

Publicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Critical aspects in establishing early childhood hubs in Italy: a comparative analysis of regional implementation models and a systematic qualitative review

Nodi critici nella costituzione dei Poli per l'infanzia: un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione e una rassegna sistematica qualitativa¹

di

Cristina Stringher

INVALSI

cristina.stringher@invalsi.it

Umberta Sandre

umberta.sandre@scuola.istruzione.it

Laura Donà

laura.dona2@gmail.com

Abstract:

Within the Italian ECEC system, early childhood hubs represent an innovative policy tool. Curricular guidelines define them as “hosting educational services of several types and preschool sections within the same premises or nearby”. Scope of this study is a national exploration on their development, so to understand how they may be supported within the 0-6 system, benefitting from the considerable investments of the European Recovery and Resilience Fund. We examine the following aspects: definitions, financial arrangements, organization, and numerical consistency; functioning models; opportunities and constraints for their implementation. Our methodology is qualitative, with content

¹ Il lavoro è il frutto della riflessione congiunta delle autrici. Sono da attribuire a Cristina Stringher i paragrafi 1 (revisione), 2, 3.3 (revisione), 3.4, 4.1 (revisione), 4.2, 4.3 (revisione), 4.4 (revisione), 5; a Umberta Sandre i paragrafi 3.1, 3.2 e 3.3 (impostazione); a Laura Donà i paragrafi 1 (impostazione) e 4 (impostazione). Le opinioni espresse in questo lavoro sono attribuibili esclusivamente alle autrici e non impegnano in alcun modo la responsabilità dei rispettivi enti di appartenenza.

analyses on the literature review and on the collection of regional normative documents. Since 2017, 813 hubs have been or are being established in all Italian regions. Definitions of hubs merit attention, so to comprehend how this policy tool is shaping in the diverse Italian territories.

Keywords: early childhood hubs, Italy, literature review, qualitative content analysis, regional regulations.

Abstract:

Nell'ambito del sistema 0-6, i poli per l'infanzia rappresentano un dispositivo di policy innovativo. Le Linee Pedagogiche 0-6 definiscono i poli, che “accolgono servizi educativi di diversa tipologia e sezioni di scuola per l'infanzia in una stessa struttura edilizia o in aree vicine”. Scopo dello studio è una ricognizione nazionale sulla costituzione dei poli per l'infanzia, per capire come sostenere il loro sviluppo nel sistema integrato 0-6, che beneficia dei cospicui investimenti PNRR. Si esaminano i seguenti aspetti: definizioni, finanziamento, organizzazione e consistenza numerica; modelli di articolazione; opportunità e vincoli di implementazione. La metodologia adottata è qualitativa, con analisi del contenuto sulle risorse in rassegna e sulla collezione delle normative regionali. Dal 2017 risultano costituiti o costituendi 813 poli per l'infanzia in tutte le regioni. L'aspetto definitorio merita attenzione, per comprendere come si vada configurando questo dispositivo nei diversi territori.

Parole chiave: poli per l'infanzia, Italia, rassegna della letteratura, analisi qualitativa del contenuto, normative regionali.

1. Introduzione

Cosa sono i poli per l'infanzia? È una domanda apparentemente banale perché la formulazione rinvia a due concetti sottesi, quello di polo e quello di infanzia. Con il termine *polo* ci si riferisce generalmente ad un'idea di asse, perno sul quale muoversi. L'enciclopedia economica Treccani lo definisce *come area geograficamente circoscritta in cui è raggruppata una serie di attività (...), collegate o meno tra loro, che necessitano di vari servizi comuni (...). Oltre all'ottimizzazione delle risorse dovuta alla condivisione di servizi, la prossimità mira a catalizzare la crescita e lo sviluppo delle attività attraverso la creazione di sinergie e lo scambio di capitale intellettuale (relazionale, umano e organizzativo)*². La locuzione *polo per l'infanzia* è stata utilizzata nella normativa scolastica con la Legge 107/2015 e trattata in forma ordinamentale nel D. Lgs. 65/2017, che all'art.3, comma 1 definisce i poli come strutture che:

(...) accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni di età, nel quadro di uno stesso percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno. I Poli per l'infanzia si caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio, anche al fine di favorire la massima flessibilità e diversificazione per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali.

In questo ambito, il polo per l'infanzia può essere costituito anche presso direzioni didattiche e istituti comprensivi statali; viene dunque circoscritto alla fascia d'età zero-sei e all'interno di un'ottica integrata dei servizi per bambini e famiglie.

² <https://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/polo/>

In questo contributo, si intende avviare un approfondimento per capire la fattibilità della costituzione di un polo per l'infanzia a partire dalla letteratura scientifica sul tema, dalle esperienze in atto dal 2018 nelle diverse regioni³ e dalle eventuali normative regionali. Lo scopo è di confrontarsi con normativa e ricerca scientifica per fornire un contributo a scuole, strutture educative, Regioni, Enti locali, Uffici scolastici regionali e famiglie volto a orientare la definizione dei poli e chiarire le possibilità di azione di queste nuove strutture organizzative, a presidio del sistema integrato zero-sei.

Il contesto dei poli

È noto che nidi e servizi integrativi per l'infanzia sono di competenza esclusiva delle Regioni, mentre le scuole dell'infanzia, statali e paritarie, sono di competenza esclusiva dello Stato. La frequenza non è obbligatoria, ma lasciata alla libera scelta delle famiglie, che sono chiamate a contribuire economicamente per l'utilizzo di nidi e servizi infanzia anche con quote mensili significative, con contributi solo per mensa e trasporti nelle scuole dell'infanzia statali, con un contributo alle rette nelle scuole paritarie, parzialmente finanziate da Stato e Regioni. A partire dal 2015, con la Legge 107 e poi con il D. Lgs. 65/2017, si è voluto dare valore e forma unitaria al sistema integrato, comprendente queste due fasce d'età, attribuendo al Ministero dell'Istruzione il mandato di elaborare documenti pedagogici unitari, utili a dare vita anche ai poli per l'infanzia. Con questo dispositivo, il legislatore si è spinto ad una formulazione innovativa per il nostro sistema educativo-scolastico. La Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione⁴ ha prodotto le Linee Pedagogiche nel 2021 e gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi dell'infanzia nel 2022⁵, generando una riflessione su tutto il territorio nazionale utile a far dialogare in forma coordinata nidi, servizi educativi per l'infanzia, sezioni primavera e scuole dell'infanzia statali, paritarie e comunali. In questo scenario, si sono delineati alcuni dispositivi pedagogico-organizzativi ritenuti rilevanti per supportare la realizzazione del sistema integrato zero-sei. Uno di questi è rappresentato dai poli per l'infanzia, insieme ai Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT) e ai Tavoli paritetici di confronto (Stringher, Sandre, Donà, 2023). Si evidenzia che la finalità dei poli, oltre alla dimensione educativa, è di sostenere la qualità nei servizi e nelle scuole per i piccoli, calmierare le rette e incrementare progressivamente l'accesso e la frequenza di bambini e bambine. A tale proposito, la recente Raccomandazione Europea del 2022 invita gli Stati membri a adoperarsi per raggiungere il benchmark del 45% nell'accesso ai servizi 0-3 dei bambini in età⁶ e a generalizzare la scuola dell'infanzia per quelli di 3-6 anni, almeno fino alla copertura di frequenza del 96% dei bambini in età. Questa revisione degli obiettivi di Barcellona, combinati con la progressiva realizzazione del sistema integrato zero-sei, fornisce un acceleratore a costruire poli per l'infanzia e a organizzarli in forma coordinata nei diversi territori regionali, provinciali e locali.

I principali riferimenti normativi, con definizioni di polo simili a quella riportata nel D. Lgs. 65/2017, sono:

³ Il 2018 è stato individuato sulla base dell'uscita della nota MIUR 404/2018 di attivazione di tavoli regionali congiunti sul sistema integrato zero-sei.

⁴ Cfr. art.10 del D. Lgs. 65 del 13.04.2017.

⁵ Cfr. DM n.334 del 22.11.2021 e DM n. 43 del 24.02.2022.

⁶ Raccomandazione del 7.9.2022 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=COM:2022:442:FIN#:~:text=La%20raccomandazione%20ECEC%20contiene%20un,qualit%C3%A0%20nel%20contesto%20dell'ECEC> - Il benchmark precedente era fissato al 33%.

- il Decreto MIUR 23 agosto 2017 n. 637, “Riparto dei fondi INAIL per la realizzazione di nuove scuole - Poli d'infanzia”;
- la DGR n. 51-5686/2017 della Regione Piemonte, “Attuazione dell’art.3 del D. Lgs. 65/2017 - Decreto MIUR 637/2017”⁷;
- il Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato di educazione e di istruzione, 2021-2025;
- i fondi PNRR⁸, “Avviso pubblico 48047/2021 Missione 4 “Istruzione e ricerca” - Componente 1 “Potenziamento dell’offerta dei servizi d’istruzione: dagli asili nido alle Università” – Investimento 1.1. “Piano per asili nido e scuole dell’infanzia e servizi di educazione e cura per la prima infanzia”.

