

Buone pratiche per rafforzare le comunità educanti.  
Promuovere la relazione tra scuole, famiglie  
e servizi nel Programma nazionale P.I.P.P.I.

Good practices to strengthen educational communities.  
Promoting the relationship among schools, families and services  
in the national Programme P.I.P.P.I.

**Claudia Marcellan**

Università degli Studi di Padova | claudia.marcellan@phd.unipd.it

**Marco Ius**

Università degli Studi di Trieste | marco.ius@units.it

**Paola Milani**

Università degli Studi di Padova | paola.milani@unipd.it

#### ABSTRACT

An educating community consists of entities (e.g. school, families, third sector organizations) that share certain goals, such as those related to the educational-school success of children. Schools and families are facing moments of crisis and change, increasingly experiencing mutual isolation, even in relation to the emerging expectations of society. Italian and European regulations support integrated governance systems, joint strategies and actions to break the so-called 'circle of social disadvantage' and ensure the success of children. The aim of this article is to present some experiences of involvement and empowerment of the educating community, starting from the partnership between schools, families, and services within the implementation of the national Programme P.I.P.P.I.

Una comunità educante è costituita da realtà (es. scuola, famiglie, terzo settore) che condividono alcune finalità, quali, ad esempio, quelle relative alla riuscita scolastico-educativa dei bambini. Scuole e famiglie stanno affrontando momenti di crisi e cambiamento, sperimentando sempre maggiore isolamento reciproco, anche rispetto alle aspettative emergenti della società. La normativa italiana ed europea sostiene sistemi di governance integrati, strategie e azioni congiunte, per rompere il cosiddetto 'circolo dello svantaggio sociale' e garantire la riuscita dei bambini. L'obiettivo di questo articolo è di presentare alcune esperienze di coinvolgimento e potenziamento della comunità educante, a partire dal dispositivo del partenariato scuole-famiglie-servizi nell'ambito dell'implementazione del Programma nazionale P.I.P.P.I.

#### KEYWORDS

Educating community | P.I.P.P.I. | Educational success | Disadvantage | Partnership  
Comunità educante | P.I.P.P.I. | Riuscita educativa | Svantaggio | Partenariato

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

**Citation:** Marcellan, C., Ius, M. & Milani, P. (2024). Buone pratiche per rafforzare le comunità educanti. Promuovere la relazione tra scuole, famiglie e servizi nel Programma nazionale P.I.P.P.I. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 45-51. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-07>.

**Corresponding Author:** Claudia Marcellan | claudia.marcellan@phd.unipd.it

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-07

**Received:** 14/4/2024 | **Accepted:** 1/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

**Credit author statement:** La stesura dell'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, la premessa, il primo e il quarto paragrafo sono da attribuire a Claudia Marcellan, il secondo paragrafo a Marco Ius, il terzo, il quinto paragrafo e la revisione finale a Paola Milani.

## Premessa

L'idea tradizionale di 'comunità educante' vede protagoniste la scuola e la famiglia. Secondo Frabboni (2002), la scuola 'ritrovata' si pone in dialogo aperto, flessibile e costante col territorio (agenzie educative e famiglie). Tuttavia – nell'attuale complessità sociale – il concetto si è esteso. Il presupposto attuale è quello di considerare l'intera società come 'educante', agire per la creazione di una comunità basata sul maggior coinvolgimento, condivisione, partecipazione attiva e responsabilità di tutti. L'obiettivo della comunità, attraverso un approccio co-educativo, è riconoscere l'educazione come un compito sociale da condividere, nella specificità dei propri ruoli e mansioni (AGIA, 2022; Zinant, 2022). Il presente articolo si situa nel solco dell'attuale nozione di 'comunità educante', risultante delle relazioni tra famiglie, scuole, servizi formali e informali del settore sociale, sanitario e educativo nell'accompagnamento delle famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità.

