contesto, la cessazione dell'Istituto professionale femminile e così via.

3.2 La specificità del Trentino

Il sistema della scuola dell'infanzia trentina si differenzia dal panorama nazionale perché questo ambito scolastico rientra nelle materie sulle quali la Provincia esercita competenza legislativa primaria, come previsto dallo Statuto di autonomia.

La storia della scuola dell'infanzia in Trentino si inserisce nelle vicende di un territorio che ha visto negli ultimi cento anni una serie di radicali trasformazioni – politiche, sociali, culturali ed economiche – che l'hanno portato dall'essere una provincia rurale della Monarchia asburgica (1918) a divenire una provincia italiana (1918) dotata di autonomia speciale (1946).

Riguardo gli interventi sociali a favore dell'infanzia, già nel 1831 una circolare della Dieta di Innsbruck contiene direttive per istituire degli asili, escludendo però la possibilità di accedere al fondo scolastico non venendo essi considerati enti di natura scolastica ma puramente assistenziale.

In un clima di rivendicazione di istanze autonomistiche presentate al Parlamento di Vienna da parte dei rappresentanti delle genti trentine per il riconoscimento delle peculiarità linguistiche e della gestione del territorio, e nonostante anni di difficoltà per eventi naturali che impediscono una crescita dell'economia rurale, attorno alla metà dell'Ottocento nascono i primi asili per i

bambini. Ciò avviene grazie alla volontà popolare, a lasciti di persone abbienti o all'impegno delle singole comunità e comuni che materialmente costruiscono e mantengono queste prime realtà dedicate all'infanzia.

Esse non hanno solo un compito di aiuto alle famiglie per la custodia dei figli ma anche una funzione educativa; infatti, diversi regolamenti citano, oltre ad aspetti del funzionamento, anche ciò che viene proposto a livello educativo, ad esempio la correttezza morale o la pulizia della persona.

Nel 1872 viene promulgata in Tirolo una legge specifica in cui si esortano le province dell'Impero e i comuni a istituire nuovi Giardini e gli asili d'infanzia; nel testo vengono citati anche gli spazi di queste strutture ed i materiali di cui devono disporre per «preparare i fanciulli all'istruzione popolare mediante esercizio regolato del corpo e dei sensi».

Negli ultimi anni del XIX secolo, gli asili sono ormai capillarmente diffusi su tutto il territorio trentino, dai centri urbani fino alle valli più periferiche. Sono gli anni dei movimenti cooperativistici che – a partire da don Lorenzo Guetti²⁰ – coinvolgono positivamente il mondo socio-economico, fatto di cooperative, Casse rurali, realtà associazionistiche e assistenziali.

Durante la Prima Guerra mondiale si assiste ad una battuta di arresto della vita degli asili e varie zone del Trentino vengono

²⁰ Don Lorenzo Guetti (1847-1898) fu il fondatore della cooperazione in Trentino, dando vita a numerose cooperative ispirate ai valori di solidarietà e di fratellanza.



a trovarsi sul confine di guerra e sono sfollate; alcuni edifici vengono usati per scopi bellici e le realtà educative, come altre, subiscono una chiusura forzata.

Dopo il passaggio del Trentino all'Italia, nel 1919, l'O.N.A.I.R. sostiene gli asili già esistenti e amplia l'offerta sul territorio, soprattutto nelle zone colpite dalle distruzioni della guerra.

Passato il ventennio fascista e il secondo conflitto mondiale, il Trentino, dopo anni di arretratezza, vede garantite le condizioni giuridiche ed economiche che favoriscono la ripresa economica e sociale; ciò avviene anche grazie alle opportunità date dallo Statuto di Autonomia.

Nel 1946, Alcide De Gasperi, Presidente del Consiglio italiano, e Karl Gruber, Ministro austriaco, firmano l'Accordo di Parigi, l'atto internazionale che rappresenta la pietra miliare dell'autonomia regionale, che viene poi definita nei tre successivi passaggi:

- 1947 - la Costituzione italiana che, all'articolo 5, dichiara: «la Repubblica riconosce e promuove le autonomie locali»;
- 1948 - approvazione del primo Statuto di autonomia;
- 1972 - approvazione del secondo Statuto di autonomia, con il testo unico delle leggi costituzionali concernenti lo Statuto speciale per il Trentino Alto-Adige/Südtirol.

Già nel primo Statuto del 1948 veniva riconosciuto il valore di azioni educative avviate nelle comunità più di un secolo prima, ma lo Statuto del 1972 favorisce anche gli interventi sulle scuole grazie all'ampliamento dei poteri della Regione Trentino Alto Adige.

Un fatto riguardante l'autonomia accade nel 1968, quando il Governo italiano emana la legge n.444 che istituisce la Scuola Materna Statale. Immediatamente l'allora Presidente della Regione Trentino Alto-Adige/Südtirol presenta ricorso notificando che tale legge non può essere estensibile alle Province di Trento e di Bolzano in quanto violerebbe gli articoli della Costituzione riguardanti lo Statuto di autonomia della Regione. La Corte Costituzionale rimedia nello stesso anno dichiarando «l'illegittimità costituzionale della legge statale 18 marzo 1968, n. 444 (ordinamento della scuola materna statale) limitatamente alla sua applicabilità alla Regione Trentino-Alto Adige».

L'autonomia legislativa e amministrativa delle Province di Trento e Bolzano prevede l'emanazione di leggi in diverse materie; la competenza primaria legislativa sulla scuola – scuola dell'infanzia compresa – ha permesso in quegli anni di dare un forte sostegno economico ai comuni e alle associazioni per la costruzione di nuove scuole materne o l'ammodernamento di quelle esistenti, grazie a una legge regionale dedicata alle opere pubbliche.

Il percorso di ordinamento della scuola dell'infanzia trentina si completa il 15 marzo 1995 con il Decreto del Presidente della Giunta Provinciale che emana gli "Orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia".



SECONDA PARTE



LA SCUOLA DELL'INFANZIA TRENTINA:
UNA LEGGE E LA SUA STORIA



4. Una legge ancora attuale

La legge 13/1977 rappresenta una pietra miliare della scuola dell'infanzia nella Provincia di Trento. È una legge che nasce con solide premesse e forse per questo è riuscita ad attraversare quarant'anni di storia del Trentino e della scuola dell'infanzia mantenendosi, seppur con qualche inevitabile criticità, ancora viva e attuale.

Questa caratteristica deriva sicuramente, almeno in parte, da una finalità chiara e ben precisa: regolamentare in maniera organica e coerente un settore, quello dell'educazione pre-scolastica per usare il termine di allora, che non nasce nel vuoto ma ha radici profonde nell'esperienza degli asili variamente gestiti sui diversi territori trentini. La prima parte di questo testo lo ha ricordato.

La novità della legge è quella di raccogliere quest'esperienza importante e di tradurla in un sistema educativo pubblico, che riconosca il valore dell'infanzia per la società e risulti organico, organizzato e funzionale. Le dimensioni prevalenti nella norma, quindi, sono quelle organizzative, amministrative e gestionali. Lo stesso art. 1 dichiara che la legge si occupa dell'«istituzione, l'ordinamento e il funzionamento delle scuole dell'infanzia della provincia autonoma di Trento».

Ma ciò non deve ingannare. Dietro e dentro l'articolazione e l'amministrazione si mostrano le premesse di fondo su cui la scuola dell'infanzia trentina è fondata.

Non è cosa da poco: come si vedrà nei prossimi capitoli, il tema dei principi che sorreggono la scuola dell'infanzia e delle finalità



cui essa mira non sono soltanto posti a premessa nella legge. Essi rivelano una visione di grande innovazione e lungimiranza: una scuola che supera la prospettiva assistenziale e si immerge nell'ambito educativo e formativo; una scuola che fa formazione e crea cultura, che costruisce competenze entro un contesto di vita, di esperienza e di cura; una scuola che afferma il valore dell'equità, della necessità di offrire opportunità a tutti, che considera lo studio e la formazione come un diritto dei bambini.

A ben vedere, anche le scelte organizzative sono fondate su un pensiero pedagogico di fondo. Si pensi, in particolare, alla definizione del ruolo docente e all'impronta collegiale su cui il lavoro educativo è fondato. Il principio è presente già nel 1977 e subisce nel tempo una serie di cambiamenti significativi per orientare l'azione pedagogica, la compresenza su tutti. Anche la strutturazione di prassi sempre più affinate per la gestione di bambini con bisogni educativi speciali opera sulla base di principi forti di inclusione e di cura, di prospettiva centrata sui bambini e di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno.

Nel testo di legge, dunque, non ci si può aspettare di trovare i riferimenti pedagogici della scuola dell'infanzia, che essa stessa demanda agli "Orientamenti dell'attività educativa", prima riferendosi a quelli emanati a livello nazionale (nel 1969 e nel 1991) e poi prevedendo la specificità di quelli provinciali, dal 1995. Tuttavia essi emergono nella finalità fondamentale della legge di dare forma all'assetto organizzativo, di definire la *governance*, anche affermando un'impostazione plurale del sistema educativo. Si tratta della peculiarità delle scuole equi-

parate, che vengono istituite proprio con la legge 13/1977 e che tutt'oggi rappresentano un tassello importante del sistema, da regolamentare con attenzione costante. Ma si può ricordare anche la tutela e la valorizzazione delle minoranze presenti sul territorio, per sostenere l'idea di un sistema orientato a costruire un insieme organico ricomponendo le diversità e le peculiarità.

Nell'insieme, questi riferimenti espliciti e impliciti che la legge raccoglie e incornicia offrono da quarant'anni alla scuola dell'infanzia un quadro non solo normativo ma anche simbolico e culturale, fondamentale per chi opera al suo interno. La sua solidità non impedisce il sorgere di criticità, la necessità di aggiustamenti e modifiche e, forse inevitabilmente, il permanere di qualche punto debole. Tuttavia non sarebbe onesto nascondere la rilevanza e non riconoscere il tentativo di dar forma alla scuola attraverso il tempo e traghettarla nel futuro poggiando su basi solide.

Questa parte del testo si compone di quattro affondi, focalizzati su altrettanti aspetti significativi presenti nella legge.

Si inizia, dopo un inquadramento generale sulla struttura della norma, con le idee di fondo. Un'attenzione particolare viene dedicata ai principi su cui la scuola dell'infanzia è fondata e che si ritrovano nelle finalità dichiarate nell'incipit della legge. Di essi è importante sottolineare l'attualità, pur evidenziando che il panorama culturale, sociale e scientifico di oggi ne richiede una lettura e un'interpretazione non scontate né invecchiate. Il che, tuttavia, rimanda alla riflessione non solo del sistema ma anche di tutti i soggetti che vi sono coinvolti.



Un secondo tema chiave è il disegno organizzativo della norma, a partire dall'organizzazione della scuola per arrivare ai tratti del sistema complessivo. Un aspetto importante riguarda la sua collocazione entro un contesto più ampio di soggetti. In primis ci sono le famiglie, il cui ruolo merita una riflessione specifica per l'importanza che rivestono nella buona riuscita del percorso scolastico dei bambini, ma anche per le trasformazioni cruciali nel modo di collaborare con la scuola. Nel capitolo si fa riferimento anche alle sinergie con altri soggetti istituzionali, ad esempio i comuni, per affermare l'importanza di alleanze educative e gestionali capaci di radicare la scuola nella comunità locale.

Un altro capitolo è dedicato a questioni il cui sfondo pedagogico è chiaro: gli insegnanti e il loro ruolo, l'impianto educativo e i suoi presupposti, con un cenno importante anche agli "Orientamenti dell'attività educativa". Sebbene essi siano stati emanati a latere della legge, costituiscono un riferimento portante per l'azione educativa della scuola.

Da ultimo, un affondo è dedicato a due tematiche peculiari – la cura dei bambini con bisogni educativi speciali e la tutela delle minoranze – che evidenziano come la legge 13/1977 abbia attraversato gli anni cercando di cogliere e tradurre sensibilità sociali importanti. Sono temi, forse più di altri, che veicolano messaggi significativi sul modo in cui si può mantenere vivace e attenta l'azione della scuola in un mondo dove la fragilità è maggiore e al tempo stesso i diritti più rivendicati, e dove la dimensione micro della comunità fa i conti con la proiezione macro della globalità. Questo orizzonte complesso del mondo attuale sarà accennato brevemente nelle conclusioni – o forse meglio, nei rilanci – di questo testo.

4.1 Un primo sguardo alla Legge

A una lettura sinottica il testo della legge attuale evidenzia una sostanziale omogeneità rispetto a quello elaborato nella prima stesura del 1977. Le linee di fondo sono rimaste costanti, tant'è che la sua struttura è rimasta intatta.

La parte più corposa degli articoli riguarda il Titolo 1, che comprende le finalità della scuola e ne indica l'articolazione e il quadro organizzativo generale, in cui sono nominati e presentati anche i soggetti del sistema.