La costruzione dei poli

I poli in realtà faticano a trovare una sua presenza istituzionalizzata e la loro costituzione è ancora in corso di definizione, affidata alla governance dei territori regionali, tenuto conto delle diverse strutture che li possono comporre. La nota 404/2018 del MIUR⁹ suggerisce a Regioni e Stato, nella delega territoriale agli Uffici scolastici regionali, di effettuare una ricognizione dei finanziamenti per il sistema 0-6 nei territori e di stipulare accordi per regolare le “modalità di istituzione e funzionamento dei poli” (p. 3). Le stesse Linee Pedagogiche sollecitano “un’accurata ricognizione delle esperienze di continuità già organizzate in forma di Polo” (p. 40) e sembrano suggerire la necessità di fare ricerca sulle modalità della loro attuazione. I decreti che si sono succeduti¹⁰, nell’assegnare le risorse economiche, sembrano riconoscere i poli per l’infanzia come strutture in edifici unici o vicini che accolgono bambini da 0 a 6 anni di età e invitano gli Enti locali a presentare progetti per la loro fattibilità¹¹. Un primo nodo critico è coniugare l’erogazione di fondi pubblici a nascenti strutture zero-sei coerenti con l’impostazione del sistema integrato su base educativa. Le risorse del PNRR rappresentano un’altra occasione preziosa. Il Decreto 343/2021 ripartisce le risorse del PNRR anche per la costituzione dei poli per l’infanzia da mettere a bando e nel Decreto Direttoriale 57/2022 sono definite le graduatorie dei progetti ammessi a finanziamento, con specifico riferimento alla costituzione dei poli per l’infanzia. In questo caso, va rilevata una complessità che si è generata per una diversa governance. Sul piano economico, i fondi straordinari assegnati alla costituzione dei poli finanziano la costruzione o ristrutturazione di servizi zero-sei che includano in un unico stabile o in edifici vicini nidi, servizi integrativi, eventuali sezioni primavera e sezioni di scuola dell’infanzia. Sul piano educativo, le Linee Pedagogiche e gli Orientamenti sostengono un’idea di polo aperto, composto da strutture diverse in una stessa area o bacino territoriale, anche con gestioni differenti (Stato, Regione, gestori privati). Diventa quindi rilevante trovare forme di composizione nei territori su come costruire i poli per proporre servizi qualitativamente migliori e vicini alle esigenze delle comunità, in ottica di equità e di costi praticabili, per favorirne l’accesso.

⁷ DGR 25 Settembre 2017, n. 51-5686 - Allegato A.

⁸ Avviso pubblico 48047 del 2.12.2021 <https://pnrr.istruzione.it/avviso/asili/>

⁹ Cfr. Nota MIUR 404 del 19.02.2018.

¹⁰ Cfr. Deliberazione del Consiglio dei Ministri del 5.10.2021.

¹¹ Cfr. DM 637 del 23.08.2017, art. 2.

Proposte di indirizzo

I componenti degli attuali Tavoli paritetici di confronto stanno ragionando sui criteri per definire linee di indirizzo per la costituzione dei Poli per l'infanzia, particolarmente nelle Regioni in cui sono presenti disequilibri nella diffusione di nidi e servizi integrativi, scuole dell'infanzia statali e paritarie. Diventa quindi importante confrontarsi su cosa può essere un polo (Donà, 2023). Per esempio, è utile comprendere se un centro infanzia zero-sei possa coincidere con l'idea di polo, se nei territori in cui non siano presenti scuole dell'infanzia statali siano da considerare nei poli anche gli Istituti comprensivi vicini e in che modo si configurano i diversi poli già esistenti. Questi interrogativi rimandano ad un'idea di polo non solo strutturale, ma di presidio educativo locale per consentire alla popolazione residente di godere di servizi di prossimità, sostenibili nei costi e tutelati sul piano del progetto educativo-didattico. Questa è una sfida che il legislatore ha lasciato aperta dentro a logiche di valorizzazione delle autonomie, per trovare soluzioni idonee a rappresentare il tessuto sociale ed economico di un nuovo welfare realizzabile nei prossimi anni. La definizione dei poli è rilevante per dirimere queste questioni e anche per promuovere un dialogo tra i diversi gestori dei servizi, sostenere la formazione congiunta degli operatori, rendere efficaci le azioni dei Coordinamenti Pedagogici Territoriali. In questo lavoro abbiamo dunque approfondito il tema dei poli per l'infanzia da un'angolazione inedita, ovvero ci concentriamo sulle modalità di interpretazione di questa innovativa soluzione del sistema integrato 0-6 a livello nazionale da parte delle Regioni che li stanno implementando e degli studiosi del settore, tentando al contempo una quantificazione dei poli esistenti o istituendi.

2. Metodologia

Per rispondere a queste finalità, la metodologia di tipo qualitativo ha previsto due analisi sistematiche: una relativa alle normative regionali sul sistema integrato 0-6 e una rassegna della letteratura scientifica italiana sui poli per l'infanzia.

2.1 L'analisi della normativa regionale

Le domande di indagine che hanno guidato questa analisi sono state:

- A che punto siamo con la costituzione dei poli per l'infanzia, anche in riferimento alle risorse PNRR?
- Quali sono le caratteristiche essenziali dei modelli regionali di poli?
- È possibile delineare una tipologia di poli?

Abbiamo quindi condotto una ricerca in internet per reperire le normative regionali specifiche inerenti ai poli per l'infanzia su due tipi di siti: quelli delle Regioni e delle Province Autonome e quelli degli Uffici Scolastici Regionali (USR). La ricerca della normativa è stata effettuata nel periodo aprile-dicembre 2023, con aggiornamenti fino a marzo 2024. La normativa regionale è stata verificata anche mediante confronto con il documento elaborato congiuntamente da Dipartimento delle Politiche per la famiglia, ISTAT, Università di Venezia, MIPA (2020), mentre per i poli istituiti con fondi PNRR la fonte è direttamente il sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Italia Futura*. Per i finanziamenti PNRR, sono stati considerati i progetti includenti l'intervento denominato "Polo per l'infanzia"¹².

¹² DD 29 dicembre 2022, n.110, Allegato 2 e Allegato 3.

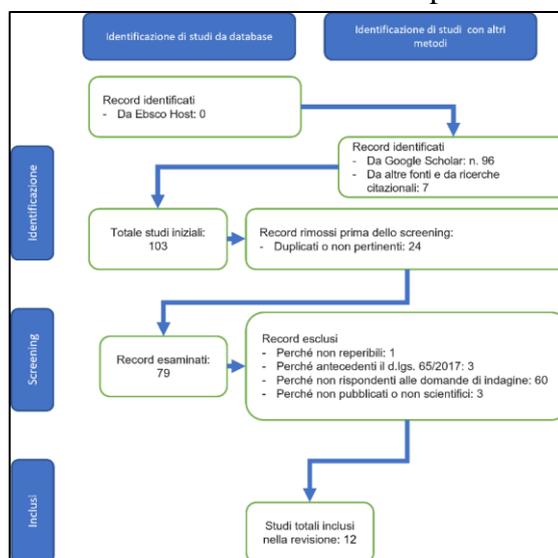
Reperite le normative regionali, integrate da documenti regionali ufficiali, abbiamo estrapolato le definizioni di polo e le abbiamo inserite in una *data extraction table*. Abbiamo quindi analizzato qualitativamente le normative di quattro regioni (Emilia-Romagna, Sardegna, Toscana, Umbria) per la loro valenza esemplificativa, considerando i seguenti aspetti: soggetti partecipanti ai poli; tipo e finalità del polo; elementi caratterizzanti.

2.2 La rassegna sistematica della letteratura

In coerenza con lo studio condotto sulla normativa, le domande di indagine che hanno guidato la ricerca bibliografica sono le seguenti:

- A seguito dell'emanazione del D. Lgs. 65/2017, in che modo si concepiscono i poli per l'infanzia nella letteratura scientifica nazionale?
- Quali sono gli elementi costitutivi dei poli nelle definizioni esistenti?
- Quali finalità attribuiscono gli autori ai poli?
- Cosa caratterizza i poli rispetto ad altri tipi di offerta 0-6?
- È possibile delineare una tipologia di poli?

Per la rassegna sistematica abbiamo applicato le linee guida Prisma 2020 (Maraolo, 2021), in continuità e coerentemente con un nostro precedente lavoro sui Coordinamenti Pedagogici Territoriali (CPT), argomento contiguo nell'ambito del sistema integrato 0-6 (Stringher, Sandre, Donà, 2023). La ricerca bibliografica è stata condotta da aprile ad agosto 2023, con aggiornamenti fino al febbraio 2024. Il periodo di pubblicazione dei contributi è stato definito a partire dal 2017,



anno in cui è stato emanato il D. Lgs. 65/2017. La Figura 1 illustra l'iter di ricerca bibliografica adottato.