## 1. Lo sviluppo precoce del bambino

La ricerca, nell'ambito dell'educazione familiare, negli ultimi decenni, ha dimostrato l'impatto specifico che la *nurture* ('nutrimento' in senso fisico, materiale, psicologico, relazionale, affettivo, di cui l'essere umano ha bisogno per crescere) ha sullo sviluppo umano (*nature*) e sulla realizzazione del suo potenziale. La qualità del 'nutrimento' dipende anche da altri sistemi ambientali in cui si inserisce quello familiare, che ne è interdipendente, come dimostra la prospettiva bioecologica di Bronfenbrenner (1979): gli ambienti familiari possono essere trasformati da quanto accade con e per loro, definendone il funzionamento, le determinanti sociali della salute e dello sviluppo complessivo, anche del bambino (Zinant, 2022). I bambini crescono attraverso un insieme di forze definite su due livelli quali i rapporti tra le persone stesse e le loro famiglie e il legame tra i diversi ambienti di crescita, in un'ecologia di sistemi che condiziona la qualità delle relazioni genitore-figlio (Bronfenbrenner, 1979).

Il concetto di vulnerabilità – nell'ambito della ricerca pedagogica – viene utilizzato per cercare di spiegare ciò che accade allo sviluppo dei bambini quando sono esposti a fattori di avversità, per comprendere meglio le interazioni tra le persone (famiglie e bambini) e il loro ambiente (Lacharité & Milot, 2021). La vulnerabilità è una condizione universale, socialmente determinata, che caratterizza l'esistenza umana; in riferimento alla situazione delle famiglie è definita dalla mancata o debole capacità di costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni che permette l'esercizio di una genitorialità positiva e autonoma (Ius, 2020; Lacharité & Milot, 2021; MLPS, 2017). Da una situazione di vulnerabilità può emergere la negligenza parentale che porta a una capacità insufficiente o assente di risposta ai bisogni di sviluppo (in particolare fisici, educativi, psicologici) dei bambini da parte delle figure genitoriali, impattando direttamente sulla crescita (Lacharité, Éthier & Nolin, 2006; MLPS, 2017).

Le ricerche hanno dimostrato che i bambini che sperimentano e/o crescono in situazioni di vulnerabilità, in particolare di povertà, mostrano maggiori difficoltà cognitive, di apprendimento e riuscita, comportamento, integrazione sociale, maggiore disposizione a vivere problemi di salute mentale e fisica (Cassio, Blasko & Szczepanikova, 2021; Center on the Developing Child at Harvard University, 2010; Noble, 2017). Queste condizioni diventano quindi predittori di disuguaglianze sociali e povertà economica, cause alla base del 'circolo dello svantaggio sociale' (Council of Europe Recommendation, 2013).

Il periodo 'critico' – soggetto a questi ecosistemi e fenomeni interdipendenti – viene definito *Early Childhood Development* (ECD) e inizia dalla gravidanza per arrivare fino agli otto anni circa. Esso si basa sul concetto per cui lo sviluppo neurologico e psicologico del bambino è una risposta agli stimoli sociali e interpersonali ricevuti, che influenzano la formazione delle sinapsi e delle reti neurali (fondamenti delle competenze e dell'apprendimento). Tutto ciò determina quindi l'itinerario di vita del bambino: l'ECD viene considerato il 'trampolino di lancio dell'intera vita' per le sue implicazioni cognitive, socio-emozionali,



sul linguaggio e sulla salute fisica; il suo significato operativo è ‘interventi precoci per lo sviluppo del bambino’ a dimostrazione che politiche e interventi precoci – appunto – possono prevenire alterazioni/patologie dello sviluppo (Milani, 2018; Tamburlini, 2014; 2021).

Sulla base di ciò, una delle misure più accreditate per rompere il ‘circolo’ è quella di investire nell’infanzia: quanto più gli interventi sono precoci, tanto più sono efficaci (Council of Europe Recommendation, 2013; Cyrulnik, 2020). Un indicatore di efficacia è l’integrazione dei servizi per lo sviluppo di sistemi e interventi integrati, coordinati e tempestivi, capaci di sostenere e promuovere una genitorialità responsiva e responsabile. L’ambizione è quella di rafforzare la ‘comunità educante’ come contesto di cura, intervento e parte della soluzione nell’accompagnamento a famiglie che vivono situazioni di vulnerabilità, per garantire pari opportunità a tutti i bambini indipendentemente dalle condizioni di origine (Milani, 2019; Council of Europe Recommendation, 2006).