Ad essi viene però poi dedicato un titolo a sé stante, il Titolo 2, che si occupa sia della funzione direttiva sia dei compiti degli insegnanti. Come si può osservare facilmente, in questo titolo la versione attuale manca degli articoli dal 26 al 45, che trattano di aspetti connessi all'accesso ai ruoli e contrattuali (periodo di prova, orari, ferie, collocamento a riposo, trasferimenti, incarichi...): essi sono stati abrogati infatti con la Legge provinciale 13 novembre 1988, n. 15.

Il Titolo 3 è dedicato a un aspetto peculiare e significativo del sistema delle scuole dell'infanzia provinciale, ovvero le scuole equiparate: impegni, sistema dei finanziamenti, disposizioni particolari. Le scuole equiparate erano presenti già prima del 1977 e hanno tutt'oggi un peso notevole nel numero di sezioni funzionanti.²¹

A seguire si trovano il Titolo 4, che consiste in tre articoli dedicati

²¹ Il Piano annuale 2018/2019 vede la presenza complessiva nella provincia di Trento di 15.031 bambini in 267 scuole, delle quali 154 equiparate (distinte per enti gestori), con 430 sezioni, e 113 provinciali, con 276 sezioni.



alla programmazione (oggi annuale), e il Titolo 5, particolarmente corposo, che disciplina la chiusura delle scuole materne gestite dall'O.N.A.I.R.C. e «trasferite alla provincia autonoma» (art. 57).

Chiude la legge il Titolo 6, con due articoli sulle disposizioni finanziarie.

I contenuti dei Titoli in sintesi:

Titolo 1.	CORNICE GENERALE	Finalità, articolazione e organizzazione generale
Titolo 2.	FUNZIONI	Soggetti del sistema
Titolo 3.	VINCOLI E GARANZIE	Scuole dell'infanzia equiparate
Titolo 4.	FUNZIONAMENTO	Programmazione
Titolo 5.	PRIMA APPLICAZIONE	Chiusura delle scuole O.N.A.I.R.C.
Titolo 6.	SPESA	Disposizioni finanziarie

Il fatto che la struttura sia rimasta invariata non significa certo che in questi quarant'anni non sia stato apportato nessun cambiamento nella gestione del sistema scolastico dell'infanzia. Anzi, dal 1977 ad oggi la norma ha vissuto molteplici aggiustamenti e variazioni: i provvedimenti che hanno aggiunto, modificato, abrogato commi e articoli della legge 13/77 sono 31 nei quattro decenni trascorsi.²² È vero però che i cambiamenti non riguardano l'assetto organizzativo del sistema ma aspetti specifici di gestione e di amministrazione o obiettivi significativi del sistema politico e storico e pertanto non sono rintracciabili nella struttura della legge bensì all'interno dei singoli articoli.

²² Non sono conteggiati i DPGP e le Deliberazioni ma solo le leggi provinciali.

Un cambiamento corposo ad esempio, è l'abrogazione degli articoli da 26 a 45, relativi al personale provinciale; ci sono poi sono modifiche più o meno ampie di singoli articoli: i tre con maggiori interventi di modifica (11 ciascuno) sono l'art. 54 (Piano annuale) e gli artt. 46 e 48 relativi alle scuole equiparate (Le scuole equiparate e Finanziamenti della Provincia).

Anche l'art. 50 sulle scuole equiparate (Disposizioni particolari sul personale) ha subito diverse modifiche, così come l'art. 4 sulla frequenza, l'art. 5 sull'organizzazione e infine l'art. 20 sul concorso dei comuni.

Fra le modifiche, alcune sono sostanziali e coerenti nella direzione: si pensi, ad esempio, alla gestione e al finanziamento secondo una logica non puramente erogatoria ma di sviluppo della capacità programmatica della spesa, rispondente alla crescente attenzione alla sostenibilità del sistema.

Altre variazioni rispondono per lo più alla necessità di aggiustare singoli aspetti del sistema in relazione a esigenze di organizzazione e o evoluzioni interne (i requisiti per l'accesso alla scuola, la compresenza degli insegnanti) oppure a sviluppi verificatisi nel contesto politico, sociale e culturale di pregnanza e significato profondo: si pensi alle normative in tema di immigrazione, ad aspetti di innovazione nella legislazione sul lavoro (come il titolo di studio, la sicurezza, l'integrazione lavorativa dei disabili...), alla riorganizzazione degli enti locali, all'emergere di nuove istanze sociali e culturali nel contesto di riferimento (la tutela delle minoranze linguistiche, il genere).



I provvedimenti di modifica dal 1977 al 2017	
Anni '80	4
Anni '90	11
Anni 2000	9
Anni 2010-2017	7
Totale	31

Alcuni cambiamenti, infine, si possono considerare come aggiustamenti legati alla necessità di chiarire o esprimere più precisamente un concetto o di adeguare il testo sulla base dell'esperienza concreta di scuola dell'infanzia. Alcuni di essi, peraltro, appaiono in sordina e passano quasi inosservati.

Vale la pena ricordare che identificare le costanti ed evidenziare le modifiche della legge non significa attribuirvi un giudizio di valore. Una costante nel sistema potrebbe essere letta come un aspetto negativo, come segnale di immobilismo o di incapacità evolutiva, ma potrebbe invece indicare capisaldi nell'assetto, che il legislatore e l'amministratore hanno scelto di mantenere invariati, o, ancora, potrebbe dimostrare l'efficacia, o l'efficienza, delle prescrizioni normative e quindi la mancata necessità di modifiche.

Per i cambiamenti, del resto, vale altrettanto: non sempre le modifiche vanno nella direzione di un miglioramento delle condizioni del sistema perché talvolta devono seguire direzioni dettate da esigenze amministrative o finanziarie, mediazioni con i diversi soggetti coinvolti, orientamenti nelle politiche che sono comunque utili per accrescere la capacità operativa del sistema nel suo complesso.

5. Le idee di fondo

La legge 13/77 è innovativa già nel suo titolo. Parla infatti di *scuola dell'infanzia* quando a livello nazionale la legge 444/68 utilizza ancora il termine *scuola materna* e bisogna attendere gli Orientamenti nazionali emanati nel 1991 per veder affermato che:

«i termini “scuola materna” e “scuola dell'infanzia” sono usati nel testo indifferentemente, come pure, talvolta, “scuola del bambino”. La denominazione “scuola dell'infanzia” è però ritenuta più rispondente alla evoluzione che caratterizza l'istituzione allo stato attuale».

Non si parla dunque più di “asilo”, termine che all'epoca evoca la connotazione assistenzialistica del servizio e si sbilancia sulla funzione di sostegno alla famiglia – meglio, alle madri – nella cura e custodia dei bambini, tenendoli occupati parte della giornata fuori di casa. Non appare adeguato nemmeno parlare di “scuola materna”, in cui resta implicito lo stesso orizzonte e una centratura sulla figura femminile.

Si afferma, al contrario, che ai bambini va offerto un luogo dove fare esperienza di costruzione della propria identità, nella relazione con i pari e con educatori di riferimento occupati non solo a vigilare (una volta si parlava di “vigilatrici”) quanto ad offrire e interpretare quell'esperienza per farla diventare occasione di crescita per i singoli e per il gruppo.



La legge testimonia così un passaggio culturale forte, che riconosce la scuola dell'infanzia come agenzia educativa e formativa e la colloca entro il sistema scolastico complessivo.

5.1 I principi

In apertura una legge esprime solitamente i suoi obiettivi e le sue finalità. È così anche per la legge 13/1977, che ad essi dedica l'articolo 3: vi si menzionano i pilastri fondamentali su cui la scuola dell'infanzia si è impiantata in Trentino e che sono rimasti invariati fino ad oggi, segno della loro lungimiranza e innovatività. Si tratta di una dichiarazione di intenti che riguarda propriamente la dimensione valoriale e di senso su cui la scuola dell'infanzia si vuole muovere da lì in poi: indica quindi i principi su cui il sistema si fonda, ovvero ciò che sta alla base e sostiene l'agire e, insieme, i valori cui tende, ossia i punti di mira, gli obiettivi che intende raggiungere.

Per questa pregnanza, l'articolo merita di essere riportato per intero:

«La scuola dell'infanzia si propone come finalità il pieno sviluppo della personalità del bambino e la sua socializzazione attraverso la sua educazione integrale e opera nel rispetto del primario dovere diritto dei genitori di istruire ed educare i figli.

La scuola dell'infanzia, offrendo una effettiva eguaglianza di opportunità educative, tende a superare i condiziona-

menti sociali, culturali ed ambientali per assicurare ad ognuno una concreta realizzazione del diritto allo studio. La scuola dell'infanzia promuove in particolare l'acquisizione di un comune livello culturale di base che superi concretamente ogni tipo di discriminazione anche come armonica preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo. La scuola dell'infanzia persegue le finalità previste dai commi precedenti con la partecipazione delle comunità locali e in stretta collaborazione con la famiglia.»

Se paragoniamo il testo dell'articolo a quello corrispondente nella Legge nazionale 444/68, qui i valori e i principi risultano più approfonditi, più evoluti: la legge nazionale si limita a dichiarare che

«la scuola materna si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia.» (art. 1)

La legge trentina specifica e articola il tema a partire da una concezione della scuola dell'infanzia inequivocabilmente radicata nella funzione educativa, che mira allo sviluppo del bambino nella sua globalità. È una visione di scuola che ricomponi le dimensioni di vita, esperienza e cura, collocandole nell'orizzonte della formazione, della cultura e della costruzione di competenze.

Un elemento cardine di questa prospettiva è l'uguaglianza delle opportunità educative: l'articolo parla di de-condizionamento da fattori sociali, culturali e ambientali da cui ciascun bambino proviene, e quindi superamento di quelle condizioni di partenza



– non solo status, ma anche genere, etnia, territorio di residenza e provenienza – che potrebbero nel futuro impedire o limitare le opportunità dei bambini. Ciò significa per la scuola dell’infanzia accesso libero e gratuito, non discriminazione e, potremmo dire oggi, “giusta disuguaglianza” nei mezzi per una “giusta uguaglianza” negli esiti.

Ricordando don Milani, infatti, «non c’è nulla che sia ingiusto quanto far parti eguali fra disuguali»²³. Per raggiungere una piena equità²⁴, la scuola deve lavorare allo sviluppo delle *capabilities* di ciascun bambino, per dirla con Amartya Sen, con l’intento esplicito di rafforzare le sue parti deboli, dar forza alle sue parti forti e guardare alle sue parti inesplorate per permettergli il pieno sviluppo delle sue potenzialità. Il fine è che ciascun bambino possa acquisire le competenze utili ad affrontare il successivo percorso di studi.

Si tratta della possibilità che la scuola offre di esercitare un diritto (quello allo studio), e quindi di permettere che tutti i bambini abbiano l’opportunità di raggiungere un comune livello culturale in grado di traghettarli in modo adeguato alla scuola dell’obbligo. Dal punto di vista del bambino, potremmo dire che qualunque sia la situazione familiare, sociale da cui proviene, in qualunque valle o quartiere delle nostre città si trovi, qualunque sia la lingua che parla, quel bambino trova nella scuola dell’infanzia un’occasione

²³ don Milani e Scuola di Barbiana, 1967, p. 55

²⁴ La distinzione tra uguaglianza ed equità è di Benadusi che utilizza il termine equità «non già per accantonare, ma problematizzare e relativizzare il concetto di uguaglianza che in passato era stato declinato speso in modo non problematico» (Benadusi, 2006, p. 22).

evolutiva e di sviluppo fondato su importanti pilastri pedagogici che lo aiutano a crescere nel presente e a prepararsi al futuro.

Quanto alle modalità con cui i principi ora menzionati devono essere perseguiti, la legge non risparmia indicazioni: sono la partecipazione delle comunità locali e la stretta collaborazione con la famiglia a permettere di espletare il proprio ruolo educativo. Da una parte la scuola è collocata al fianco della famiglia, sottolineando l'importanza di rispettare il primario dovere diritto dei genitori di istruire ed educare i figli, d'altra parte, si prevede una significativa collaborazione con il territorio, che nella legge deriva anche dalla forte presenza e attivazione delle comunità nello sviluppo di asili nel periodo che precede la legge.

Pur riconoscendo la rilevanza e la lungimiranza dei principi che la legge ha posto a fondamento del sistema già nel 1977, possiamo tuttavia mettere in luce due elementi di complessità, se non di criticità in proposito.