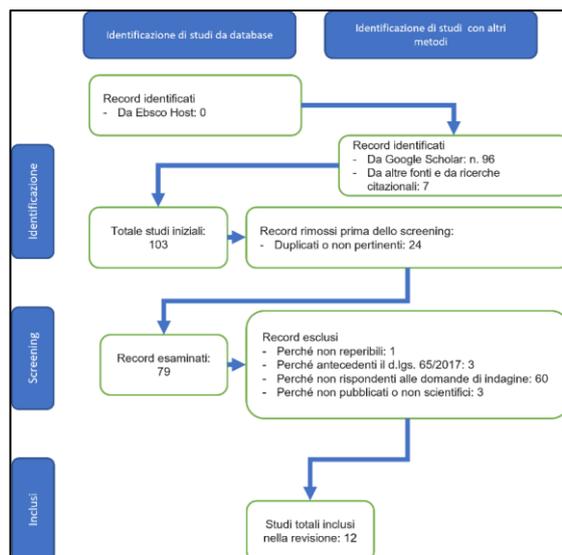


Figura 1 - Diagramma di flusso PRISMA per la rassegna sistematica della letteratura

Digitando in Google “Poli per l’infanzia”, si ottengono, a seconda dei giorni, dai 18.500 ai 14.000 risultati perlopiù inutilizzabili, in quanto non scientifici o fuori tema. La ricerca è stata affinata inserendo la stessa stringa virgolettata in Google Scholar e nelle banche dati EBSCO (APA PsycInfo, Education Source, eBook Collection EBSCOhost, ERIC, British Education Index, Psychology and Behavioral Sciences Collection). In EBSCO non escono risultati utili, mentre in Google Scholar si ottengono 96 documenti. Mediante controllo incrociato di fonti e volumi, sono stati aggiunti altri 7 studi, per un totale di 103 documenti esaminati. Sono escluse risorse non provenienti da riviste considerate scientifiche o di fascia A dall’ANVUR o capitoli non inseriti in volumi di editori nazionali. La principale selezione degli studi inclusi nella rassegna è avvenuta sulla base del criterio della presenza di una definizione di polo per l’infanzia elaborata dagli autori e diversa da quella fornita dal D. Lgs. 65/2017. Per identificare una definizione nella letteratura consultata, ci siamo appoggiate ai criteri per la costruzione di una definizione, tratti da Harrison e colleghi (2013). Non solo: abbiamo considerato solo definizioni articolate, che ci aiutassero a comprendere il fenomeno. Questo criterio è stato fondamentale, in quanto la letteratura italiana riporta spesso il decreto 65/2017, mentre era nostra intenzione comprendere come gli autori concepiscono un polo più in dettaglio rispetto alla normativa, aggiungendo valore alla rassegna. Questo criterio ci ha consentito inoltre di mirare il lavoro solo sugli studi specifici relativi ai poli, non anche sul sistema 0-6 nel suo complesso, rischiando di andare fuori tema. Abbiamo altresì escluso quegli studi che, pur citando i poli per l’infanzia o magari riportandone l’esperienza, non ne elaboravano una compiuta definizione. Questa selezione a maglie strette ha ridotto notevolmente il numero di studi inclusi in rassegna. Durante l’analisi della letteratura, ci siamo confrontate a più riprese per informare le analisi relative alla normativa e viceversa, a beneficio del lavoro finale condiviso. I risultati validi della ricerca bibliografica sono stati 42, al netto dei duplicati, degli studi non pertinenti, di quelli non reperibili o di quelli non pubblicati o pubblicati in riviste non scientifiche, oppure comparsi prima del D. Lgs. 65/2017. Dopo l’esclusione di altri 30 studi che non rispondevano alle domande di indagine, sono state inserite in rassegna 12 risorse, dalle quali si è ottenuta una meta-sintesi. Seguendo Brown & Englehardt (2016), consideriamo una meta-sintesi una raccolta di studi qualitativi su un determinato

fenomeno, che impiega metodi qualitativi per analizzare e interpretarne i risultati, approfondendo in questo modo la conoscenza sul tema trattato. Per la meta-sintesi, abbiamo impiegato un'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006) di tipo esplorativo e fenomenologico sui corpora ottenuti dalla ricerca bibliografica. L'analisi ha beneficiato di una lettura ricorsiva dei testi selezionati, alla ricerca di definizioni compiute di polo per l'infanzia, e di una codifica deduttiva, derivata dai criteri inclusi del D. Lgs. 65/2017 per la definizione di *polo*. Dal decreto, abbiamo estrapolato i seguenti criteri: gestionale, pedagogico e topologico. Il criterio gestionale si riferisce alla flessibilità e diversificazione del polo per il miglior utilizzo delle risorse, condividendo servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali, anche presso direzioni didattiche o istituti comprensivi del sistema nazionale di istruzione e formazione, senza dar luogo ad organismi dotati di autonomia scolastica. Il criterio pedagogico fa riferimento al polo come un sistema di servizi per bambini da 0 a 6 anni inseriti in uno stesso percorso educativo, caratterizzato come un laboratorio permanente di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio. Il criterio topologico vede il polo come unico plesso o servizi diversi ubicati in edifici vicini.

L'analisi deduttiva ha rintracciato questi criteri all'interno delle definizioni di polo ricavate dalla letteratura, dalla quale abbiamo estratto altresì gli elementi costitutivi, codificando i segmenti dei testi nelle diverse componenti di un polo (rispondendo alla domanda cos'è un polo, ma anche cosa non è), e nelle sue funzioni. Abbiamo codificato le definizioni tratte dalla letteratura anche in modo induttivo, *in vivo*, quando alcune componenti si potevano estrapolare *verbatim* direttamente dal testo analizzato. Abbiamo quindi riaggregato i codici elementari delineando una tipologia di codifica, i cui temi principali sono: criteri utilizzati dagli autori per definire i poli; definizioni di polo; funzioni del polo; tipi di polo. Per la codifica, i documenti reperiti sono stati importati in MAX QDA Analytics Pro 2020, che ci ha consentito le analisi di tipo qualitativo sopradescritte, con modifica delle codifiche in corso d'opera, quantificazione dei codici definitivi e loro rappresentazione grafica. La *data extraction table*, riporta gli studi inclusi nella rassegna. Per sintetizzarne i risultati, si è fatto riferimento al sistema ENTREQ (Tong et al, 2012).

3. Risultati¹³

3.1 *Analisi qualitativa dalla normativa regionale*

In tutti i documenti regionali il riferimento al polo è tratto dal D. Lgs. 65/2017 e dalla nota MIUR 404/2018. Emerge quindi una duplice angolatura per la loro costituzione: polo come spazio architettonico-strutturale; polo come spazio gestionale-amministrativo.

3.1. a) *Definizione di polo inteso come spazio architettonico*

La normativa incoraggia la costruzione di poli per l'infanzia con l'obiettivo di incrementare l'accesso ai servizi 0-6 e stimola le regioni a costituire i poli, ponendo come prioritaria la dimensione strutturale. La regione Piemonte, per esempio, nel 2017 ha deliberato che nei poli vi debbano essere spazi dedicati all'innovazione e alla ricerca, questi ultimi da sviluppare nella misura massima del 10% della superficie totale dedicata alla scuola dell'infanzia e ai servizi per l'infanzia. Questa

¹³ Le tabelle di *data extraction*, relative rispettivamente alla normativa e alla letteratura scientifica inserita in rassegna, sono disponibili su richiesta via e-mail alla prima autrice: cristina.stringher@invalsi.it.

indicazione favorisce un'apertura comunicativa tra servizi 0-3 e 3-6.

3.1. b) Definizione di polo inteso come spazio gestionale-organizzativo

Le Linee Pedagogiche dedicano un intero paragrafo ai poli per l'infanzia, evidenziandone l'importanza per assicurare la continuità del percorso educativo e scolastico dei bambini che CPT e Tavoli paritetici stanno mettendo a punto, includendo altresì l'angolatura architettonica. Un esempio significativo è presente nell'Allegato alla D.G.R. n. 39/14 art.2 emanata nel 2020 dalla regione Sardegna, che individua le caratteristiche del coordinamento pedagogico: *“Deve essere attuato il coordinamento pedagogico del Polo per l'infanzia, composto dai coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia statali e paritarie coinvolte. Esso definisce la programmazione, l'organizzazione e il coordinamento della gestione del Polo, nonché le regole per il proprio funzionamento”*. Nell'Allegato D.G.R. n. 17/32 del 2023 si precisa che la gestione è mista pubblico-privata con provvedimento della Regione.