## 2. Il Programma Nazionale P.I.P.P.I.

P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per Prevenire l’Istituzionalizzazione) nasce nel 2011 da una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell’Università di Padova. Dal 2022, viene riconosciuto come LEPS (Livello Essenziale di Prestazione Sociale) *Prevenzione dell’allontanamento*.

La finalità di P.I.P.P.I. è di innovare le pratiche di intervento verso famiglie che sperimentano situazioni di negligenza allo scopo di ridurre il rischio di maltrattamento, nonché l’allontanamento dei bambini, integrando le aree del sociale, sanitario, educativo-scolastico nella costruzione di un progetto unitario e personalizzato con il bambino e i genitori. Essendo il fenomeno della vulnerabilità complesso e multidimensionale, P.I.P.P.I. risponde con un intervento altrettanto multidimensionale: l’impegno si rivolge alla possibilità di generare sistemi intersettoriali, secondo un approccio olistico ed ecosistemico alla persona, ai bambini e ai genitori. La popolazione target è quella coinvolta nel fenomeno della negligenza familiare. I dispositivi di intervento – messi a disposizione delle famiglie – sono quattro: l’educativa domiciliare, la vicinanza solidale, i gruppi genitori e bambini, l’integrazione tra nidi-scuole-servizi (Milani, 2019; 2022).

Il dispositivo del partenariato scuola/nido-famiglie-servizi intende promuovere l’azione coordinata e integrata tra i servizi zero-tre, la scuola dell’infanzia, primaria e secondaria, le famiglie, i servizi socio-sanitari ed altri servizi del territorio coinvolti nell’accompagnamento e nella realizzazione degli obiettivi concordati. Esso

può prevenire e contrastare gli effetti della vulnerabilità e delle diverse forme di negligenza familiare sulle diverse dimensioni dello sviluppo dei bambini, per garantire la riuscita scolastica di ogni bambino che cresce in una famiglia in situazione di vulnerabilità, rendendo possibile agli insegnanti l’attuazione di interventi affettivi-emotivi e sociali integrati ai processi di insegnamento-apprendimento, in coerenza con gli obiettivi della progettazione definita nell’équipe multidisciplinare (Serbati & Milani, 2022, pp. 44-45).

## 3. Il metodo di raccolta e documentazione delle buone pratiche

L’attuazione pratica del dispositivo del partenariato mette gli Ambiti territoriali sociali (ATS) che implementano il programma davanti alla grande sfida di superare l’organizzazione a silos che vede la scuola, il welfare educativo, sociale e sanitario lavorare in parallelo piuttosto che in prospettiva sistemica. I dati raccolti in P.I.P.P.I. evidenziano la presenza di difficoltà nel processo di integrazione fra servizi e scuole (Milani et al., 2023). Nel corso del 2023, abbiamo pertanto avviato un lavoro di analisi e documentazione di buone pratiche con un duplice obiettivo:



- in una prima fase, costruire e testare una scheda di analisi delle buone pratiche per poi diffonderla, in una seconda fase, attraverso la piattaforma di P.I.P.P.I., al fine di alimentare una raccolta sistematica di esse;
- raccogliere, analizzare, documentare, rendere disponibili alcune buone pratiche per favorire la loro circolazione all'interno della comunità P.I.P.P.I. generando concreta fiducia nella possibilità di costruire comunità educanti.

È stata quindi costruita e testata la scheda che ha consentito di documentare finora diverse buone pratiche, tre delle quali vengono descritte in questo articolo: una narrata da un'insegnante e due da assistenti sociali. Queste esperienze sono state individuate attraverso le presentazioni delle attività realizzate dagli operatori nelle sessioni di formazione continua e tramite un confronto con i referenti delle Regioni. Esse sono state individuate e selezionate in quanto corrispondenti a un criterio di:

- rappresentatività poiché, nei contenuti chiave, esse riflettono quanto presente nelle schede raccolta finora;
- coerenza con l'obiettivo del dispositivo scuola-famiglie-servizi relativamente a a) sostenere la costruzione di una governance affinché i servizi educativi (0-6 anni), sociali e sanitari comunichino tra loro in maniera efficace e tempestiva; b) avviare percorsi di presa in carico congiunta, promuovendo la partecipazione degli insegnanti nelle diverse fasi di lavoro dell'équipe (Serbati & Milani, 2022).