Anzitutto, le acquisizioni scientifiche delle diverse discipline così come l'orizzonte sociale e culturale influenzano notevolmente il modo in cui interpretiamo questi principi, e quello di oggi non è certo il modo di 40 anni fa. È importante interrogarsi su quali siano i modelli di riferimento a cui ci ispiriamo quando parliamo di educazione, quali significati possiamo attribuire a parole come uguaglianza, non discriminazione, diritto allo studio, nella consapevolezza che essi debbano restare i punti di mira, ma che rimangono vuoti se non siamo in grado di interrogarci costantemente sul loro senso. Ad esempio, la socializzazione citata nella nostra legge, ieri faceva riferimento a un modello sociologico piuttosto univoco: «Da Dur-



kheim a Parsons, da Weber a Marx, da Mead a Blumer, il bambino è sempre un adulto in divenire, che la società, la famiglia, il ceto o la classe sociale e, ancora, le figure adulte con cui interagisce hanno il compito di formare e inserire/socializzare al ruolo che gli spetta e che è definito in funzione di una società adulta».²⁵

Oggi, invece, la socializzazione assume sempre più i caratteri della imprevedibilità, contingenza, interattività, discontinuità, etero o pluri-direzionalità: la funzione istituzionale della scuola, quindi, non può più essere quella di tramandare valori, norme e saperi, ma deve tradursi in un «modello comunicativo di socializzazione»²⁶ dove è il bambino ad essere al centro, con un ruolo attivo di co-costruzione del suo stesso sviluppo. A lui/lei si chiede di maturare la capacità di costruire la propria esperienza e i propri riferimenti di senso in un orizzonte articolato e complesso di stimoli e risorse sociali, culturali e comunicative; a lui viene richiesto di acquisire abilità riflessive per orientarsi e riconoscere, in futuro, motivazioni e interessi personali di fronte a un insieme eterogeneo e a volte contraddittorio di opzioni e aspettative.

Anche i modelli di riferimento relativi al tema della partecipazione sono profondamente cambiati negli anni: da un contesto socio-politico in cui partecipazione poteva indicare rappresentanza entro organismi predefiniti, coinvolgimento istituzionale, oggi lo scenario è completamente diverso. Non si può ignorare come siano attualmente diverse sia le modalità di connessione

²⁵ Besozzi, 2006, p. 94.

²⁶ Besozzi, 1998.

tra istituzioni – pensiamo solo tra Provincia e comuni – e con le associazioni di prossimità, sia le relazioni dirette fra le persone. Oggi si insiste molto di più sulla condivisione di responsabilità, soprattutto se pensiamo alla relazione scuola-famiglia, mentre la rappresentanza istituzionale è più debole, così come la partecipazione associativa, con limitata disponibilità a ricoprire ruoli e cariche.

L'altro elemento di complessità è connesso all'esigenza di attribuire ai principi possibilità reali di concretizzazione.

E anche qui servono delle domande: quali sono i loro risvolti concreti nell'opera quotidiana degli insegnanti verso i bambini e le famiglie da cui provengono? Cosa significa operare per il pieno sviluppo della personalità del bambino, offrire uguaglianza nelle opportunità educative, promuovere un livello culturale di base in preparazione armonica alla scuola dell'obbligo?

Qui si parla di visioni educative e scelte didattiche, di riferimenti psicologici su cui fare perno, di aggiornamento costante su metodi e strumenti, ma anche di motivazione e passione degli insegnanti, di peculiarità e differenze fra i bambini, di mondi diversi da cui i bambini provengono dentro e fuori la stessa cultura e che spesso nella scuola dell'infanzia fanno le prime prove di convivenza.

L'identità di un'istituzione scolastica è questione di valori, di scelte consapevoli, di orientamenti strutturati e maturati nel tempo, ma non prescinde dalle azioni degli attori coinvolti e dall'organizzazione che li sorregge. Bisogna sapersi adattare ai tempi, accogliere, aggiustare, riparare e ri-orientare... pur sapendo tenere fede ai propri capisaldi e valori di fondo.



6. Il disegno organizzativo

Come si articola il sistema della scuola dell'infanzia in provincia di Trento? È proprio la legge 13/1977 che ha costruito il disegno complessivo, tutt'oggi intatto nei suoi aspetti sostanziali, sia a livello della singola scuola sia nell'organizzazione globale. Gran parte dell'attenzione del legislatore si è concentrata sulla tessitura di questo abito perché il sistema delle scuole dell'infanzia raccogliesse l'esperienza delle realtà già presenti sul territorio e risultasse efficace e coerente.

Un aspetto che merita di essere sottolineato è che la costruzione dell'impianto parte dall'elemento più basilare e concreto, quello di cui fanno esperienza i bambini: la sezione (art. 5). Unendo più sezioni si fa una scuola, l'insieme di più sezioni fa un circolo e tutti i circoli compongono la scuola dell'infanzia trentina, comprendendo sia le scuole provinciali sia quelle equiparate.

Dal numero di sezioni attivate nell'anno scolastico dipendono gli insegnanti assegnati e il personale ausiliario, e si regolano tutti gli aspetti organizzativi della scuola. La legge si occupa infatti di regolamentare e ordinare tutto ciò che riguarda la vita dell'unità scolastica: l'età di accesso e le iscrizioni, l'orario giornaliero e il calendario, il servizio mensa, la possibilità di prolungamento di orario, la previsione di supporti e deroghe di permanenza per bambini con bisogni educativi speciali e così via.

La legge indica poi i ruoli e gli organi che si occuperanno di rendere operativo questo quadro: i coordinatori pedagogici, in funzione direttiva, e gli insegnanti; dopo di che individua le modalità partecipative e collaborative entro cui la scuola si muove:

la partecipazione delle famiglie, la sinergia con i comuni e gli enti locali, la configurazione composita del sistema, con le scuole equiparate e i loro enti gestori.

6.1 In sintesi, organi e organizzazione

6.1.1 Gli organi

Collegio del personale (art. 15)

È composto da tutto il personale, insegnante e ausiliario, che presta servizio in una scuola dell'infanzia. Organizza l'attività della scuola e del personale e cura i rapporti con i genitori. Si occupa della programmazione dell'azione educativa e adotta ogni opportuna iniziativa per lo scambio di informazioni.

Collegio dei docenti (art.67, 68, modifica legge del 1992)

È formato da tutti gli insegnanti di un circolo ed è presieduto dal Coordinatore pedagogico. Definisce annualmente i criteri generali di distribuzione degli orari delle attività non di insegnamento connesse con il funzionamento della scuola. Formula proposte per la composizione delle sezioni, per le scelte di attrezzature, del materiale didattico e di gioco, e ai Servizi competenti in materia di formazione per gli insegnanti del circolo e per iniziative di sperimentazione e di ricerca. Valuta iniziative di collegamento con altre istituzioni.

Comitato di gestione (art. 11, 12)

Istituito presso ogni scuola, è formato da rappresentanti di tutte le componenti, scolastiche e non: degli insegnanti, del personale



non insegnante, due del Comune e dei genitori in numero pari agli altri membri. Dura in carica tre anni. Definisce gli orientamenti dell'attività educativa con eventuali integrazioni per adeguarli alle esigenze della comunità e in tal senso fa proposte al Collegio del personale. Vigila sul funzionamento del servizio mensa, delibera su orari, calendari e iscrizioni.

Assemblea dei genitori (art. 16)

È costituita da tutti i genitori degli utenti di una scuola dell'infanzia, uno dei quali viene eletto Presidente nel primo incontro. Dura in carica un anno e convoca l'Assemblea nei locali della scuola quando lo ritiene opportuno. Fa proposte al Comitato di gestione e al Collegio del personale in particolare per l'azione educativa.

6.1.2 Organizzazione del sistema scuole dell'infanzia

La legge 13 ha disegnato un sistema connotato, sul piano istituzionale, da pluralismo e autonomia. Le competenze in materia di scuola dell'infanzia sono incardinate nel Dipartimento della conoscenza e nell'articolazione della struttura provinciale. L'intero sistema è regolato e finanziato dalla Provincia mentre la gestione si diversifica:

la Provincia gestisce direttamente le 113 scuole provinciali mentre le 154 scuole equiparate dagli appositi enti gestori e associazioni di riferimento²⁷.

²⁷ Dati dal Piano annuale 2018/2019.

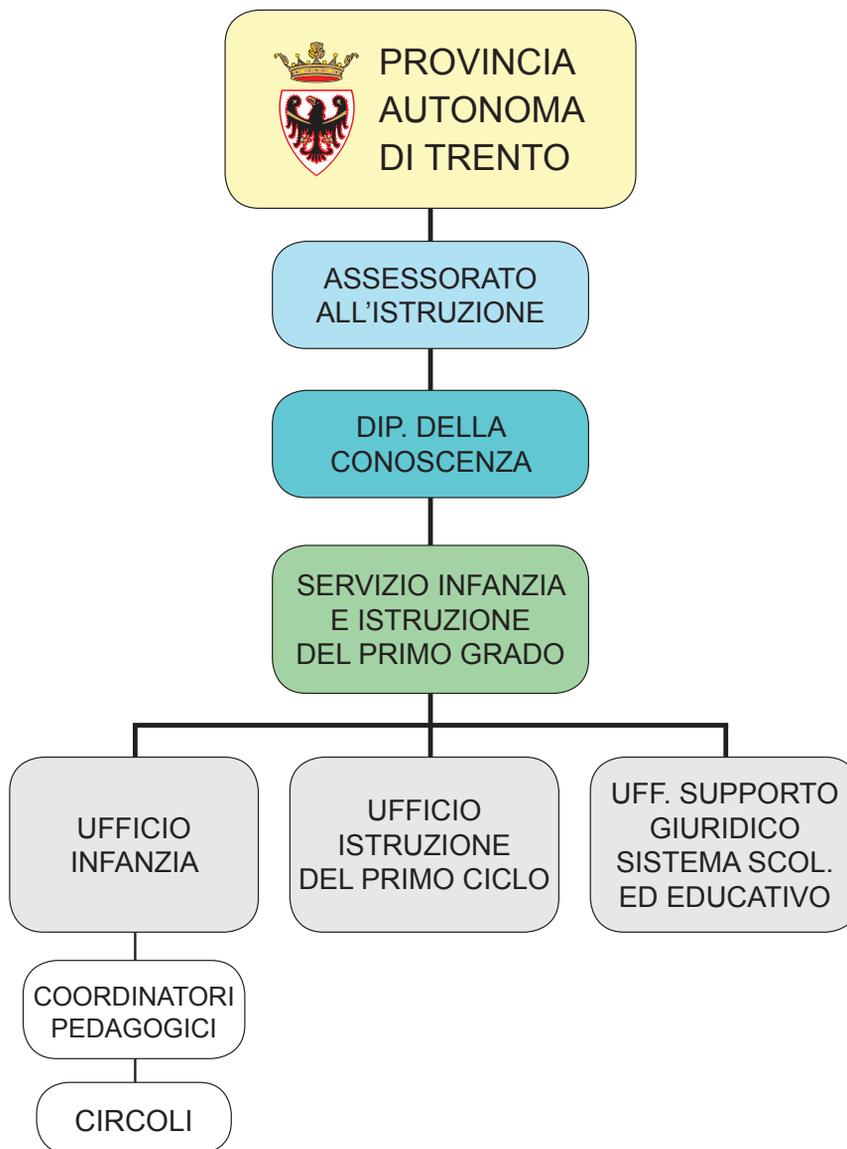


Figura 2. Rappresentazione del sistema dell'organizzazione delle scuole dell'infanzia provinciali



Servizio infanzia e istruzione del primo grado

Cura gli ordinamenti scolastici e educativi della prima infanzia, dell'infanzia e della formazione primaria e secondaria di primo grado.

Rispetto alla scuola dell'infanzia, definisce gli indirizzi pedagogico-didattici, effettua verifiche di qualità del sistema delle scuole dell'infanzia equiparate e provinciali.

Coordina l'attuazione del progetto Trentino trilingue e promuove azioni per l'educazione fisica e sportiva.

Ha competenza riguardo l'edilizia scolastica.

Assegna i finanziamenti alle scuole dell'infanzia provinciali ed equiparate.

Cura la gestione diretta delle scuole dell'infanzia provinciali.

Supporta i Dipartimenti competenti in materia di personale della scuola per aspetti relativi alle relazioni sindacali e ai rinnovi contrattuali.

Ufficio infanzia

Effettua l'analisi dell'offerta relativa alle scuole e ai servizi per l'infanzia sul territorio provinciale. Cura la programmazione pedagogico-didattica dei servizi socio-educativi per la prima infanzia e alla scuola dell'infanzia. Promuove iniziative per favorire la continuità educativa ai bambini da 0 a 6 anni.

Supporta la Giunta provinciale nella definizione degli orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia.

Definisce le direttive in merito agli standard di servizio e alle regole di funzionamento nonché attua la vigilanza; collabora alla valutazione del sistema educativo provinciale. Cura il funzionamento degli organi collegiali della scuola dell'infanzia.

Si occupa degli affari relativi alle scuole dell'infanzia equiparate, ivi compresi i finanziamenti.

Cura la gestione diretta delle scuole dell'infanzia provinciali, anche attraverso i circoli di coordinamento. Predisporre e attua i programmi per l'aggiornamento del personale delle scuole provinciali dell'infanzia e dei coordinatori pedagogici

Promuove e coordina l'attività di ricerca, innovazione e sperimentazione nelle scuole dell'infanzia provinciali

Circoli di coordinamento (art.10)

La Giunta provinciale determina la ripartizione del territorio della provincia in circoli di scuola dell'infanzia comprendenti, di norma, non più di trenta sezioni, a ciascuno dei quali è preposto un coordinatore pedagogico. Attualmente i circoli delle scuole dell'infanzia provi i circoli sono 11.