3.2 I poli istituiti e istituendi nelle regioni italiane

Per comprendere quanti sono i poli per l'infanzia presenti nelle Regioni e nelle Province Autonome, abbiamo identificato i territori che, in riferimento ai documenti normativi regionali, dettagliano quelli istituiti o istituendi. La Tabella 1 sintetizza i risultati della ricerca. Nelle province autonome di Bolzano e Trento non sono state reperite fonti normative specifiche; nella documentazione delle regioni Friuli-Venezia Giulia e Marche non risulta riportato il numero di poli.

Tabella 1 – Poli istituiti o istituendi nelle regioni italiane. Fonte: elaborazione della seconda autrice¹⁴. N.D. = non disponibile.

Regione	N. Poli istituiti con documenti regionali	N. Poli istituendi Fondi PNRR DD n. 110/2022	Totale poli istituiti e istituendi
Abruzzo	3	37	40
Basilicata	10	22	32
P.A. Bolzano	n.d.	18	18
Calabria	1	44	45
Campania	8	80	88
Emilia-Romagna	121	22	143
Friuli V.G.	n.d.	15	15
Lazio	7	16	23
Liguria	3	21	24
Lombardia	17	66	83
Marche	n.d.	6	6
Molise	2	15	17
Piemonte	3	25	28
Puglia	3	46	49
Sardegna	1	19	20
Sicilia	9	45	54
Toscana	78	18	96
P.A. Trento	n.d.	7	7
Umbria	3	3	6
Valle d'Aosta	0	1	1
Veneto	3	15	18
Totale	272	541	813

Risultano attualmente istituiti e istituendi in totale 813 poli per l'infanzia, in tutte le regioni e province

¹⁴ Si riportano i riferimenti ai documenti analizzati, suddivisi per regione: Abruzzo DGR 588/2017; Basilicata DGR 949/2017 e Avviso pubblico - Esercizio finanziario 2023; Calabria Manifestazione d'interesse - Dipartimento 6 - Regione Calabria – 2017; Emilia Romagna DGR 1961/2017; Friuli V.G. Manifestazione d'interesse del 2017; Lazio DD n. G12610/2020 e DGR 285/2022; Liguria DGR 781/2017; DGR 3739/2022; Lombardia DD 17055/2018; Marche DGR 1321/2017 e D.A. 102/2019; Molise DGR 364/2018; Piemonte DGR 51-5686/2017; Puglia DGR 2032/2018 e DGR 886/2022; Sardegna DGR 50-25/2017 e DGR 39-14/2020; Sicilia Protocollo d'intesa Regione-USR 10392/2019; Toscana DGR 1414/2017 e DGR 1427/2018; Umbria DGR 618/2018 e Avviso pubblico - Esercizio finanziario 2023; Valle d'Aosta DGR 937/2021; Veneto DGR 1900/2017.

autonome. Per l'Emilia-Romagna, nella prima colonna si è fatto riferimento al Rapporto informativo sull'offerta educativa 0-6 della regione (Loddo e Todeschini, 2022). Nel documento, i dati relativi alla tipologia e alla numerosità di poli per l'infanzia sono desunti da un questionario: sono 420 i poli privati e 70 quelli comunali, che non abbiamo conteggiato, in quanto ritenuti “anomali” perché assimilabili a un centro infanzia. Abbiamo quindi considerato i poli a titolarità e gestione mista (116) e li abbiamo sommati ai 5 poli istituiti con DGR 1961/2017. Per la regione Toscana, il dato inserito nella Tabella 1 si riferisce a più fonti: 3 poli istituiti con DGR 1414/2017, 15 con DGR 1427/2018, 1 polo denominato “Polo per l'infanzia 0-6 Innocenti” e nato nel 2019 da una sinergia con il Comune di Firenze. A questi, abbiamo sommato i poli censiti nel documento edito da Istituto Innocenti (Mele, 2018), considerando anche per la Toscana i 59 poli a gestione mista, per un totale di 78 poli. In queste regioni sono stati individuati dei “poli anomali”, costituiti da una scuola dell'infanzia e da una sezione primavera, oppure da un servizio 0-3 integrativo, quale lo spazio gioco, ma senza nido. Definiamo “anomali” questi aggregati, in quanto non coprono tutta la fascia dei servizi previsti per le diverse età 0-6, o utilizzano ancora servizi sperimentali (sezioni primavera), tra l'altro sempre mono-gestione.

3.3 Modelli regionali di polo

Nella Tabella 2, si riportano i modelli di polo desunti dall'analisi normativa di quattro regioni specifiche, che esemplificano le scelte adottate per costituire i poli, considerando i seguenti aspetti: soggetti partecipanti ai poli; tipo e finalità del polo; elementi caratterizzanti. Tre di queste (Emilia-Romagna, Toscana, Umbria) hanno iniziato a costruire i poli prima del D. Lgs. 65/2017 e per questo la loro composizione è variegata. La Sardegna, invece, rappresenta un esempio derivato dall'attivazione di quanto contenuto nel D. Lgs. 65/2017.

Tabella 2 – Modelli regionali di polo. Fonte: elaborazioni della prima e della seconda autrice.

Regione	Emilia-Romagna	Sardegna	Toscana	Umbria
Soggetti Partecipanti	Solo privati; gestione mista pubblico-privata; solo comunale.	Gestione mista pubblico-privata con provvedimento della Regione, su cui l'USR esprime parere non vincolante per le scuole dell'infanzia.	Soggetti gestori diversi - D.P.G.R. 30-7-2013 n. 41/R. I poli per l'infanzia in cui il gestore è un unico soggetto sono denominati centri educativi integrati zero-sei (artt.46,47 e 48).	Unico (solo privato o solo comunale); gestione mista pubblico-privata. In questo caso, è previsto un protocollo d'intesa. Il Dirigente Scolastico ne esprime la titolarità istituzionale. Gli educatori comunali o privati entrano nel collegio dei docenti dell'istituto e ne acquisiscono le funzioni.
Tipo di polo	I Poli per l'infanzia sono intesi come aree all'interno delle quali si trovano almeno un servizio educativo per l'infanzia e una scuola per l'infanzia.	I Poli per l'Infanzia accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini fino a sei anni.	I Poli per l'infanzia accolgono, in un unico plesso o in edifici vicini o contigui, almeno una delle tipologie di servizio educativo per la prima infanzia ¹⁵ previste	Il Polo per l'infanzia è un servizio sperimentale che prevede la collocazione in una struttura unica o in strutture contigue fruibili da bambini da 0 a 6 anni,

¹⁵ L'Art. 2 del DPGR n. 41/R/2013 definisce i servizi educativi che costituiscono il sistema integrato:

a) nido d'infanzia; b) servizi integrativi per la prima infanzia, così articolati; 1) spazio gioco; 2) centro per bambini e famiglie;
3) servizio educativo in contesto domiciliare.

Regione	Emilia-Romagna	Sardegna	Toscana	Umbria
			all'art. 2 del D.P.G.R. n. 41/R/2013 e almeno una scuola dell'infanzia.	con spazi esterni ed interni adeguatamente attrezzati.
Finalità del polo	Sostenere la continuità del percorso educativo e scolastico.	Perseguire un medesimo percorso educativo, in considerazione dell'età e nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascun bambino, mediante documento progettuale triennale di continuità anche con la scuola primaria	Condividere il progetto educativo, organizzativo e gestionale ed avviare iniziative ed esperienze di continuità anche in relazione alla scuola primaria.	Promuovere la continuità educativa e scolastica a sostegno dello sviluppo dei bambini, attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comune tra servizi e scuole dell'infanzia.
Elementi Caratterizzanti	Il 7% dei poli comprende più di un servizio per l'infanzia.	Organizzazione gestionale; Requisiti formali per la costituzione; Coordinamento pedagogico; Piani educativi e Piani dell'Offerta formativa; Progettazione didattica; Risorse professionali; Gestione del patrimonio; Gestione degli spazi; Organizzazione dei tempi; Partecipazione dei genitori; Coinvolgimento del territorio.	I poli condividono servizi generali, spazi collettivi e risorse professionali nei limiti delle possibilità organizzative e nel rispetto dell'autonomia. Il coordinamento si realizza attraverso l'integrazione delle funzioni del coordinamento per i servizi educativi e quelle del dirigente scolastico per la scuola dell'infanzia e consiste in un gruppo di lavoro interistituzionale.	In un polo il documento progettuale e programmatico è unico e comprensivo di valenze organizzative, pedagogiche e didattiche, mediante elaborazione del curriculum verticale, verso un sistema educativo e di istruzione da 0 a 14 anni.