Le buone pratiche sono state raccolte attraverso interviste online su piattaforma Zoom, della durata media di un'ora. Successivamente, si è proceduto alla trascrizione delle interviste su file Word e il testo è stato analizzato riferendosi ai due criteri di cui sopra. Di seguito si presenta una sintesi di tale analisi, tesa a evidenziare gli elementi caratterizzanti e trasversali a queste tre buone pratiche.

#### 4. Esperienze di buone pratiche

Le esperienze che seguono indagano una dimensione macro, in cui l'obiettivo è l'avvio di una collaborazione sistematica e strutturata tra settori, enti, servizi e scuole, e una dimensione micro, sul lavoro con singoli bambini/famiglie che riflette gli esiti conseguenti al lavoro di governance prima strutturato. Per tutte si illustrano le situazioni di partenza, i soggetti coinvolti, il processo e gli esiti, integrando alcuni estratti significativi delle trascrizioni di intervista.

La prima esperienza riguarda il progetto di collaborazione con le scuole, raccontato da un'assistente sociale di Udine, il quale è andato evolvendosi per arrivare a una vera e propria 'comunità di pratica', attualmente ben definita e organizzata. Essa è nata da una fase di criticità nella collaborazione fra scuole e servizi, dovuta soprattutto alla gestione di situazioni molto problematiche, innescando una vera conflittualità: le scuole presentavano forti aspettative di risoluzione 'magica' da parte dei servizi rispetto a situazioni a loro non sempre note, che esplosevano nella scuola secondaria di primo grado, richiedendo interventi di emergenza poco efficaci. Per questo, si è deciso di avviare un lavoro di riflessione con tutti gli Istituti comprensivi del territorio. Il lavoro si è articolato curando:

- gli aspetti di relazione volti a conoscersi l'un l'altro con la massima trasparenza, chi sono gli attori (servizi e scuola) e quali sono i servizi, con le relative funzioni, ruoli, possibilità e limiti, per ripartire avendo chiaro cosa fosse possibile fare;
- la formazione congiunta tra insegnanti e operatori, grazie alla collaborazione con un esperto nella gestione di alunni con problemi di comportamento;
- la costituzione della 'comunità di pratica' tra gli operatori e gli insegnanti del tavolo di riflessione;



- la formazione continua degli stessi insegnanti per attribuire un ruolo di riferimento all'interno degli Istituti, sia per gli insegnanti, sia per i servizi sociali, e per la gestione della presa in carico integrata;
- il coinvolgimento degli operatori socio-sanitari, facilitando la comunicazione (più diretta) e la collaborazione;
- la redazione finale del protocollo, sottoscritto da tutti gli Istituti, e la elaborazione delle buone pratiche che hanno consentito di costruire delle Linee di indirizzo che possano orientare la gestione delle diverse situazioni familiari, comprese quelle che richiedono interventi di emergenza.

Nel complesso del percorso sono stati condivisi e costruiti linguaggi, modalità, strumenti comuni tra scuole, servizi sociali e socio-sanitari; a tutti gli insegnanti sono state fornite strategie di gestione autonoma, valorizzando le loro competenze professionali. Si è così avuto un riscontro positivo dagli insegnanti che evidenziano la presenza di un accesso più facilitato ai servizi, di un contatto diretto con gli operatori e di una migliore cura delle famiglie. Inoltre, in seguito a questa esperienza, e al fatto che il percorso di riflessione e formazione congiunta ha integrato progressivamente le scuole dell'infanzia per gestire le segnalazioni in forma sempre più precoce, si registra attualmente un numero minore di segnalazioni dalla scuola secondaria di primo grado:

è sempre esistito un tavolo di lavoro servizio sociale-scuole, che poi ha avuto, con questa esperienza, un'evoluzione all'interno anche delle diverse progettualità, e in base anche un po' a quelle che sono state l'evoluzione dei servizi ma soprattutto dei bisogni (Assistente sociale, Udine).