Le scuole provinciali dell'infanzia ladine fanno parte della "Scola ladina di Fascia", che comprende le scuole ladine di ogni ordine e grado. Le scuole dell'infanzia provinciali dell'Altopiano Folgaria, Lavarone, Luserna fanno parte dell'Istituto scolastico comprensivo.

Coordinatore pedagogico (art.24)

Il Coordinatore pedagogico promuove e coordina le attività del proprio circolo di coordinamento. Ha funzioni direttive che comprendono attività sotto il profilo didattico-educativo e amministrativo, fra le quali: consulenza pedagogico-didattica per l'elaborazione del progetto pedagogico, esecuzione delle norme giuridiche e amministrative (ad esempio, assunzione di personale supplente, definizione degli orari scolastici, autorizzazione a permessi e ferie



degli insegnanti, autorizzazioni uscite, ecc.), compresi i provvedimenti per situazioni di emergenza e di sicurezza. Valuta i bisogni formativi del personale scolastico per le attività di aggiornamento, attua iniziative di continuità fra istituzioni educative e di raccordo con gli organismi e le associazioni del territorio che fanno proposte per le scuole. Collabora con i Servizi sanitari e socio-assistenziali per l'integrazione dei bambini con bisogni speciali e le situazioni di disagio evolutivo, e per iniziative di promozione alla salute.

Gli Orientamenti specificano come questa figura professionale operi «come presenza socialmente rilevante», a cui è richiesta la capacità di «fare sintesi tra le intenzionalità educative delle famiglie, le esigenze degli organismi culturali e comunitari, i compiti di sviluppo dei singoli bambini, le proposte degli insegnanti, i modelli sviluppati dalle scienze pedagogiche».

Si tratta quindi di una figura direttiva ma al contempo consulenziale, di cura ma anche di controllo e di verifica, che la rende peculiare e importante come raccordo pedagogico ma anche organizzativo tra l'azione delle singole scuole e l'amministrazione centrale.

Enti gestori (art. 46)

Le scuole equiparate sono gestite da enti, istituzioni o privati che si sono impegnati ad operare secondo gli obiettivi e le finalità previste dalla legge e che ne osservano le disposizioni. Gli enti che gestiscono le scuole equiparate trentine sono:

Federazione Provinciale Scuole Materne (FPSM).

Associazione Co.E.S.I. (Comunità Educative Scuole Infanzia)

Azienda Speciale Servizi Infanzia e Famiglia del Comune di Pergine Valsugana - ASIF Chimelli.

Ci sono inoltre scuole dell'infanzia equiparate che non sono associate, e hanno propri statuti: scuola materna di Cavalese e Scuola materna di Masi di Cavalese (dal 2010 l'Ente gestore è divenuto Fondazione di diritto privato); la scuola materna C. Vannetti di Rovereto e la scuola materna di Castelnuovo.

Comuni (art.20)

I Comuni forniscono gli edifici e i locali idonei per la scuola e provvedono alla loro manutenzione; predispongono le attrezzature, l'arredamento e i giochi, e si occupano del loro rinnovo. Facendo riferimento al Piano annuale, provvedono all'assunzione del personale non insegnante. Organizzano il funzionamento didattico e amministrativo e il servizio di mensa.

6.2 Sulle sezioni: diversità e cura in evoluzione

L'organizzazione relativa alle sezioni ha subito diverse modifiche nel corso degli anni ma gli aspetti di fondo sono rimasti costanti: le sezioni accolgono di norma 25 bambini e comunque non meno di 15; non sono suddivise né per annate né per genere perché la scuola dell'infanzia «evita divisioni per età o sesso e prevede la costituzione di gruppi mobili intersezionali» (art. 5); la frequenza è facoltativa e gratuita, possibile anche solo al mattino o nel pomeriggio, ed è riservata ai bambini nel periodo 3-6 anni.²⁸

²⁸ Vedi artt. 4 e 5.



Questi elementi sottintendono una questione centrale relativa al modo di concepire l'azione educativa della scuola: non si propone un modello statico che suddivide i bambini cercando omogeneità, ma si riconosce che lo sviluppo di competenze si arricchisce attraverso la differenza e l'esperienza di situazioni diversificate. È quindi fondamentale prevedere l'integrazione tra bambini diversi e una certa flessibilità nelle azioni educative, peraltro ammettendo già all'inizio la possibilità di adeguarsi a richieste e situazioni specifiche (si pensi alla possibilità di frequenza soltanto al mattino o solo al pomeriggio).

Non è scontato ricordare che negli anni Settanta queste premesse non erano così assodate, tant'è che, ad esempio, la legge nazionale 444/1968 prevedeva «sezioni corrispondenti all'età dei bambini.» (art. 4)

Il sistema trentino invece è stato costruito su questi principi base e li ha mantenuti vivi nel tempo prevedendo sempre una certa flessibilità, che tutt'oggi assume una rilevanza centrale nel permettere alla scuola di dare risposte adeguate a uno scenario sempre più diversificato e complesso. Esempi di questi cambiamenti in corso sono la modifica dell'età di ingresso e il consolidamento del tempo prolungato.

6.2.1 Cambia l'età di ingresso

Già nel 1982 l'età di ingresso dei bambini si modifica: sono accolti «i bambini che compiano il terzo anno di età entro il mese di gennaio dell'anno scolastico di prima iscrizione» (LP 14/1982) e, dal 2010, «la scuola dell'infanzia può accogliere anche i bambini

residenti o domiciliati in provincia di Trento che compiano il terzo anno di età entro il mese di marzo dell'anno di prima iscrizione, con ingresso dal mese di gennaio dell'anno scolastico di riferimento.» (LP 27/2010)

L'età di ingresso cambia quindi al ribasso rispetto ai tre anni definiti nel 1977: non è un cambiamento di poco conto perché l'entrata di bambini così piccoli ha sollecitato a tenere insieme la visione educativa con la dimensione della cura e a mettere ancora di più in luce che la giornata doveva prevedere ritmi e tempi diversificati per venire incontro alle diverse esigenze di bambini di età diverse. Inoltre ha permesso di accrescere la consapevolezza sulla variabilità dei percorsi di sviluppo considerando che la diversità non è solo questione degli anni compiuti quanto piuttosto il risultato di più fattori, fisici e psicologici, delle situazioni e degli stili educativi delle famiglie.

Il sistema si è quindi orientato verso un'organizzazione sempre più flessibile, capace di prevedere azioni e relazioni diversificate, di costruire modi di progettare adeguati, di sostenere i passaggi dei bambini nella continuità del loro percorso educativo e nella discontinuità delle esperienze.

Oggi al tema della diversità si affianca quello della complessità delle situazioni che i bambini presentano. Si tratta di questioni molto sentite dagli insegnanti che si interrogano sulle modalità più idonee per affrontarle attraverso un'organizzazione dei gruppi e dei momenti in cui attività didattiche mirate possono favorire le competenze intellettive ed espressive di ognuno e lo sviluppo delle capacità di autoregolazione.



6.2.2 Il tempo prolungato da eccezione a normalità

Il 1988 è un anno di primo bilancio ed è anche una tappa storica per la scuola dell'infanzia. La legge 34/1988 modifica infatti la legge 13/1977 introducendo il concetto di servizio: si rafforza l'idea che la scuola dell'infanzia abbia un ruolo sociale, il che significa rispondere alle esigenze che si vanno affermando sul piano delle dinamiche occupazionali e sociali.

In quell'epoca si assiste alla forte modifica nel rapporto uomo-donna e alla spinta all'entrata delle donne nel mondo del lavoro. Così viene deciso che il tempo prolungato doveva «corrispondere alle esigenze delle famiglie e favorire l'accesso femminile al lavoro» (art. 5).

Già nel 1977 era previsto un tempo scuola che si prolungava oltre le sette ore, ma la decisione se attivare più ore di apertura della scuola (fino a 10 ore) era compito dei comitati di gestione, che dovevano considerare le risorse di personale già presenti nella scuola. Se le domande per l'iscrizione all'orario prolungato erano poche, era possibile che questo non venisse adottato.

Con la nuova normativa viene invece assegnato personale appositamente per il tempo prolungato in relazione al numero di bambini iscritti. Questo cambiamento ha necessitato di un coordinamento complessivo del sistema e ha implicato un nuovo assetto organizzativo nelle singole scuole. Si consolida quindi l'idea che il tempo prolungato non sia qualcosa di aggiuntivo quanto di pienamente integrato nella giornata educativa, con attività coerenti con il progetto di scuola e la piena considerazione del benessere del bambino.

6.3 La partecipazione: il ruolo dei genitori

Come entrano le famiglie nella scuola dell'infanzia?

Nella legge 13/1977 i genitori sono presi in considerazione in diversi modi, sia come partner nell'educazione dei bambini sia con la previsione di una partecipazione diretta alla vita della scuola.

Con lo sfondo dell'art. 3 secondo cui le finalità della scuola dell'infanzia vanno perseguite «in stretta collaborazione con la famiglia», la legge indica con chiarezza il compito di «curare i rapporti con i genitori» sia da parte degli insegnanti (art. 25) sia del collegio del personale (art. 15) della singola scuola.

Si richiama, dunque, l'importanza della relazione educativa che si instaura tra gli insegnanti e i genitori, ma vi si intuisce anche l'importanza della capacità relazionale del personale non insegnante, che è significativa sia nell'esperienza del bambino sia in quella del genitore che lo accompagna.

È un rapporto, in ogni caso, che oggi assume connotazioni diverse rispetto a come era negli anni '70. Basti pensare solo al dato demografico, che vede anche in Trentino il numero dei figli ai minimi storici e un calo di bambini anche nelle scuole dell'infanzia. Ma non è solo questione di numeri: la varietà e la complessità delle famiglie oggi non ha confronto con il modello unico del secolo scorso: questo comporta un'importante funzione della scuola nella conciliazione dei tempi famiglia-lavoro con genitori entrambi lavoratori, così come sostegno e accortezze peculiari nei casi di situazioni familiari conflittuali o fragili, per citare solo gli esempi più evidenti.



Un aspetto significativo del rapporto con le famiglie, che già la legge 13 prevedeva e che tutt'oggi è in vigore, è il coinvolgimento di rappresentanti dei genitori nell'organo collegiale delle singole scuole. Ogni scuola elegge un comitato di gestione, composto con rappresentanti delle diverse componenti: insegnanti, personale non insegnante, genitori in numero pari a tutti gli altri membri e rappresentanti del comune/circoscrizione. È quindi corposa la partecipazione dei genitori e, peraltro, è tra loro (o eventualmente tra i rappresentanti del comune) che vengono eletti presidente e vicepresidente del comitato.

Se è vero che alcune modifiche intercorse negli articoli di legge incidono molto sulla libertà di decisione dei comitati di gestione, di fatto il loro ruolo resta importante, per lo meno sulla carta: definire gli orientamenti educativi, eventualmente con le integrazioni adeguate alle necessità peculiari della comunità, vigilare sul funzionamento della mensa, deliberare su orari, calendari e iscrizioni. Inoltre, il comitato può fare proposte su argomenti quali trasporti, iniziative assistenziali, attrezzature e materiali, contatti e scambi con altre scuole e altre questioni relative all'attività didattica (art. 12).

La legge in questo è di larghe vedute perché prevede nella scuola una compartecipazione e una corresponsabilità allargate e una connessione con la comunità di riferimento che, radicate in un contesto storico diverso, oggi potrebbero avere ancora molto da dire. Tuttavia, si potrebbe chiedersi se il comitato di gestione sia ancora l'organo più adatto a rispondere a questa sollecitazione a una nuova partecipazione.

Per un verso, alcune questioni amministrative a carico dei comitati, come le iscrizioni, possono essere gestite più efficacemente al livello centrale, anche in considerazione della telematizzazione delle iscrizioni, e della maggior possibilità di comprendere il quadro complessivo. Per altro verso, oggi il sentimento comunitario è molto diverso da un tempo e la partecipazione non si esaurisce con la rappresentanza, non solo perché è più difficile coinvolgere i genitori ma anche perché sollecita processi di reale condivisione delle scelte e delle mete, con tutta la complessità che questo comporta. Il tema merita senz'altro di essere approfondito, ma la legge resta comunque un significativo punto di riferimento.

Sempre in tema di partecipazione, l'art. 16 prevede la possibilità che i genitori si riuniscano in assemblea nei locali della scuola per fare proposte al comitato di gestione e al collegio del personale, con particolare riguardo all'azione educativa. Questo articolo è rimasto del tutto immutato, come dimostra la procedura di attivazione – almeno per la prima convocazione – che prevede sia il sindaco a indire l'assemblea. Tale aspetto, piuttosto anacronistico, pare suggerire che non sia una prassi particolarmente utilizzata.

6.4 Il radicamento territoriale: il ruolo dei comuni

La partecipazione dei comuni è un aspetto fondamentale per il funzionamento della scuola dell'infanzia. Sin dal 1977 il loro ruolo tocca aspetti trasversali: dalla messa a disposizione di edifici e locali idonei e loro manutenzione, al servizio mensa, fino alla gestione del personale non insegnante.