3.4 Le definizioni di polo dalla letteratura scientifica

In letteratura, sono molti i testi che affrontano a vari livelli il tema del polo per l'infanzia, sebbene applicando i nostri criteri di inclusione in rassegna se ne identifichino solamente 12: abbiamo riscontrato che spesso i poli si citano nell'ambito di studi, teorie e ricerche riconducibili al sistema integrato 0-6 nel suo complesso, senza fornirne una chiara definizione, oppure riproponendo quella del D. Lgs. 65/2017. Anche contributi che trattano il tema non sempre ne contengono una originale e questo fatto sembrerebbe indicare la necessità di ulteriori riflessioni teorico-applicative sui poli, in linea con le nostre curiosità di ricerca, come suggerisce Zaninelli (2021). Con riferimento agli studi selezionati, si evince che i contributi sono piuttosto recenti e solo tre su dodici sono stati pubblicati prima del 2020 (Falcinelli, 2018; Fanizzi, 2019; Magrini, e Traquandi, 2018). Gli studi sono principalmente di matrice pedagogica, sebbene non manchino contributi originali provenienti dall'architettura (Annese et al., 2022) e dalla sociologia (Bosoni & Merlo, 2021), mentre registriamo l'assenza di apporti dalle scienze psicologiche. Si evidenzia che sette contributi su dodici si riferiscono a studi empirici o ad esperienze di poli, contribuendo alla loro definizione (Bosoni, & Merlo, 2021; Deluigi, R., & Girotti, 2021; Fanizzi, 2019; Magrini, e Traquandi, 2018; Raspa, 2022; Sannipoli, 2022; Vanoncini, Bonacina & Castelli, 2022). Il testo a cura di Sannipoli è consigliato per chiunque voglia entrare nel merito qualitativo delle esperienze di polo per l'infanzia in Italia e trarne ispirazione, suggerimenti pratici ed esempi, anche gestionali. In rassegna abbiamo inserito solo i

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

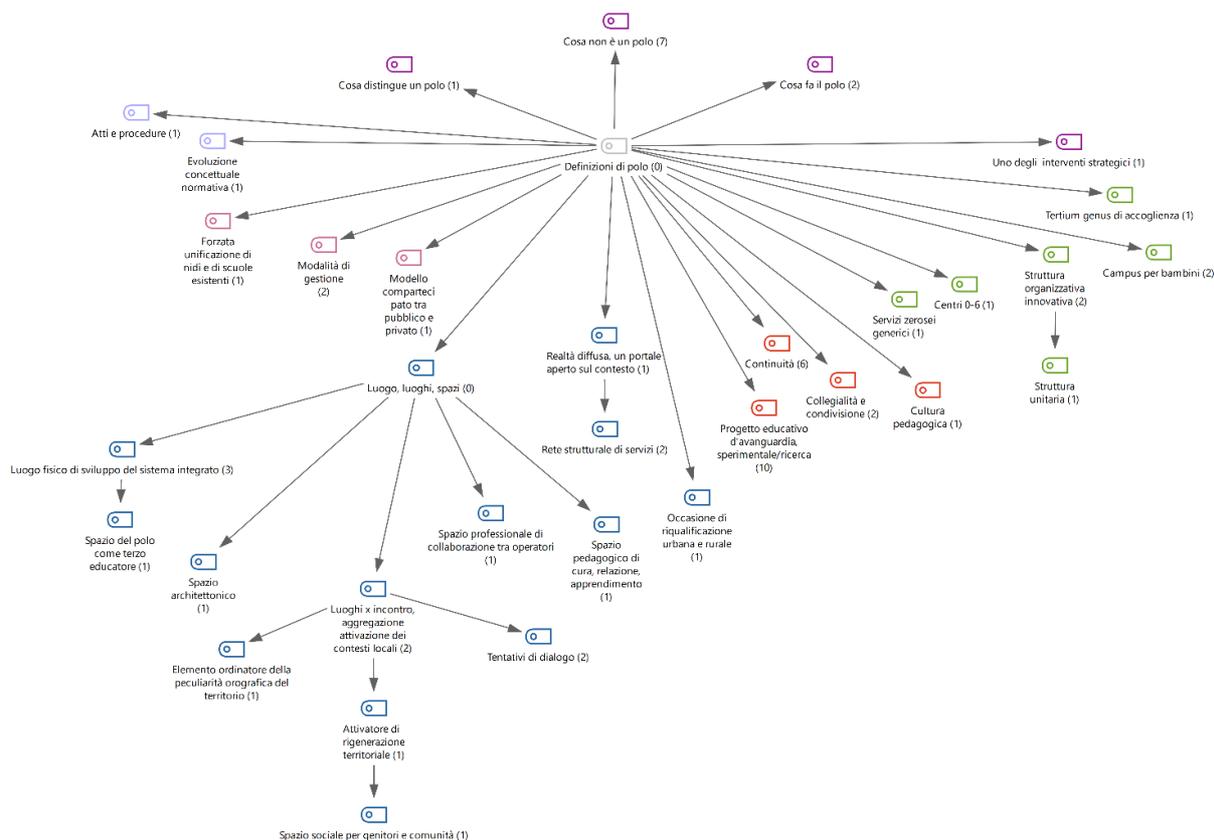
www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16357

contributi che in questo volume propongono una vera e propria definizione di polo, in linea con i nostri criteri di inclusione. Vanno tuttavia segnalate almeno alcune delle molteplici denominazioni di polo incluse nel testo, che ben rappresentano la pluralità delle soluzioni adottate localmente per costituirli. Si parla di: *polo per l'infanzia da 12 mesi a 11 anni* (p. 142); *polo per l'infanzia (...) diffuso* (p. 163); *centro risorse educative* (p. 182); *centro educativo integrato Zero-sei* (p. 186); *NINFA* (Nido-INFanzia, ibidem); *Polo Zero-sei* (p. 207). Queste esperienze condividono la diversa gestione del segmento 0-3 (generalmente comunale) rispetto alla scuola dell'infanzia (statale), ma anche la volontà di progettazione e formazione congiunta, superando le differenze amministrative, gestionali e contrattuali del personale. Offrono ai bambini e alle loro famiglie un percorso di continuità, a volte comprendono bambini di età disomogenee dei due segmenti nello stesso spazio, fino a una continuità con la scuola primaria. Il messaggio di queste esperienze è che “si può fare”, anche e soprattutto con la scuola dell'infanzia statale. Vale la pena di sottolineare questa verticalità, in strutture con servizi per l'infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado, nella paritaria e negli istituti omnicomprensivi statali. Per quanto attiene la teoria, sono letture essenziali i contributi di Cerini (2021) e Zaninelli (2021), entrambi di matrice pedagogica, ma anche lo sguardo “altro” di Annese e colleghi (2022), che indagano a tutto tondo il concetto di polo per l'infanzia da una prospettiva architettonico-sociologica. Questa prospettiva sembra suggerire, senza nominarlo, un approccio eco-sistemico (Bronfenbrenner & Morris, 2006), quantomai utile per concepire un polo per l'infanzia e le molteplici influenze ambientali che a diversi livelli hanno impatto sulla sua offerta formativa e sul benessere, sviluppo e apprendimento del bambino.

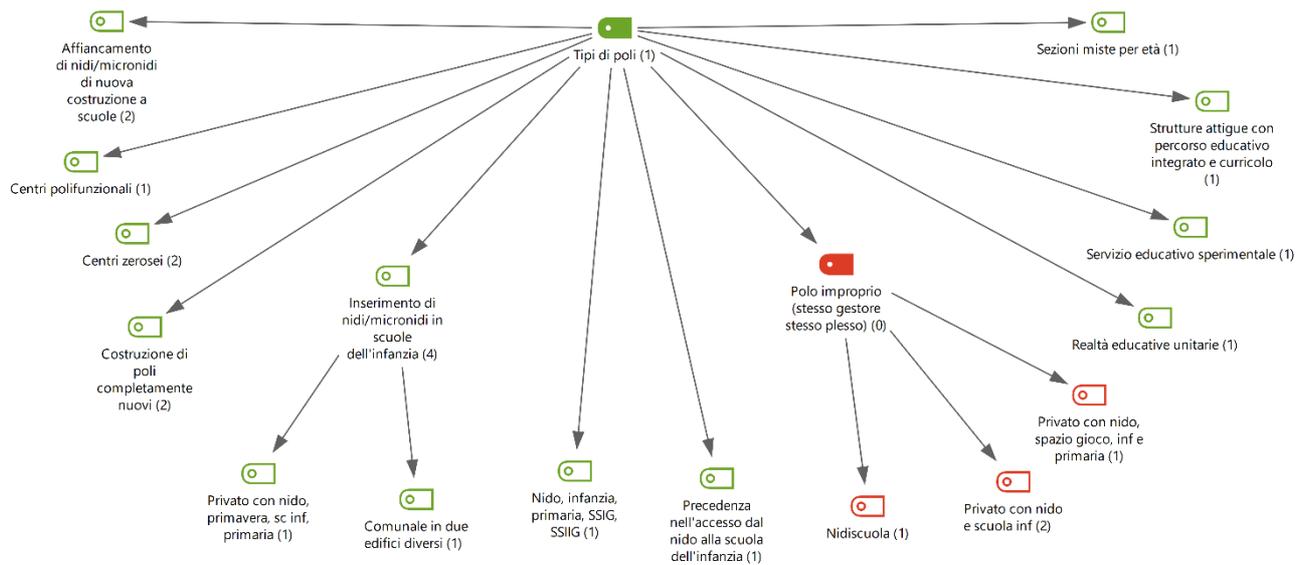
Nella Figura 2 – Componenti definitorie del polo in letteratura, si illustrano le componenti definitorie del polo desunte dalla letteratura. I diversi colori identificano nuvole di componenti omogenee.