La seconda esperienza è stata raccontata da un'assistente sociale di Fermo. Partendo dalla strutturazione iniziale di un'équipe minima di lavoro (assistente sociale e educatore), sono stati successivamente integrati i servizi sanitari e la scuola. Il contatto con la scuola è stato creato tramite processi maggiormente informali – piuttosto che tramite protocolli già definiti – sensibilizzando i dirigenti su cosa fosse P.I.P.P.I. e il relativo metodo di lavoro. Il servizio sociale ha coinvolto il Consultorio, su situazioni di famiglie e bambini già note, per iniziare a lavorare con l'approccio e gli strumenti di P.I.P.P.I. con gli insegnanti in maniera situata, ossia in situazioni individuate (casi pilota), costruendo le equipe con i servizi e la piena integrazione degli insegnanti. Questa procedura, dopo un anno di sperimentazione, sensibilizzazione e conoscenza, è stata formalizzata, in quanto i risultati, soprattutto nella scuola, sono stati considerati positivi: gli insegnanti si erano resi conto dei miglioramenti apportati nella comunicazione, nella co-progettazione, nella condivisione e nel confronto con i servizi. I vari enti coinvolti (ATS, Aziende Sanitarie, Istituti Scolastici, privato sociale) hanno sottoscritto un Protocollo d'Intesa Quadro, con l'obiettivo di superare e integrare i protocolli interni settoriali. Il protocollo elaborato si struttura su due livelli organizzativi:

- la governance, che definisce come intervenire con le famiglie, la politica da attivare ed è articolata nel Gruppo di Regia Territoriale, che ha il compito di programmazione, pianificazione e approvazione delle proposte, costituito dai dirigenti e tutte le alte cariche coinvolte, e nel Laboratorio Territoriale che definisce e crea le proposte ed è costituito dagli operatori socio-sanitari e dai rappresentanti delle scuole, cioè referenti nominati per il coordinamento dell'implementazione di P.I.P.P.I.;
- il metodo che orienta la politica rispetto alla definizione di un modello di presa in carico integrata a livello di équipe multidisciplinare e inter-istituzionale per la definizione di un Progetto Quadro Individualizzato.

Dopo il primo anno abbiamo formalizzato tutta questa procedura perché abbiamo visto quanto era stato importante e impattante il lavoro in particolare sulle scuole perché [...] abbiamo attivato l'educativa dentro il gruppo classe [...] un'educativa tutela minori, l'abbiamo chiamata così, famiglie vulnerabili. Con l'educatore che andava in classe, l'insegnante ha visto il progresso di questi bambini e la trasformazione. E allora hanno iniziato a capire la valenza di questo programma, il fatto che si con-



certava insieme, che si comunicava insieme, tra vari operatori, che c'era uno scambio (Assistente sociale, Fermo).

L'ultima esperienza è stata raccontata da un insegnante di scuola primaria (Verona) che ha partecipato all'accompagnamento di una bambina (M.), all'interno di una collaborazione già strutturata. M. era considerata una bambina molto passiva e accudita dalla mamma che era abituata a "farle tutto e a sostituirsi a lei". L'obiettivo condiviso è stato l'acquisizione di una maggiore autonomia e autostima da parte di M. Per realizzarlo, mentre un'assistente sociale e una psicologa accompagnavano la mamma, è stata coinvolta tutta la classe di M. (nell'organizzazione di una gita di classe al mare, che M. non aveva mai visto) e sono stati attivati la Parrocchia e il Comune (rispettivamente nella partecipazione al gruppo Scout e nella frequenza di un centro educativo pomeridiano, dove un'educatrice seguiva M. in gruppo e individualmente). Il progetto più ampio ha visto la realizzazione di un laboratorio di classe sulla cittadinanza, strutturato in gruppi eterogenei (*cooperative learning*) coinvolgendo un educatore esperto esterno e il Consiglio comunale. L'esito positivo per M. è stato evidente: particolarmente motivata e coinvolta nel progetto (supportata dall'educatrice, in accordo con l'insegnante), si è messa in gioco, manifestando atteggiamenti propositivi. Anche i compagni hanno notato il cambiamento positivo e si sono relazionati con lei in modo più accogliente rispetto a prima, riconoscendo, con sorpresa, l'impegno di M. Il risultato è stato quindi una maggiore inclusione sociale e scolastica, supportato anche dal cambiamento di tutti i bambini della classe e, grazie all'azione congiunta dell'assistente sociale e dell'educatrice domiciliare, un miglioramento dell'autonomia e autostima di M. rispetto alla madre:

Questo era tutto un lavoro che si faceva assieme all'educatrice, che era più orientata sulla bambina, e all'assistente sociale, che invece era più orientata sulla famiglia, quindi erano micro-obiettivi che avevamo scelto di concerto tra di noi, assistente sociale del comune, educatrice che andava a casa e la scuola (Insegnante, Verona).