Ogni anno scolastico i comuni devono formulare le relative richieste di finanziamento alla Provincia – ed è qui che si incontrano alcune modifiche al testo di legge (oltre a quelle legate, ovviamente, alla riforma degli enti locali).

Ciò che non è mutato, invece, è l'idea di una sinergia tra la Provincia e i comuni per far funzionare le scuole dell'infanzia, mantenendo il radicamento territoriale da cui la loro storia è partita e che viene ampiamente ricordato nella legge 13/1977. Il sistema scolastico non è un'istituzione a se stante, che si muove in un vuoto, ma è connessa a un territorio ed è parte di un contesto istituzionale che investe e valorizza quel territorio.

La logica è, a livello istituzionale, la stessa che viene proposta a livello di gestione della scuola: un orientamento alla corresponsabilità tra istituzioni e organizzazioni che vivono un territorio, ne conoscono le peculiarità – molto significative nelle valli trentine – e si pongono in una prospettiva di integrazione. Con la particolarità che il sistema provinciale garantisce che ciascuna peculiarità possa essere ricondotta entro un disegno coerente e orientato.

È questo il tema della partecipazione della comunità locale richiamato all'art. 3 della legge, forse meglio indicato come partecipazione “della e alla” comunità locale in un'alleanza educativa che vede la scuola connessa ad altri soggetti istituzionali e privati, nonché ai soggetti del “mondo della vita”, per contribuire al compito educativo verso la comunità, per costruire un *welfare* inteso come possibilità di offrire a tutti una cittadinanza non solo sociale, come insieme di diritti che

garantiscono un livello minimo di benessere e di sicurezza, ma “societaria”, che comprende cioè i principi di responsabilità, libertà e sussidiarietà.²⁹

La comunità locale diventa così il «luogo privilegiato di una co-progettazione che cresce dal basso, che sa adottare punti diversi di osservazione e di ascolto, [...] di agire nella prospettiva della prevenzione formativa» valorizzando la persona e coinvolgendola nella ricerca della strada migliore per sé.³⁰

6.5 L'articolazione del sistema

La legge 13/1977 dedica una prevalente attenzione alla definizione delle regole organizzative e degli organi interni alle singole scuole. Descrive poi le funzioni del coordinamento pedagogico e le scuole equiparate. Le strutture amministrative e gestionali centrali di amministrazione del sistema non sono invece rese esplicite. Si nomina soltanto l'organo di governo, la Giunta provinciale, che infatti ha un ruolo fondamentale perché “determina, vigila, promuove, emana, assegna, provvede, esercita, approva, predispone...” tutto quanto viene previsto per la scuola dell'infanzia ed è quindi ovviamente menzionata molto spesso nel testo di legge.

Il focus però resta sui nuclei operativi e sui soggetti che abitano la scuola dell'infanzia: bambini, insegnanti e personale della

²⁹ Donati, 2010.

³⁰ Capaldo e Rondanini, 2005, p. 52-3.



scuola, in primis, segno della loro centralità per l'intero sistema. Uno di questi nuclei operativi, molto significativo sia per la rilevanza quantitativa sia per l'attenzione normativa sono le scuole dell'infanzia equiparate, che sono state normate nel 1977 e che tutt'oggi completano il panorama delle scuole trentine.

L'art. 46 è dedicato a indicare le condizioni che le scuole gestite da enti, istituzioni o privati devono soddisfare per poter essere equiparate. In coerenza con il disegno complessivo del sistema scolastico, la legge prevede che debbano operare secondo gli stessi obiettivi e le finalità previsti per le scuole provinciali, corrispondere alla programmazione provinciale e in osservanza delle sue disposizioni relative all'organizzazione didattica e alla dotazione di personale.

Sono «soggette al controllo dei coordinatori pedagogici competenti per territorio», ma tale controllo deve avvenire «nel rispetto della autonomia pedagogico-didattica [ed organizzativa]» e possono «assumere specifici progetti pedagogico-didattici», anche integrando gli Orientamenti pedagogici. Sono i comitati di gestione che «definiscono gli indirizzi dell'attività educativa delle scuole nell'ambito dei suddetti progetti, in aderenza alle particolari esigenze della comunità» (art. 46).

Le disposizioni relative alla gestione e al finanziamento delle scuole equiparate hanno richiesto e richiedono una costante attenzione. Per questo sono state modificate molte volte nel tempo perseguendo una logica di sempre maggior efficienza e trasparenza, come è, ad esempio, il finanziamento a budget delle scuole e degli enti gestori.

6.6 La programmazione

Un aspetto fondamentale per il funzionamento della scuola dell'infanzia è la programmazione del servizio, cui la legge dedica un titolo ad hoc, il Quarto. La programmazione prevede per la scuola lo strumento del Piano.

Il Piano annuale, deliberato entro il 15 giugno e riferito all'anno scolastico successivo, è lo strumento che determina il quadro dell'offerta scolastica complessiva, per le scuole sia provinciali sia equiparate. In base alle iscrizioni, presentate dalle famiglie nei primi mesi dell'anno (secondo date stabilite dalla Giunta) decreta il numero delle sezioni attivate per ognuna delle scuole e le assegnazioni delle relative risorse di personale e finanziarie ai diversi soggetti del sistema: ai comuni per la gestione del servizio mensa, per le spese di funzionamento delle scuole e per il personale non insegnante, agli enti gestori e alle scuole equiparate per la loro attività attraverso specifici parametri.

Con poche ma ponderate parole, frutto di notevoli calcoli e ragionamenti, le disposizioni sul piano annuale determinano il quadro della scuola per l'anno scolastico che seguirà.

Come è intuibile, questo strumento ha subito una grande quantità di modifiche nel corso degli anni per portare il sistema a un miglioramento della gestione complessiva. È cresciuta l'attenzione all'efficacia e all'efficienza nonché, negli anni più recenti, ad una maggiore regolazione della spesa.

In questo senso va letto l'orientamento ai finanziamenti a budget «volti a promuovere la responsabilità gestionale dei soggetti finanziati, a ottimizzare l'investimento delle risorse,



a semplificare e efficientare (successivamente “rendere più efficienti”) i processi decisionali e i flussi amministrativi e finanziari» (art. 48). Si parla qui in particolare delle scuole equiparate e relativi enti gestori ed è evidente sia l’obiettivo di responsabilità nella spesa sia un principio di efficacia e di trasparenza.

6.7 Per concludere e per continuare...

Nell’ultimo decennio sono state poche, nella legge 13/1977, le modifiche di impatto organizzativo. L’assetto è rimasto sostanzialmente stabile mentre invece gli interventi si sono concentrati sull’ambito amministrativo, finanziario. Questo è senz’altro un segno di tempi, che sono cambiati, e dell’esigenza di mettere una particolare attenzione al tema delle risorse.

Le risorse vanno certamente preservate e garantite, ma l’esperienza dimostra che questo ha molto a che fare con la questione organizzativa. Un’organizzazione che, oggi, deve essere capace di rompere gli schemi standard, di infrangere i ritmi, di costruire modalità di azione più adatte ai singoli bambini e che può essere, così, un modo anche per fronteggiare momenti di difficoltà professionale, a volte di crisi, che la complessità finisce per generare negli insegnanti.

Alla scuola oggi è richiesto di muoversi, sul piano organizzativo, secondo logiche nuove, flessibili, adattabili, differenziate in base al contesto sociale, facendo fronte alla necessità di trasformare

le istituzioni scolastiche da «strutture essenzialmente normative e stabili, [in] luoghi di relazione fra soggettività, organizzazioni 'sitate'»³¹.

In tutti i casi, le trasformazioni, intenzionali così come quelle inevitabili, comportano fatiche e riadattamenti, capacità di mettersi in gioco, di ricominciare, di cambiare, di riassetare le cose.

L'esperienza di insegnamento delle lingue, ad esempio, può considerarsi una fatica, perché le lingue implicano un'organizzazione non standard, richiedono di costruire intese, di conciliare gli orari, di fare delle scelte su tempi e modi... Le lingue, tuttavia, sono un'opportunità per i bambini: si tratta di un'azione attuale, che dà loro modo di essere vitali, di comunicare, di crescere e di formarsi un pensiero.

Allo stesso modo, altri linguaggi come la televisione e le tecnologie oggi vanno riconosciuti come parte dell'esperienza di vita dei bambini. La sfida, che la legge 13 ha recepito tanti anni fa, ma che spetta all'oggi trasformare, è quella di riuscire a tradurre nell'organizzazione scolastica i messaggi pedagogici e didattici che appaiono più adeguati ai bambini di oggi avendo in mente il loro domani.

³¹ Colombo, 2009, p. 96



7. Lo sfondo pedagogico

Una parte importante dell'ordinamento della scuola dell'infanzia riguarda la dimensione educativa e i suoi protagonisti. Dietro le indicazioni organizzative e strutturali si celano premesse ben definite in termini di orientamento pedagogico e di definizione della figura perno della scuola, gli insegnanti.

Vale la pena ripercorrere la legge quando cita il personale docente perché lì si ritrovano tutti gli ingredienti fondamentali – titoli, professionalità e compiti – degli insegnanti, ma anche le scelte di fondo e le evoluzioni relative al modo di lavorare nella scuola. Su questo aspetto, un affondo è necessario sulla cornice di riferimento della dimensione pedagogica, gli Orientamenti dell'attività educativa, evidenziandone qualche tratto significativo.

7.1 Gli insegnanti

L'art. 6 introduce la definizione del ruolo insegnante nel seguente modo:

«Il personale insegnante della scuola ha in egual modo la piena responsabilità educativa dei bambini ad esso affidati. È garantita la libertà di insegnamento in sintonia con il raggiungimento degli obiettivi generali previsti dall'articolo 3 della presente legge e di quanto stabilito dal D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417.»

Due elementi emergono subito in questo stralcio di testo: la responsabilità educativa e la libertà di insegnamento. Ed è bene guardarli insieme. La libertà di insegnamento è un presupposto significativo dell'impostazione scolastica dell'infanzia, per nulla scontato come riferimento esplicito. Essa riconosce il ruolo fondamentale dell'insegnante nell'impostare e definire la sua azione pedagogica e la sua relazione con i bambini.³²

La legge colloca però questa libertà in correlazione con la responsabilità personale. A ben vedere questa connessione è inevitabile, sia sul piano filosofico sia su quello deontologico: l'insegnante, come accade per tutte le altre professioni umane, è al tempo stesso libero di fare le proprie scelte sul piano educativo – ovviamente all'interno di un orizzonte dato, che la legge stessa peraltro definisce – ma è anche chiamato a rispondere di quelle scelte.

Proprio l'etimologia del termine responsabilità sottolinea anche la dimensione attiva della "risposta": seguendo Hans Jonas,³³ essa nasce dall'apprensione per l'altro e spinge a prendersene cura. Il filosofo pone una domanda – cosa capiterà a quell'essere se io non mi prendo cura di lui? – del tutto coerente con la spinta motivazionale dell'insegnante.

³² Si potrebbe notare che mentre la nostra legge parla di libertà di insegnamento, la legge nazionale 444/68 indica la libertà didattica e quindi, benché la ponga a conclusione dell'art. 2 dedicato agli orientamenti dell'attività educativa, in un posto di maggior centralità, restringe il suo campo d'attuazione.

³³ Vedi Jonas H. (1990), *Il principio responsabilità, Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi.



Queste riflessioni non sono note a margine: la legge, prima di indicare i compiti di cui il personale docente si deve occupare, afferma i principi su cui il suo lavoro si deve fondare, richiama la dimensione etica e la necessaria attitudine riflessiva di una professione dal grande coinvolgimento personale.

Su questa premessa di fondo sono da leggere anche i compiti degli insegnanti che la legge indica pochi articoli dopo e che sono rimasti invariati fino ad oggi.³⁴ Oltre all'attività didattica, sono individuati: la sorveglianza dei bambini, la conservazione e il riordino degli arredi e del materiale, la formazione, la partecipazione alle riunioni, la realizzazione delle iniziative educative, i rapporti con i genitori. L'insieme è molto eterogeneo perché i compiti sono pedagogici ma al tempo stesso relazionali e di gestione quotidiana, ma tutti hanno a che fare con la dimensione del prendersi cura dentro un preciso orientamento educativo.

7.1.1 Dalla collegialità alla comunità educativa

La responsabilità educativa menzionata dalla legge ha una caratteristica peculiare e importante: la sua ripartizione fra tutti gli insegnanti della scuola in egual modo verso tutti i bambini.

Inizialmente il modello organizzativo presuppone sì un inse-

³⁴ Salvo l'abrogazione nel 1988 di un punto elenco che prevedeva il servizio presso altre scuole dello stesso circolo, per non oltre 30 giorni all'anno, in eccedenza al calendario di normale apertura, secondo le indicazioni del coordinatore pedagogico, su richiesta dei Comitati di gestione e sentiti i collegi del personale.

gnante per sezione ma comunque dentro un contesto collegiale. È appunto il collegio del personale, formato da tutto il personale che presta servizio in una scuola, ad avere il compito di organizzare le attività e le azioni del personale insegnante e non (nel rispetto dei mansionari), di curare i rapporti con i genitori, di tenere il collegamento con il comitato di gestione, di fare proposte e proporre iniziative di scambio di informazioni con le altre scuole. Inoltre, alla presenza dei soli insegnanti, determina i criteri di attuazione degli orientamenti pedagogici.