Figura 2 – Componenti definitorie del polo in letteratura.



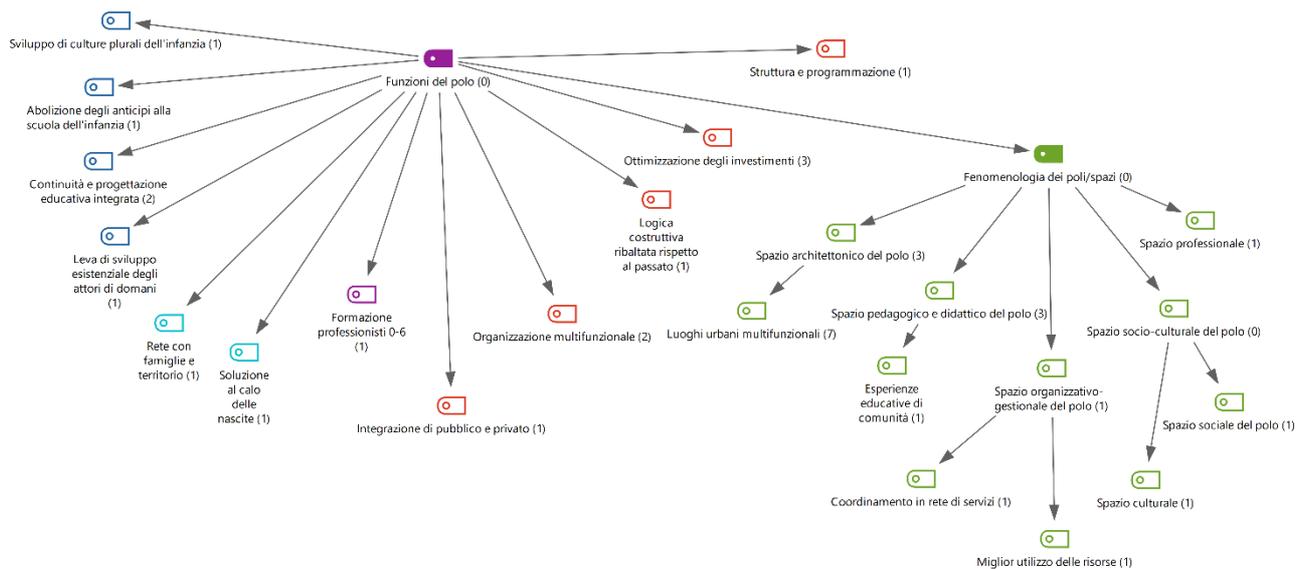
I criteri utilizzati per definire e commentare i poli sono generalmente due: quello pedagogico e quello topologico. Secondo Annese e colleghi (2022: 178), (...) *Ciò che distingue un polo per l'infanzia, (...) si può (...) sintetizzare nei seguenti tre aspetti (...): (i) la condivisione degli spazi riferiti a differenti target di età di minori, anche in vista della realizzazione di economie di scala dal punto di vista gestionale; (ii) l'organizzazione multifunzionale del plesso, data dalla pluralità di servizi alle famiglie e alla comunità offerti dai poli per l'infanzia; (iii) la connessione urbana tra il polo per l'infanzia e il proprio intorno.* In effetti, prescindendo dalla definizione che ne dà il D. Lgs. 65/2017 e dalle funzioni previste per i poli da normativa, in letteratura c'è una certa libertà nella definizione di una tipologia di polo (Figura 3).

Figura 3 – Tipologia di polo da letteratura.



L'Istituto degli Innocenti (2020), nel suo manuale dei servizi educativi per l'infanzia, individua un criterio architettonico per generare una tipologia di polo espresso su un continuum: da edifici di nuova costruzione, a scuole dell'infanzia preesistenti da integrare con sezioni primavera, nidi e micronidi o altri servizi per l'infanzia (nuovi o da costruire). Questa tipologia architettonica viene ripresa anche da altri autori, ma con terminologia differente. Zaninelli (2021: 141), invece, sembra adottare un criterio pedagogico quando definisce i poli come *realtà educative unitarie e strutture attigue, unite dall'obiettivo di offrire a bambini da 0 a 6 anni un percorso educativo integrato e un curricolo*; concentrando l'attenzione sulla continuità educativa, sembra porre minore attenzione alla struttura e all'organizzazione, che pure sono importanti. Diventano poli, quindi, anche quelle strutture che adottano un criterio di precedenza per l'accesso alla scuola dell'infanzia a bambini che hanno frequentato il nido facente parte del polo, o che offrono sezioni miste per età, indipendentemente dal tipo di struttura e di gestione in cui il nido insiste. Riteniamo, invece, che il tipo di gestione statale, comunale o privato, (paritario per le scuole dell'infanzia), sia un criterio necessario per definire un polo: sembra improprio riferirsi a un polo nei casi di gestori solo privati che ospitano più servizi per l'infanzia nello stesso edificio poiché, data la gestione unica, questa struttura spesso viene denominata *centro infanzia*. Un terzo criterio per definire una tipologia di polo è quello delle età dei bambini ospitati, che deve andare dalla nascita ai sei anni e non dai due anni, come si realizzerebbe nel caso di sezioni primavera inserite in scuole dell'infanzia, che accolgono bambini dai 24 ai 36 mesi ancora in un servizio a carattere sperimentale. Infine, è necessario includere un criterio di sperimentazione e ricerca, in linea con le funzioni del polo. In letteratura, le funzioni attribuite al polo per l'infanzia sono molteplici e nessun autore della nostra rassegna le declina tutte (Figura 4).

Figura 4 – Funzioni del polo.



Questa rappresentazione rende il carattere multifunzionale del polo per l'infanzia: nella parte sinistra della figura sono riportate 12 funzioni differenti, da quelle più prettamente pedagogiche in ottica di continuità 0-6 (in blu in figura), a quelle sociali (azzurre), per arrivare a quelle organizzative ed economiche (in rosso). La formazione dei professionisti è identificata in viola, in quanto funzione di cerniera tra la parte destra e quella sinistra della figura. A destra, abbiamo riportato in verde anche quella che Cerini (2021) chiamava la *fenomenologia dei poli*, perché è un modo parallelo per declinare le loro funzioni; abbiamo collocato infine la funzione strutturale del polo, inteso come spazio architettonico, accanto a quella pedagogica per lo stretto legame che le unisce, specialmente nel caso dei poli di nuova concezione. La rappresentazione pedagogica di Cerini è ripresa da altri autori, con accentuazioni diverse, e solo in Annese e colleghi (2022) si ritrova la sua completezza fenomenologica. Questi autori parlano di funzione ribaltata per questo tipo di struttura rispetto alle logiche costruttive di inizio Novecento, quando gli edifici scolastici tendevano a privilegiare una funzione difensiva e di isolamento dei gruppi-bambini. Ora il polo si apre al territorio e lo accoglie, si fa rete, spazio sociale culturale e plurale, consentendo ai bambini e alle loro famiglie esperienze educative di comunità.

4. Discussione e conclusioni

In questo lavoro abbiamo esaminato la normativa nazionale e regionale, nonché la letteratura scientifica di riferimento, per comprendere in che modo si stanno configurando i poli per l'infanzia nel territorio nazionale. L'intento è stato di rispondere ad alcune domande, centrali in questa fase della costituzione dei poli, come dispositivo di policy caratterizzante la creazione del sistema integrato di cura e educazione per bambini dalla nascita fino ai 6 anni. Per rispondere, abbiamo ricercato la normativa regionale e la letteratura scientifica di riferimento con una metodologia sistematica e un'analisi tematica. Questo tipo di lavoro è unico nel panorama scientifico nazionale, per la sua sistematicità e per l'estensione nazionale. Si ritiene, peraltro, che questo studio possa valere anche sul piano internazionale per quei sistemi educativi, e sono diversi, che stanno unificando il sistema 0-6 sotto un unico ministero competente, in genere denominato Ministero dell'educazione. Creare un'offerta armonizzata alle famiglie per questa fascia di età dei piccoli e piccolissimi, centrata sulla continuità educativa, è una sfida comune e costituisce un valore per ridurre lo svantaggio sociale

e investire nel contrasto alla dispersione scolastica.