Il modello educativo è dunque relazionale: fatta salva la libertà di insegnamento del singolo docente, non conta soltanto la sua azione educativa ma anche la dimensione di gruppo, ed è l'insieme degli adulti a fungere da riferimento per il gruppo complessivo di bambini.

Nel tempo questo modello subisce evoluzioni significative, che orientano gli iniziali principi di collegialità e di corresponsabilità educativa sempre più nella direzione della condivisione della progettualità educativa, del lavoro di equipe, fino alla previsione di una vera e propria comunità educativa.

La prima svolta è del 1988: resta l'insegnante per sezione, ma la legge prevede una presenza di insegnanti tale da «assicurare due ore giornaliere di attività dei gruppi mobili intersezionali» (art. 5).

Si tratta di un passaggio importante, perché comincia a indicare ai docenti l'importanza di uscire dalle sezioni, di condividere la responsabilità ma anche le azioni educative con gli altri insegnanti e verso tutti i bambini della scuola.

Un'ulteriore evoluzione, una svolta epocale sul piano sia meto-



dologico sia organizzativo, è del 1992: si introduce quello che è diventato uno dei concetti portanti della scuola dell'infanzia: la presenza di due insegnanti sulla sezione. Sono due gli insegnanti assegnati per ogni sezione, il che significa che la legge riconosce la complessità dell'ambiente educativo e orienta gli insegnanti verso un lavoro didattico coordinato. In questo modo si possono programmare le proposte didattiche su gruppi di bambini rispondendo meglio ai loro bisogni, offrendo opportunità, stimoli, materiali ed esperienze molteplici su specifici obiettivi di apprendimento.

Sul piano della collegialità, il 1992 segna un altro cambiamento importante: nasce il Collegio dei docenti della scuola dell'infanzia. Ogni circolo di coordinamento ne ha uno proprio, che comprende il personale insegnante di ruolo e non di ruolo in servizio presso le scuole dell'infanzia ed è presieduto dal coordinatore pedagogico. Questo organo ha competenze decisionali, di indirizzo e di programmazione dell'attività del circolo: diventa il luogo in cui radicare un'appartenenza più ampia rispetto alla singola scuola, dove lo scambio di esperienze e di informazioni veicola la possibilità di costruire riferimenti condivisi e di sentirsi appartenenti e partecipi al sistema scuola dell'infanzia.

Le insegnanti che erano presenti nei primi Collegi Docenti ricordano come fosse palpabile la volontà di dialogo, di costruire rete, di far sentire le proprie posizioni di pensiero sulle questioni che stavano più a cuore rispetto, ad esempio, agli argomenti da approfondire in formazione, alle modalità migliori da adottare per i rapporti scuola famiglia, all'adozione diffusa di alcune di buone pratiche, alla suddivisione del monte ore del tempo desti-

nato al funzionamento della scuola, e molto altro. Un confronto e una condivisione che sono stati occasione di crescita della professionalità e un allargamento degli orizzonti.

7.1.2 La professionalità: titoli e formazione

Nel primo articolo che la legge dedica al personale docente si trova anche il riferimento ai temi della formazione e della qualifica professionale e, non a caso, l'articolo successivo si occupa dell'aggiornamento. La centralità di posizione fa pensare alla rilevanza di questi aspetti per segnare la professionalità di chi opera nella scuola dell'infanzia. Anche le modifiche intercorse nel tempo lo confermano.

Il requisito di accesso alla professione insegnante nel 1977 è l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole del grado preparatorio rilasciato dalle scuole magistrali o del diploma di istituto magistrale; la legge attualizza la professionalità del corpo insegnante introducendo la necessità della preparazione attraverso un percorso universitario. Oggi, per insegnare nella scuola dell'infanzia occorre essere in possesso del Diploma di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, con Indirizzo Scuola Infanzia.

Resta però valido il Diploma di scuola magistrale o di Istituto magistrale conseguito entro l'anno scolastico 2001/2002 o un titolo di studio riconosciuto equivalente o equipollente, ovvero di titolo di abilitazione valido per l'insegnamento nella scuola materna statale. Viene dunque abbandonata l'idea che lavorare con i bambini piccoli sia più questione di propensione che di competenza. Si afferma, al contrario, la professionalità dell'insegnante e la



necessità di una preparazione di base di livello elevato. Questo, vale la pena citare gli Orientamenti dell'attività educativa, per «giustificarne la rilevanza sociale, fondarne l'identità culturale, garantirne la libertà di insegnamento e legittimarne la piena e riconosciuta capacità di fungere da interprete della cultura e della domanda sociale di formazione [...]».

Di recente, anche per gli educatori degli asili nido è stato previsto il titolo di laurea, il che conferma il valore che oggi viene attribuito alla fascia d'età 0-6 anni.

Accanto al tema della formazione di base per l'accesso al ruolo vi è quello della formazione in servizio: già nella prima emanazione della legge per gli insegnanti è previsto l'obbligo di partecipare a «periodici corsi di aggiornamento culturale e di specializzazione professionale.» (art. 7)

Benché i termini suonino oggi inadeguati, questa previsione introduce il concetto del *life long learning* e riconosce che non è sufficiente per gli insegnanti arrivare preparati ad affrontare l'insegnamento. La competenza va mantenuta, arricchita e aggiornata lungo la propria storia professionale, per essere in grado di leggere in modo adeguato la situazione attuale dei bambini e potervi rispondere attingendo a saperi anch'essi attuali, innovativi o consolidati che siano.³⁵

La competenza si compone anche di capacità progettuale in team, di disponibilità a mettere in discussione il proprio ruolo e le proprie

³⁵ Si pensi al rinnovato interesse per il metodo montessoriano e, al contempo, a nuove sperimentazioni pedagogico-organizzative come l'*out-door education* (Farnè e Agostini, 2014; Schenetti et al., 2016).

certezze e di riflessività³⁶ come condizione imprescindibile di lavoro. La legge prevede un ruolo attivo della struttura provinciale nel proporre iniziative di formazione per gli insegnanti, ma non solo: le attribuisce anche il compito di promuovere l'innovazione e la sperimentazione di nuove metodologie didattiche e educative. Per far questo, è necessario che gli insegnanti siano disponibili a mettersi in gioco non solo, appunto, nella propria formazione, ma anche come protagonisti di azioni innovative.³⁷

Un ulteriore aspetto importante in questo senso appare nella legge a partire dal 1988: accanto a innovazione e sperimentazione viene introdotto il tema della ricerca, non solo come opportunità aggiunta di acquisizioni veicolate da esperti ma anche come possibilità di tradurre in riflessione teorica quanto appartiene all'esperienza professionale. Si valorizza così e si mette a disposizione dell'intera comunità la rielaborazione scientifica delle azioni educative.

7.2 Il quadro di riferimento: gli Orientamenti dell'attività educativa

La legge 13/1977 segue a quella nazionale del 1968 che aveva già previsto di affidarsi a un documento ad hoc, gli "Orientamenti dell'attività educativa", per definire e rendere patrimonio comune i capisaldi pedagogici della scuola dell'infanzia.

³⁶ Schön, 1993.

³⁷ La legge, infatti, per le attività sperimentali prevede l'impiego di personale con particolari competenze o l'istituzione di scuole pilota, oltre ad altre possibilità come l'utilizzo di consulenti esterni e l'assegnazione di finanziamenti ai comuni.



Il riferimento anche in Trentino sono gli orientamenti nazionali, emanati nel 1969 e poi aggiornati nel 1991, fino a quando, con una tappa storica, la legge 13 introduce l'art. 3bis che prevede l'emanazione di orientamenti pedagogici a livello provinciale: è il 1995³⁸ ed essi sono tutt'oggi in vigore.

L'impegno per gli organi della scuola dell'infanzia – i comitati di gestione, i collegi del personale, gli enti gestori delle scuole equiparate – è quello di attuare gli Orientamenti³⁹ nelle realtà scolastiche. Hanno però la possibilità di elaborare «le integrazioni eventualmente ritenute necessarie per adeguarli alle particolari esigenze della comunità, e per il migliore conseguimento degli obiettivi generali» (art. 12) previsti nella legge 13.

La formulazione di orientamenti educativi propri per la Provincia di Trento aprì all'epoca un vivace dibattito sull'opportunità di tratteggiare la specificità trentina. Gli orientamenti offrono un quadro significativo sulla visione di bambino, di famiglia, di comunità che ponevano quindi lo sguardo sulle caratteristiche del territorio e della sua storia, ma interrogavano anche sugli orizzonti futuri. La partecipazione di più voci dei protagonisti della scuola rappresentò un momento di confronto sociale variegato nelle posizioni quanto unanimemente teso verso l'elaborazione di un testo di valore in cui riconoscersi ma, nel contempo, coerente con le indicazioni provenienti dal mondo pedagogico.

³⁸ Decreto del Presidente della Giunta Provinciale 15 marzo 1995, n. 5-19/Leg., Approvazione degli orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia.

³⁹ Nel testo di legge, per un refuso, restano quelli del 1969.

Gli Orientamenti, in ogni caso, sono un riferimento che rafforza il ruolo degli insegnanti, riconosciuti come gli esclusivi titolari dell'azione didattica educativa, e che permette alla scuola dell'infanzia di transitare da un'impostazione pedagogica univoca a riferimenti variegati (il metodo Montessori, la prospettiva socio-costruttivista, quella per competenze...). È il loro intreccio ad aver prodotto importanti riflessi anche nelle scelte organizzative e nella strutturazione e gestione degli spazi.

Così la scuola dell'infanzia ha superato il tradizionale modello pedagogico di Comenius⁴⁰, che, per quanto cruciale nell'evoluzione delle istituzioni educative, cela l'illusione che si possa (e si debba) perseguire e praticare un modello di uguaglianza in cui ai giorni nostri si intravede un rischio di "normalizzazione" dei soggetti in formazione.

Oggi la necessità, ribadita anche dalle autorità scolastiche, è quella della destandardizzazione e dell'acquisizione di una cultura *child centred*,⁴¹ capace di rispettare e valorizzare le differenze riconoscendo la presenza di stili e impostazione cognitiva

⁴⁰ János Comenius (1592-1670), pedagogista e teologo olandese, in tempi in cui l'istruzione era riservata ai benestanti che potevano permettere ai loro figli un istitutore privato, ha proclamato l'opportunità di diffondere un'istruzione pubblica e generalizzata, inventando le strategie e gli strumenti per realizzare, a costi contenuti, questo progetto. Due i principali strumenti del suo modello, innovativo per l'epoca: l'aula con la scrivania dell'insegnante posta su predella e i banchi orientati verso di essa, e il libro di testo in cui il linguaggio delle immagini e quello delle parole collaborano a diffondere un sapere di base uguale per tutti.

⁴¹ Colombo, 2013.



diversi, dando valore alla molteplicità di intelligenze, in primis quella emotiva⁴², e fornendo modelli culturali anche differenti da quelli familiari.

Sul piano della proposta educativa, la scuola dell'infanzia è riuscita, molto più agevolmente rispetto agli altri ordini di scuola, a evitare un'impostazione che tende a distinguere i processi di costruzione di conoscenze e rappresentazioni nell'infanzia secondo schemi curriculari tradizionali di tipo analitico, per "aree" e "ambiti" (linguistico, logico e matematico, visuale, motorio...). Ha promosso un lavoro per gruppi,⁴³ trasversali e misti, flessibili e con ampi spazi di sperimentazione innovativa.

Sul piano dell'interculturalità e della competenza linguistica ha creato percorsi creativi e predisposto spazi, non solo fisici, di uso ludico della lingua per tenere insieme provenienze ed esperienze culturali e linguistiche diverse.

Ha recepito l'istanza dell'autonomia come obiettivo da conquistare attraverso relazioni con il mondo adulto caratterizzate da intenzionalità e progettualità, all'interno di un percorso di crescita personalizzato ma condiviso con il gruppo dei pari.

Ha, infine, accolto la sfida di agire come luogo di prevenzione, con il compito di individuare precocemente i possibili fattori di rischio evolutivo affinando la capacità di osservare dati e comportamenti e di trasformarli in azioni didattiche adatte ai singoli bambini.

⁴² Dall'intelligenza emotiva di Goleman alle intelligenze multiple di Gardner.

⁴³ Com'era già, ad esempio, nella strategia dei "centri di interesse" della Casa dei bambini di Maria Montessori.

7.3 La continuità

Un aspetto che la legge menziona solo tangenzialmente ma che ha trovato solidi riferimenti ed è oggi pienamente operante è il collegamento della scuola dell'infanzia sia con i servizi educativi per la prima infanzia sia con la scuola primaria, nel segno della continuità educativa.

Il tema non è semplice ma su di esso si sono non soltanto recepite indicazioni normative: si è lavorato per affermare uno spazio chiaro e preciso della scuola dell'infanzia in questo orizzonte, e anche per facilitare processi di integrazione e continuità nel percorso educativo dei bambini.

Lo strumento del passaggio di informazioni, elaborato già a partire dal 1998, ha esaurito il tempo della discrezionalità dei rapporti e degli scambi e si è posto come opportunità di collegare mondi in parte molto distanti.

Quando oggi si parla di sistema integrato di educazione⁴⁴ si fa riferimento alla necessità di creare ponti e connessioni tra agenzie diverse, non nella direzione dell'appiattimento quanto piuttosto della valorizzazione di ciascun segmento entro una logica complessiva a vantaggio dei destinatari.

Sul fronte dei servizi socio-educativi per la prima infanzia, avanza l'idea di un sistema capace di integrare l'azione dei diversi tipi di

⁴⁴ L'ultimo riferimento è il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni* per la fascia 0-6 mentre per l'ambito scolastico è la Legge 28 marzo 2003, n.53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.



servizi e di sancire la collaborazione tra i soggetti⁴⁵. L'intento è quello di garantire risposte flessibili e differenziate alle esigenze delle famiglie e ai bisogni dei bambini. In questo contesto si afferma la necessità che tutte le figure professionali abbiano una preparazione elevata, ognuna secondo il profilo specifico del servizio. Sul fronte della scuola primaria, la scuola dell'infanzia è considerata un tassello fondamentale per lo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine e dei bambini. «Essa contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la continuità educativa con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria.»⁴⁶

I bambini sono accompagnati da una portfolio che testimonia il percorso di apprendimento personale e le competenze acquisite. Il percorso di crescita e apprendimento persegue obiettivi personalizzati, nel rispetto della realtà personale di ciascun soggetto. Questa istituzionalizzazione e formalizzazione delle relazioni tra agenzie educative e formative non toglie la difficoltà che si gioca nella relazione personale del docente con ciascun bambino. Talvolta si può accendere il timore di etichettare, di dare un giudizio che condiziona almeno in parte chi lo riceve e può andare a scapito, invece che a vantaggio, degli approcci successivi. E se la formazione e la strutturazione di prassi chiare e definite aiuta a trovare risposte a questi timori, molto vale l'attenzione e la sensibilità degli insegnanti.

⁴⁵ La Legge provinciale 12 marzo 2002, n. 4 "Nuovo ordinamento dei servizi socio-educativi per la prima infanzia" all'art. 9 f) parla di "scelte di continuità con la scuola dell'infanzia e nell'ambito dei servizi del territorio, [favorendone] l'attuazione attraverso specifiche iniziative anche prevedendo l'integrazione dei servizi, delle strutture e dell'organizzazione".

⁴⁶ Legge 53/2003, art. 2 d).

8. Particolari sensibilità

La legge 13/1977 presenta alcuni aspetti a cui, per la loro peculiarità e per il loro significato, vale la pena dedicare una breve riflessione. Si tratta, in particolare, dell'attenzione verso il tema che oggi definiamo dei bisogni educativi speciali e quello della tutela delle minoranze, che è un aspetto peculiare del panorama trentino.

Sono aspetti a cui, più di altri, il legislatore ha dedicato aggiornamenti ad hoc perché la possibilità che la scuola formuli riflessioni e azioni sempre efficaci intorno a questi temi non implica soltanto una costante capacità di lettura dei bisogni e delle situazioni concrete ma anche di recepire sensibilità che cambiano.

In questa direzione si possono leggere altre modifiche nella legge, che assorbono cambiamenti ed evoluzioni della società. Basti pensare, ad esempio, alla questione del genere, che ha richiesto alcuni aggiustamenti nel testo di legge per includere una logica di parità e di valorizzazione della donna⁴⁷, oppure alle tutele legislative del lavoro.

In tutto questo la legge cerca di porsi come riferimento non statico, ma capace di attraversare e rileggere i contesti per offrire un sistema scolastico aggiornato, pur con tutte le difficoltà che questo inevitabilmente comporta.

⁴⁷ Benché qualche refuso sia rimasto.



8.1 Una scuola inclusiva

Il primo aspetto degno di nota riguarda l'integrazione dei bambini disabili o con difficoltà psico-sociali. Benché permanga anche nel testo di legge attuale la loro denominazione come "bambini handicappati" (art. 8), essi sono «inseriti e integrati nelle scuole dell'infanzia ordinarie», prevedendo che vi possano essere insegnanti supplementari. È interessante riportare l'articolo della legge nazionale del 1968 per segnare la differenza di approccio:

«per i bambini dai tre ai sei anni affetti da disturbi dell'intelligenza o del comportamento o da menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso scuole materne statali e, per i casi più gravi, scuole materne speciali. Ad ogni sezione non possono essere iscritti più di dodici bambini. Per il reperimento dei casi da ammettere alle sezioni speciali e alle scuole materne speciali, e per l'assistenza sanitaria specifica, il servizio medico scolastico si avvale di gruppi di esperti.»

La legge nazionale sconta ancora, in quell'epoca, una logica di diversificazione dei percorsi e di trattamento speciale che in provincia di Trento appare già superata.

Inserimento e integrazione comportano un cambio di paradigma importante, su cui il sistema trentino si è impiantato e ha costruito prassi e procedure. La cura dei bambini con bisogni speciali diventa il pretesto per affermare la personalizzazione della relazione educativa, la tensione allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, la valorizzazione delle diversità.

Recependo importanti indicazioni sull'argomento, tra cui il fondamentale pilastro che è la Legge 5 febbraio 1992, n. 104, legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, la scuola trentina pone le basi per ragionare e operare in termini di inclusione come processo. Il tema non è facile, specie per chi lo affronta nel quotidiano, ma le premesse hanno forse aiutato a orientare l'azione in una direzione proattiva della scuola.

Una direzione che è tanto più necessaria oggi, a fronte dell'aumento importante di situazioni di difficoltà: si pensi all'esplosione dei bisogni educativi speciali seguiti ad hoc nei successivi ordini scolastici, così come alle situazioni di criticità relazionale e familiare. Ma è una direzione necessaria anche per la sensibilità e l'attenzione che oggi paiono date per scontate, se non pretese, rispetto a questi temi.

La scuola dell'infanzia struttura le prassi di cura dei bambini con bisogni speciali su alcuni principi forti: la stabilità della relazione adulto-bambino, la predisposizione di strumenti specifici per la programmazione degli interventi, la collaborazione con i genitori. Affina anche scelte di flessibilità importanti per accompagnare il percorso evolutivo dei bambini secondo i tempi di sviluppo di ognuno. Viene prevista la possibilità che i bambini con bisogni educativi speciali possano permanere nella scuola dell'infanzia un anno in più rispetto al compimento dei sei anni e, in presenza di handicap grave, un ulteriore anno, in accordo con il dirigente della scuola in cui il bambino sarà iscritto.

Si prevede, inoltre, l'accompagnamento del bambino nel passaggio alla scuola primaria da parte di un docente della scuola dell'infanzia per un breve periodo. Si declina così il principio del-



la continuità pedagogica anche per i bisogni educativi speciali, nella convinzione che anche il modo con cui un bambino passa da un ordine scolastico all'altro sia importante.

Un ulteriore aspetto connesso alla cura dei bisogni speciali dei bambini riguarda la relazione degli insegnanti con gli specialisti che si occupano dei diversi disagi; la legge menziona le équipes medico-psicosocio-pedagogiche.

Ciò che discrimina non è tanto la collaborazione di per sé quanto la modalità della collaborazione con gli esperti. Se la consulenza è richiesta per senso di inadeguatezza, per la richiesta di una diagnosi e indicazioni sul trattamento, la relazione è unidirezionale e rischia spesso di non portare frutti positivi per la gestione quotidiana delle situazioni. Se, al contrario, l'intervento esperto è un tassello di competenza tecnico-scientifica che si integra con la competenza altrettanto importante di chi sperimenta i problemi dal vivo e ne conosce di gran lunga di più per esperienza⁴⁸, allora la logica è quella della condivisione e comporta la possibilità di costruire insieme strategie utili per accompagnare i bambini e le loro famiglie nel percorso quotidiano.

È così che la scuola dell'infanzia concretizza il paradigma della cura intesa, come suggerisce Mortari⁴⁹, come una pratica di emancipazione e non di protezione, come è spesso male in-

⁴⁸ Nella letteratura del servizio sociale le persone che conoscono i problemi perché li sperimentano in prima persona sono chiamate "esperti per esperienza" (McLaughlin, 2009) e il loro apporto viene considerato fondamentale per poter trovare utili strategie attraverso cui affrontare quei problemi.

⁴⁹ Mortari, 2015.

tesa. Chi riceve cura si scopre capace di prendersi cura a sua volta, dell'ambiente, dei simili, di sé. Innesca quindi una logica relazionale che così come opera nel micro, può permettere la costruzione di reti sul territorio attraverso cui la comunità stessa impara a prendersi cura di ciascuno e di tutti.

La comunità diventa il luogo privilegiato di una co-progettazione che cresce dal basso, capace di collegare tutti i soggetti che si preoccupano, in senso lato, di costruire futuro alla società, con un particolare occhio di riguardo per l'educazione delle nuove generazioni e per l'inclusione dei soggetti più fragili.

8.2 La tutela delle minoranze

Un ulteriore ambito di attenzione promosso dalla legge riguarda la tutela delle minoranze presenti sul territorio. Inizialmente il testo contempla la tutela della lingua ladina, mentre poi si articola maggiormente. L'art. 21, infatti, a partire dagli anni 1990 prevede «finalità di tutela e di promozione delle lingue e culture mochena, cimbra e ladina» e ne assicura «l'uso quale mezzo d'insegnamento accanto alla lingua italiana».

Il riconoscimento di altre lingue fino a quel momento ignorate si colloca in un generale clima di riscoperta, approfondimento, valorizzazione delle minoranze linguistiche, promosso anche grazie all'azione congiunta di OCSE, UNESCO, EU.

Con la riformulazione della legge, peraltro, non si stabilisce più soltanto il principio della "tutela" della minoranza, ma secondo le norme e le politiche culturali più recenti anche la "promozione" delle manifestazioni culturali.



La lingua viene peraltro valorizzata come mezzo di insegnamento, in una prospettiva di bilinguismo che oggi corre in parallelo con il contemporaneo sviluppo dei progetti di avvicinamento alle lingue straniere. Si crea così un filo rosso tra l'attenzione per la specificità minuta di una cultura fortemente tradizionale e la tensione tutta attuale all'apertura di prospettive di respiro globale.

Conclusioni

La scuola dell'infanzia oggi è immersa, come lo siamo tutti, in un contesto certamente diverso da quello degli anni Settanta. È un orizzonte che a volte – soprattutto per chi si occupa di educazione – suscita sentimenti contraddittori. Parole come consumo, rapidità, fragilità serpeggiano non soltanto nella lettura complessiva della società ma anche nelle relazioni educative. Sembra sempre più difficile instaurare relazioni positive e durature nella logica di ottenere-consumare-riacquisire dei beni strumentali anche nelle relazioni interpersonali.

Diverse famiglie sono attraversate da vulnerabilità e difficoltà composite e gli stessi contesti decisionali sono messi in crisi perché istanze individuali fanno fatica a dialogare e trovare punti di mediazione con prospettive più ampie.

In questo panorama, pensando alla scuola dell'infanzia, si possono trovare parole nuove per cogliere potenziali spazi da esplorare. Parole capaci di immaginare risposte creative alle nuove esigenze e creare possibilità impensate. Ciò non significa tuttavia, perdere i riferimenti di senso che fino ad oggi sono stati importanti. Il mondo attuale ha bisogno di cornici. I bambini, le famiglie, anche la scuola hanno bisogno di cornici, che non servono per chiudere ma, al contrario, per facilitare la ricerca di strade da percorrere, per inventare itinerari nuovi e diversi senza perdere l'orientamento, per imparare a crescere e a sperimentarsi dentro un contesto sociale in continuo movimento. Le cornici sono anche dei confini che si possono mettere alla prova, da cui si può talvolta uscire, ma soltanto se si ha la consape-



volezza di farlo e la capacità di dare senso a questo tentativo. Il compito dell'educazione, in un certo senso, può essere letto proprio così e lì si può giocare il ruolo della scuola, anche della scuola dell'infanzia.

La scuola dell'infanzia ha oggi una cornice: sono i presupposti della legge 13/1977, che spero siano emersi nella lettura di questo testo. Le parole nuove possono essere collocate entro questo orizzonte dal grande spessore etico. Le esperienze innovative possono trovare ancora lì presupposti e motivazioni.

La scuola non può, come è ovvio, essere da sola in questo compito. La comunità di riferimento deve saper creare alleanze e relazioni che sappiano valorizzare la flessibilità e gli intrecci, saper uscire e rientrare dai confini, dai ruoli, persino dai muri.

È l'auspicio di una comunità educativa che entra nella scuola e al contempo la proietta al di fuori, nelle vie, nelle piazze ma anche in esplorazione di mondi oggi movimentati e colorati, dove i bambini possano crescere bene e imparare sempre meglio.