4.1 La normativa regionale

Dai documenti regionali esaminati si desume che sussiste una complessità e diversità tra Regioni, sia nella costituzione, sia nel funzionamento del polo. Nella Tabella 1, i numeri denotano che dal 2017 ogni Regione ha applicato criteri e utilizzato strumenti normativi per attivarli alquanto differenti. Divari persistono anche con lo stanziamento dei fondi PNRR: accanto a Regioni con poche unità di poli (Molise, Marche, Friuli-Venezia Giulia, Umbria), ve ne sono altre in cui il loro numero è aumentato nel tempo (Abruzzo, Calabria, Campania, Liguria, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Veneto); due Regioni, Emilia-Romagna e Toscana, mantengono una numerosità sensibilmente maggiore rispetto agli altri territori, a conferma della loro storia nell'ambito dei servizi 0-6. La disparità quantitativa sembra riconducibile però anche a criteri diversi per definire un polo.

4.2 La letteratura di riferimento

Dalla numerosità dei codici attribuiti alle definizioni di polo reperite in letteratura (ben 133, poi riaggregati), abbiamo colto la multidimensionalità di questo concetto (Annese et al, 2022; Cerini, 2021). Non è possibile concentrarsi solo sulla dimensione pedagogica (Falcinelli, 2018), per quanto centrale, visto che nel polo si attiva senza dubbio una forte componente organizzativo-gestionale, specialmente nel caso di poli misti pubblico-pubblico e pubblico-privato, nonché una dimensione architettonica importante, soprattutto per i poli di nuova costituzione o ricostruzione, in dialogo con la dimensione sociale, che fa del polo il contrario di un non-luogo (Augé, 1993).

4.3 Sintesi e proposte per la definizione di un polo

Stabilire quanti poli per l'infanzia sono sorti o sono costituendi in Italia non è operazione semplice, né scevra da limiti metodologici. Non potendo censirli, li abbiamo analizzati sulla base della normativa di riferimento e, per quanto accurata fosse la nostra metodologia, è possibile che i conteggi non siano del tutto aggiornati, oppure non siano realistici, in funzione delle molteplici difficoltà esistenti per definire un polo, specie quelli finanziati con risorse PNRR. Sarà dunque importante che ciascun territorio vigili sulla costituzione dei nuovi poli e sul corretto impiego delle risorse. La questione dei conteggi è di tipo definitorio: nella normativa e in letteratura abbiamo riscontrato una tale disparità nel modo di intendere e di rilevare i poli, che le cifre potrebbero variare di molto, come negli esempi di Emilia-Romagna e Toscana, che conteggiano tutte le diverse tipologie sorte negli anni anche antecedenti il 2017. Nonostante queste limitazioni, sembrano costituiti o in via di costituzione 813 poli per l'infanzia in Italia. Considerando il numero di scuole dell'infanzia, circa 14.000 istituti principali nel 2018 (Freddano & Stringher, 2021), e di strutture con servizi educativi, 12.200 circa (Dipartimento Famiglia/ISTAT/Cà Foscari, 2020 per l'a.e. 2017/2018), la sproporzione con i poli è evidente. Per garantire ai bambini un facile accesso a strutture 0-6 imperniate sulla continuità educativa, c'è ancora molto da fare, specialmente nel settore pubblico, che può garantire la gratuità dell'offerta o almeno delle rette calmierate nel segmento 0-3 (Cerini, 2021). La grande varietà di concezioni di poli per l'infanzia non deve sorprendere e neppure disorientare. Gli autori hanno molti più punti in comune di quanto sembri dalle molteplici locuzioni utilizzate per definire questa tipologia innovativa di offerta educativa per l'infanzia. La letteratura sembra articolare con parole proprie i concetti chiave delineati nel D. Lgs. 65/2017, fonte di vera ispirazione pedagogica, organizzativa, gestionale e finanche architettonica. Non sempre le idee sono risultate chiare, come si

evince anche dalle traduzioni di polo in inglese reperite in letteratura. Abbiamo così trovato che i poli sono ambienti/plessi unitari di cura (*Unitary Childcare Settings*, Lazzari et. al, 2022: 14), tralasciando l'aspetto educativo e ponendo l'accento sull'unitarietà dello spazio; oppure perni/centri per 0-6enni (*Hubs for 0–6 year olds*, Bove e Cescato, 2017: 27), senza ulteriori specifiche, in sintonia con la denominazione di poli zero-sei; oppure perni/centri di servizi per l'infanzia, o perni/centri per la prima infanzia e l'educazione prescolare (*Childhood service hubs* e anche *Early childhood and preschool education hubs*; Infantino, 2019: 36; 39), nello sforzo di chiarire cosa ci si trova all'interno. Noi propendiamo per una traduzione assai più letterale e semplice di polo per l'infanzia come *ECEC poles* oppure *ECEC hubs* (*Early Childhood Education and Care* riassume tutto lo 0-6), considerando che in inglese la parola *polo* esiste e si può tradurre letteralmente, se si vuole rendere il movimento dialogico tra opposti, come suggerisce una delle interpretazioni di polo reperite in letteratura (Sannipoli, 2022); *hubs* (utilizzato in campo economico) è utile qualora si voglia enfatizzare il carattere di polo di attrazione (dei servizi per l'infanzia), che appare appropriato alla luce della rilettura del D. Lgs. 65/2017 sull'ottimizzazione delle risorse disponibili localmente per questi servizi.

4.3.1 Elementi di supporto per la costruzione dei poli

In sintesi, vorremmo proporre una definizione di polo a partire da quello che non è, per meglio chiarire cosa aspettarsi da questa nuova offerta educativa. Un polo non è solo progettazione educativa congiunta nido-scuola dell'infanzia (Falcinelli, 2018) e nemmeno solo esperienza di continuità per i bambini (Magrini & Traquandi, 2018), sebbene questa sia una precondizione. Il polo è un concetto multidimensionale, articolato a partire dalle esperienze pionieristiche di continuità antecedenti il D. Lgs. 65/2017. Un polo *non coincide meramente con una 'definizione strutturale' che lo chiude in una visione geografica (...)* (Paradiso, 2020: 42), anche perché una visione geografica appare più consona per un coordinamento pedagogico territoriale (CPT); *i Poli per l'infanzia non sono semplicemente luoghi che raccolgono al loro interno un insieme di strutture per lo zero-sei, ma (...) avviano processi di progettazione psico-pedagogica e gestionale (...)* (Paradiso, 2020: 43). Un polo non è una scuola dell'infanzia statale con annessa sezione primavera, perché in questo caso manca una parte di offerta di 0-6: sebbene questo possa essere un utile tipo di offerta educativa, non può essere denominato polo. Dall'analisi dei dati della Toscana, emerge la nostra concezione di polo: 0-6 e non 2-6. Anche il servizio 0-3 integrativo non copre il servizio 0-6; integra, appunto. Il polo non coincide nemmeno con un centro infanzia, con nido e scuola dell'infanzia ubicati in un unico edificio o in edifici vicini, se il centro non garantisce la gratuità o almeno la non discriminazione degli accessi a bambini di famiglie svantaggiate, dato che il D. Lgs. 65/2017 e la Legge 107/2015 pongono chiaramente lo 0-6 fuori dai servizi a domanda individuale e li annoverano tra i diritti di ciascuno. Lo spazio concettuale del polo non coincide neppure con il coordinamento pedagogico territoriale, organismo locale che dovrebbe coordinare anche più di un polo per l'infanzia in un ambito geografico. Polo e coordinamento territoriale condividono la tensione verso la ricerca e l'innovazione pedagogica e organizzativa nell'ambito della governance del sistema 0-6, ma il coordinamento non eroga servizi, piuttosto li coordina, anche mediante raccordo con le linee di politica locale per l'infanzia. Il polo non è quindi un mega-polo/CPT. Non concordiamo dunque con la definizione di CPT come (...) *coordinamento pedagogico di Ambito (...) come polo di riferimento più importante (...)* (Istituto Innocenti, 2020: 122; (per una disamina dei CPT, si veda Stringher, Sandre, Donà, 2023). Va

segnalato che, nonostante alcuni autori in letteratura non vogliano sentirsi imbrigliati in una stretta definizione di polo, crediamo sia utile fare chiarezza, per delineare uno strumento che alla base abbia la garanzia di fruizione da parte di tutti i bambini, a prescindere dalla loro origine sociale e dalle possibilità economiche delle loro famiglie.

4.3.2 Criteri per definire un polo

A conclusione di questo excursus nei poli per l'infanzia, abbiamo condiviso e ritenuto utili i seguenti criteri per determinare se una certa struttura è un polo. La presenza di *tutti* questi aspetti potrebbe caratterizzare il polo come dispositivo qualitativo nel sistema integrato zero-sei con:

- Progettazione educativa e didattica congiunta tra segmenti 0-2 e 3-5
- Curricolo verticale 0-6 condiviso sul piano delle azioni e delle attenzioni pedagogiche, erogato da personale qualificato
- Strutture viciniori oppure nello stesso edificio (resta la necessità di non sovrapporsi a un centro infanzia, che potrebbe non avere progettualità condivisa 0-6)
- Formazione congiunta dello staff sulla continuità, sullo sviluppo del bambino e su una progettualità comune
- Figura di coordinamento definita dai diversi componenti del polo e attribuita a un coordinatore o a un Dirigente scolastico o suo delegato nel caso di poli misti
- Raccordo con il Coordinamento Pedagogico Territoriale di riferimento¹⁶
- Sede fisica individuata tra i servizi che compongono il polo, con l'eventuale adozione di un logo per un'identità comune del polo
- Luogo aperto a tutti i bambini e bambine, con attenzione a trovare forme di facilitazione per l'accesso a quelli provenienti da famiglie svantaggiate
- Esperienza di continuità 0-6 vissuta dal bambino.

Quest'ultimo aspetto appare centrale: riflettere su ciò che è un polo, visto dalla parte dei bambini che lo abitano, significa considerare anche la storia diversa dello sviluppo dei servizi 0-3 rispetto alla scuola dell'infanzia e le difficoltà politiche e di governance che derivano da questi diversi approcci storico-culturali. Tuttavia, è per il singolo bambino che gli adulti lavorano. È quindi fondamentale che non ci sia disorientamento nella transizione dal nido alla scuola dell'infanzia, che siano minimizzate le transizioni artificiose, create dal sistema educativo, le cosiddette *manufactured transitions*, come le definiscono Shonkoff & Philips (2000), per agevolare le normali transizioni evolutive. Lo spazio fisico è centrale in questo ragionamento, così come lo spazio sociale, determinante per le relazioni che il bambino può stabilire in un polo. È auspicabile, dunque, che nel sistema 0-6 si giunga a una definizione condivisa di polo, per censire le unità di offerta e per comunicare al meglio questa opportunità alle famiglie.

4.4 Conclusioni

Desideriamo soffermarci infine sul senso profondo del nostro lavoro. Tre sono le conclusioni essenziali. Dal lato dell'offerta, il polo potrebbe essere un potente strumento per l'unificazione del

¹⁶ Questo criterio consente di differenziare il concetto di polo da quello di CPT.

sistema 0-6, ancora diviso tra segmento 0-3 e 3-6. Sul piano pedagogico, centrale è la qualità dell'esperienza per ciascun bambino, nella prospettiva della continuità educativa: un curriculum verticale 0-6, da sviluppare a partire dai documenti nazionali, con definizione delle conquiste possibili e dei traguardi di sviluppo, basati sugli studi più recenti e in continua evoluzione, sarebbe da raccordare con i successivi gradi di istruzione, prendendo spunto dalle esperienze in atto in alcuni Istituti comprensivi statali, con un curriculum esteso alla fascia 0-14 anni. Dal punto di vista dell'equità, i poli pubblici sembrano particolarmente necessari nelle aree meridionali del Paese, che non hanno sviluppato un'articolata offerta di servizi 0-3 e in ogni caso in tutti i territori la loro costituzione potrebbe incentivare la diffusione di servizi zero-tre, oltre a qualificare l'investimento del nostro paese per l'infanzia. Il sistema integrato, così organizzato, potrà colmare i divari di sviluppo che si instaurano sempre più precocemente (Fernald et al, 2013; Jones et al, 2019) e fornire un servizio di qualità raccordato con il sistema dell'istruzione.

Riferimenti bibliografici (* in rassegna):

- *Annese, M., Lamacchia, M. R., Cascione, V., & Sunna, C. (2022). I poli per l'infanzia Zero-sei: Progettare nuovi spazi per crescere tra le istanze della didattica e quelle della città. *Contesti. Città, territori, progetti*, 1(1), 173-193.
- Augé, M. (1993). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Biccheri, L. (2022). Il polo 0-6 di Monte Santa Maria Tiberina. In Sannipoli, M. (a cura di). *I poli per l'infanzia*. Città di Castello: Zero-seiup, 131-143.
- *Bosoni, M. L., & Merlo, F. (2021). Continuità e alleanza nei Poli 0-6: il progetto "Bambini: dalla periferia al centro". *Quaderni del Centro Famiglia*, 91-116.
- Bove, C. and S. Cescato. 2017. "Italy – ECEC Workforce Profile." In Oberhuemer & Schreyer (eds.) *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Disponibile su: http://www.seepro.eu/English/pdfs/ITALY_ECEC_Workforce.pdf
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006), "The Bioecological Model of Human Development", in R.M. Lerner, W. Damon (eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, John Wiley & Sons, New York, pp. 793-828.
- Brown, C. & Englehardt, J. (2016). Conceptions of and early childhood educators' experiences in early childhood professional development programs: A qualitative metasynthesis, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(3), 216-244, DOI: 10.1080/10901027.2016.1204574
- *Cerini, G. (2021). Una suggestione per i poli. In Cerini, G., Spinosi, M. (eds.) *Le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. Napoli: Tecnodid, 91-95.
- *Deluigi, R., & Girotti, L. (2021). Zero-sei: il prefisso del futuro. *Nuova Secondaria*, 9, 256-271.
- Dipartimento Famiglia/ISTAT/Cà Foscari/MIPA (2020). *Nidi e servizi educativi per l'infanzia – Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6*. Roma: Autore.
- Donà, L. (2023). I Poli per l'infanzia: un cantiere aperto. *Scuola 7* n. 329.
- *Falcinelli, F. (2018). Il progetto educativo dei servizi per l'infanzia nella prospettiva 0-6. In Falcinelli, F. e Raspa, V. (eds.). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: Franco Angeli, 27-42.

- *Fanizzi, A. (2019). Verso un “sistema formativo integrato” 0-6: un'indagine ricognitiva nel territorio pugliese. *CQIIA Rivista*, 29, 17-30.
- Fernald, A., Marchman, V.A., Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2):234-248. doi: 10.1111/desc.12019.
- Freddano, M. & Stringher, C. (a cura di, 2021). *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia. Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Harrison J.R., Bunford N., Evans S.W., Sarno J. (2013), “Educational Accommodations for Students With Behavioral Challenges: A Systematic Review of the Literature”, *Review of Educational Research*, 83, 4, pp. 551-597.
- Infantino, A. (2019). Defining a 0-6 years framework. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 36-49.
- Lazzari, A., Balduzzi, L., & Serapioni, M. (2022). *Policy Baseline Report–ITALY (Emilia-Romagna Region)*. Disponibile su: <https://www.issa.nl/content/intrans-policy-baseline-reports>
- *Istituto Innocenti (2020). *Manuale dei servizi educativi: programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato e dello 0-6*. Firenze: Autore.
- Jones, S., McGarrah, M. & Kahn, J. (2019) Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist*, 54:3, 129-143, DOI: 10.1080/00461520.2019.162577
- Loddo S., Todeschini A. (Eds.). (2022). *Rapporto informativo sull'offerta educativa 0-6 in Emilia-Romagna. Dati dell'anno educativo e scolastico 2020-2021*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.
- *Magrini, J. e Traquandi, S. (2018). Dalla continuità 0-6 ai poli per l'infanzia. In Mele, S. (ed.). *Verso la costruzione del sistema integrato 0-6 - Il contributo della Toscana*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Maraolo, A. E. (2021). Una bussola per le revisioni sistematiche: la versione italiana della nuova edizione del PRISMA statement, *GIHTAD*, 14(1), 1-25.
- Mele S. (Eds.) (2018). *Verso la costruzione del sistema integrato 0-6. Il contributo della Toscana*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- *Paradiso, L. (2020). Il percorso dei bambini e delle bambine nel sistema integrato di educazione e istruzione Zero-sei – Buone prassi per una governance territoriale. *Infanzia*, 2, 118-126.
- *Raspa, V. (2022). I poli 0-6: la sperimentazione in Umbria. In Falcinelli, F., Veronica, R. & *Sannipoli, M. (eds.). *Il sistema integrato 0-6. Riflessioni e buone pratiche*. Roma: Carocci, 105-118.
- Sannipoli, M. (2022). Cosa possiamo imparare dai poli per l'infanzia? Dall'istituto all'istituente. In Sannipoli, M. (a cura di). *I poli per l'infanzia*. Città di Castello: Zero-seiup, 11-27.
- Shonkoff, J. P., & D. A. Philips (2000). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Stringher, C., Sandre, U., Donà, L. (2023). I coordinamenti pedagogici territoriali: una rassegna sistematica qualitativa e un'analisi comparativa dei modelli regionali di implementazione. *Qtimes, webmagazine*, XV, 1 (2), 281-301.
- Tong, A. et al. (2012). Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research: ENTREQ. *BMC Medical Research Methodology*, 12, 181, <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/12/181>
- *Zaninelli, F. L. (2021). *La continuità educativa da zero a sei anni: il sistema integrato*. Roma: Carocci.