In finale

Il testo della legge è consultabile sul sito www.vivoscuola.it, il portale della scuola trentina. Ma ci piace riportare in chiusura di questo volume le parole dell'articolo 3, perché ancora ispirano e sostengono il mondo della scuola dell'infanzia.

Art. 3

Obiettivi e finalità

La scuola dell'infanzia si propone come finalità il pieno sviluppo della personalità del bambino e la sua socializzazione attraverso la sua educazione integrale e opera nel rispetto del primario dovere diritto dei genitori di istruire ed educare i figli.

La scuola dell'infanzia, offrendo una effettiva eguaglianza di opportunità educative, tende a superare i condizionamenti sociali, culturali ed ambientali per assicurare ad ognuno una concreta realizzazione del diritto allo studio.

La scuola dell'infanzia promuove in particolare l'acquisizione di un comune livello culturale di base che superi concretamente ogni tipo di discriminazione anche come armonica preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo.

La scuola dell'infanzia persegue le finalità previste dai commi precedenti con la partecipazione delle comunità locali e in stretta collaborazione con la famiglia.



ALLEGATO

Qualche nota metodologica

Questo testo prende spunto dalla ricerca effettuata dall'autrice nel 2017 con la collaborazione di Marco Dallari e Matteo Largaiolli, per i quarant'anni della Legge 13/1977. Sembra utile spendere due parole per inquadrare come si è svolto il lavoro di ricerca perché le aree tematiche riprese in questo testo arrivano da lì.

La lettura della norma è avvenuta, in modo sinottico, ciascun ricercatore dal proprio punto di vista: uno sociologico, uno pedagogico e uno linguistico.

Il presupposto era che continuità e discontinuità nella legge potessero essere ricondotte a diversi ambiti e quindi una lettura orientata permettesse di costruire una mappa concettuale capace di comprendere in modo più completo l'evoluzione del testo normativo, tra costanti e cambiamenti.

Sul piano sociologico si è operata un'analisi tematica sul contenuto, secondo l'approccio della *Constant comparison analysis*. È un metodo tipico della *Grounded theory*,⁵⁰ che è parso coerente con l'obiettivo di leggere la norma del 1977 e la sua versione attuale senza predefinire ex ante le categorie interpretative e "lasciando parlare" il testo. Questo per evitare di osservare solo l'ambito amministrativo e per favorire la possibilità di mettere in luce con chiarezza le costanti e i cambiamenti nel testo di legge.

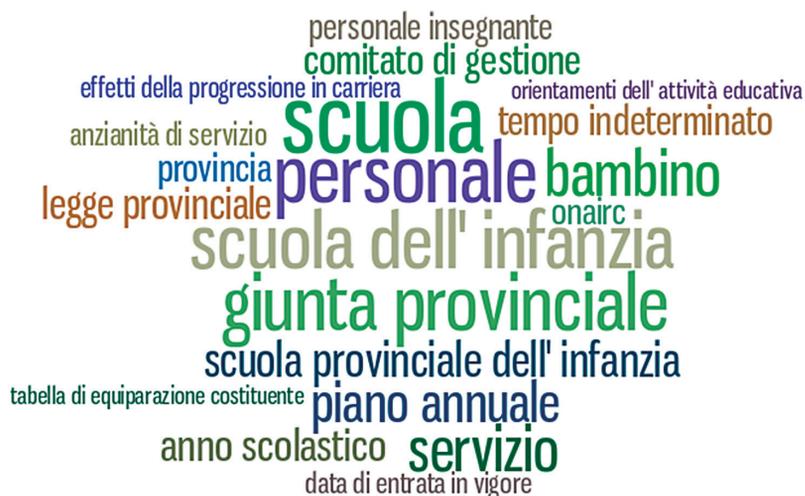
⁵⁰ Glaser e Strauss, 1967.



Sul piano linguistico è stata condotta un'analisi soprattutto lessicale e semantica, partendo dall'osservazione dei cambiamenti intervenuti sul testo di legge, per offrire spunti di riflessione più generali sul contenuto della norma. L'idea guida è che i cambiamenti linguistici sono anche il riflesso di cambiamenti di priorità, sensibilità, attenzioni – linguistiche e non solo.

Per accompagnare e dare forza sia all'analisi tematica sia a quella linguistica è stata utilizzata un'analisi delle **espressioni-chiave**, attraverso uno strumento di interrogazione digitale del testo sviluppato da FBK-DH.⁵¹

Essa permette di costruire un elenco pesato dei concetti più frequenti all'interno di un testo e di collocarli in ordine di rilevanza, visualizzandoli anche in forma di *cloud*.



⁵¹ Il Keyphrase Digger di Moretti, Sprugnoli e Tonelli, 2015.

Rispetto alla ***dimensione pedagogica***, più implicita nel testo di legge, si sono approfondite e analizzate alcune questioni emerse attraverso l'analisi del contenuto.



Bibliografia

ARCHER M. (1979), *Social Origins of Educational Systems*, in MORGAGNI E. e RUSSO A. (a cura di), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna, 1997.

BESOZZI E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma.

BESOZZI E. e COLOMBO M. (1998), *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*, Guerini, Milano.

BENADUSI L. (2006), *Dall'uguaglianza all'equità*, in Benadusi L. e BOCCHI G. E CERUTI M. (1987), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.

CAPALDO N., RONDANINI L. (2005), *Dirigere scuole. Le funzioni del Dirigente scolastico nella società globale*, Erickson, Trento.

CESAREO V. (1976), *Voce "Educazione"*, in De Marchi F., Elena A. (a cura di), *Dizionario di Sociologia*, Edizioni Paoline, Milano.

CESAREO V. (a cura di) (2004), *Sociologia. Concetti e tematiche*, Vita e pensiero, Milano.

COLOMBO M. (2001), *Scuola e comunità locali*, Carocci, Roma.

COLOMBO M. (2006), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori, Napoli.

COLOMBO M. (2009), *Famiglia, scuola, rei: lo "stato di salute" delle agenzie educative a Milano*, in Zucchetti E, Milano 2009. *Rapporto sulla città*, Ambrosianeum, FrancoAngeli, Milano.



COLOMBO M. (2013), *Childhood, School and Social Times: the case of Early School Entererers in Italy*, "Interdisciplinary Journal of Family Studies, XVIII, vol. 2, pp. 23-44.

COLOMBO M. e CENSI A. (2010), *Il policentrismo formativo*, in Magnier A. e Vicarelli G. (a cura di), *Mosaico Italia. Lo stato del Paese agli inizi del XXI secolo*, FrancoAngeli, Milano.

COLOMBO M., GIOVANNINI G. e LANDRI P. (a cura di) (2006), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano.

DAL NEGRO S., MARRA A. (2013), *Minoranze territoriali e politiche linguistiche*, in G. Iannàccaro (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Bulzoni, Roma, vol. 1, pp. 302-340.

DONATI P. (1991), *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano.

DONATI P. (2010), *Lezioni di sociologia: le categorie fondamentali per la comprensione della società*, Cedam, 2° ed., Padova.

FARNÈ R. e AGOSTINI F. (a cura di) (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma.

FISCHER L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.

FOLGHERAITER F. (2006), *La cura delle reti. Nel welfare delle relazioni*, Erickson, Trento.

FOLGHERAITER F. (2009), *Saggi di welfare*, Erickson, Trento.

FRABBONI F., PINTO MINERVA F. (2008), *La scuola dell'infanzia*, Laterza, Bari.

GOLEMAN D. (1997), *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

JAMES A., JENKS C. E PROUT A. (2002), *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma.

JONAS H. (1990), *Il principio responsabilità, Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi.

MARGONI F. (a cura di) (1997), *Archivio dell'Opera nazionale assistenza infanzia regioni confine: ONAIRC: 1919-1982 (ml. 80 c.ca): inventario*, Servizio beni librari e archivistici, Ufficio archivio provinciale, Trento.

MARGONI F. (2001), *Per l'assistenza fisica e spirituale delle Terre redente: l'attività dell'ONAIR-ONAIIRC e il suo fondo archivistico presso l'Archivio provinciale di Trento*, "Archivio Trentino", 50/2, pp. 9-45.

MCLAUGHLIN H. (2009), *What's in a name: 'Client', 'Patient', 'Customer', 'Consumer', 'Espert by Experience', 'Service User' - What's next?*, "British Journal of Social Work", vol. 39, pp. 1101-1117.

MILANI L. e la Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

MILENA MANINI BALDISSERRI M. (1980), *Scuola materna, scuola dell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze.

MONACI M. (2004), *Le organizzazioni*, in Cesareo V. (a cura di), *Sociologia. Concetti e tematiche*, Vita e pensiero, Milano.

MONGELLI A. (2006), *Il non schooling nel quadro del policentrismo formativo*, in Colombo M., Giovannini G. e Landri P. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano.

MORIN E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.



MORETTI G., SPRUGNOLI R. E TONELLI S. (2015), *Digging in the Dirt: Extracting Keyphrases from Texts with KD*, in "Proceeding of the Second Italian Conference of Computational Linguistics CliC-it, Torino, Accademia University Press.

MORTARI L. (2015), *Filosofia della cura*, Cortina, Milano.

OLIVETTI MANOUKIAN F. (1998), *Produrre servizi. Lavorare con oggetti immateriali*, Il Mulino, Bologna.

RIBOLZI L. (2006), *Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana*, Colombo M., Giovannini G. e Landri P. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano.

ROSSI DORIA M., TABARELLI S. (a cura di) (2016), *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri del possibile*, Erickson, Trento.

ROMEI P. (1995), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.

SATTA C. (2017), *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*, Carocci, Roma.

SCHENETTI M., SALVATERRA I., ROSSINI B. (2016), *La scuola nel bosco*, Pedagogia, didattica e natura, Erickson, Trento.

SCHÖN D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.

SEN A. (2010), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.

TERENZI P., BOCCACIN L. e PRANDINI R. (a cura di) (2016), *Lessico della sociologia relazionale*, Bologna, Il Mulino.

Della stessa Collana ITINERARI - Strumenti e riflessioni pedagogiche

1. LO SPAZIO DEL GIOCO

Un percorso di ricerca nella scuola dell'infanzia
di G. Messetti – 2000.

2. LARILLALLERO - Musica e scuola dell'infanzia

di C. Pizzorno, L. Rosatti – 2000.

3. MAESTRA NON SONO CAPACE...

L'arte e il linguaggio grafico-pittorico
di M.T. Fiorillo, L. Nardelli, M. Quardi – 2003.

4. CONDIVIDERE L'ORIZZONTE

Scuola e famiglia: dall'esperienza ambientale alla costruzione di
un orizzonte pedagogico condiviso
di D. Fontana – 2004.

5. EDUCARE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA

L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia
di M. Pintarelli – G. Porcelli – A. Rosas – 2004.

6. VARCARE LA SOGLIA

Spazi tempi attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'in-
fanzia
di E. Besozzi – 2005.

7. INTERCULTURANDO

Accogliere i bambini d'altrove nella scuola dell'infanzia
di L. Mentasti – 2006.

8. MANO MENTE CUORE

In due esperienze di laboratorio
di L. Albanese, C. Bevilacqua – 2006.



9. UN SALTO, UN PERCHÉ

Esperienze di laboratorio sul movimento
di A. Tava, B. Andalò – 2008.

10. PENSIERI DI CIELO

L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia
di E. Delama, Padre Matteo Giuliani, P. Tromellini, A. Martinelli – 2011.

11. DENTRO IL DISEGNO

L'attività grafica nella scuola dell'infanzia
di A. Negro – 2012.

12. CARTOON IN TASCA

Una ricerca-azione sulla media education nella scuola dell'infanzia
di A. Rosa – 2012.

13. STORIE PER CRESCERE

Storie per bambini, riflessioni per adulti
di A. Negro, A. Tava – 2013.

14. LIBRI PER TANTI MOTIVI

La narrazione nella scuola dell'infanzia
di A. Negro, A. Tava – 2014.

15. SVILUPPARE COMPETENZE

La programmazione modulare nella scuola dell'infanzia
di B. Martini, R. D'Ugo – 2015.

16. STARE BENE A SCUOLA

Sostenere strategie di regolazione nella scuola dell'infanzia
di M.R. Colucci e G. Disnan – 2017.

17. LO SVILUPPO COGNITIVO E DEL LINGUAGGIO

Le competenze del bambino nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia
E. Paris, R. Ravagni, G. Tarter, C. Tencati, L. Tomasin, 2018.

Hanno collaborato al testo:

Matteo Largaioli è Dottore di ricerca in Filologia e storia dei testi. Si è occupato di letteratura, di didattica dell'italiano e della scrittura, di linguaggio politico del Novecento. Attualmente è assegnista di ricerca per un progetto di edizione degli scritti di Aldo Moro, presso Università di Trento, Fondazione Bruno Kessler e Edizione Nazionale Opere Aldo Moro.

Marco Dallari è stato Docente di Pedagogia e Didattica dell'Educazione Artistica presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna e professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Trento, dove ha fondato e dirige il Laboratorio di Comunicazione e Narratività. Si occupa di ricerca, sperimentazione e formazione in educazione, con particolare riferimento all'ambito artistico e narrativo.