## 5. Una comunità di pratica nazionale

Ciò che accomuna queste tre esperienze è la tensione a "creare sistemi ambientali capaci di accogliere la variabilità delle intelligenze, degli stili di apprendimento, delle situazioni familiari e sociali, quindi delle diverse interrelazioni fra i diversi contesti (familiare, scolastico, sociale) in cui vivono i bambini e le loro famiglie" (Milani, 2018, p. 188) e di costruire una risposta comunitaria ai bisogni dei bambini, coerente, appropriata, opportuna (MLPS, 2017). L'elemento che le caratterizza in quanto buone pratiche è la creazione di protocolli d'intesa che consentono un lavoro integrato, efficace e tempestivo tra scuola e servizi e che prendono vita nell'intervento vivo e concreto con le famiglie coinvolte, il quale genera esiti effettivi e favorevoli per i bambini, i genitori, la comunità intera, coerentemente con le finalità dell'implementazione di P.I.P.P.I.

La 'comunità di pratica' attiva in P.I.P.P.I. si autoalimenta anche così: costruendo, documentando e condividendo buone pratiche. La condivisione consente di scoprirne e generarne di nuove, dando spinta e continuità al lavoro di contrasto delle disuguaglianze ai movimenti di inclusione, collaborazione e cittadinanza attiva.



## Bibliografia

- AGIA (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Roma. Retrieved February 2, 2024, from <https://www.garanteinfanzia.org/dispersione-scolastica-garante-infanzia-aree-svantaggiate>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. il Mulino. (Original work published 2017)
- Cassio, L., Blasko, Z., & Szczepanikova, A. (2021). *Poverty and mindsets: how poverty and exclusion over generations affect aspirations, hope and decisions, and how to address it*, Publications Office of the European Union. Retrieved March 20, 2023, from <https://data.europa.eu/doi/10.2760/453340>.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2010). *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*. Retrieved September 20, 2020, from <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Cyrułnik, B. (2020). *Les 1000 premiers jours*. Retrieved February 21, 2021, from <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>
- Frabboni, F. (2002). *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*. Laterza.
- Ius, M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova University Press.
- Lacharité, C., Éthier, L., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 484, 381–394. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0381>
- Lacharité, C., & Milot, T. (2021). Vulnérabilités et familles. *Les Cahiers du CEIDEF*, 8. CEIDEF/UQTR.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Milani, P. (2019). P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale nei territori. *Studium Educationis*, 20(1), 7–21.
- Milani, P. (2022). Il programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I., Sezione 01. In P. Milani (Ed.), *Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione* (pp. 1–88). Padova University Press.
- Milani et al. (2023). *Rapporto di Valutazione. Sintesi 2020-2022. Nona implementazione di P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova University Press.
- MLPS (2017). *Linee di Indirizzo Nazionali L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali
- Noble, K. G. (2017). Brain Trust. *Scientific American*, 316(3), 44–49. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0317-44>
- Council of Europe Recommendation (2006). *Policy to Support Positive Parenting*. Retrieved March 29, 2024, from <https://rm.coe.int/168046d340>
- Council of Europe Recommendation (2013). *Investing in Children: Breaking the Cycle of Disadvantage*. Retrieved March 16, 2021, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32013H0112>
- Serbati, S., & Milani, P. (2022). Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I., Sezione 04. In P. Milani (Ed.), *Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione* (pp. 1–105). Padova University Press.
- Tamburlini, G. (2014). Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: rationale, evidenze, buone pratiche. *Medico e Bambino*, 33(4), 232–239. [https://www.medicoebambino.com/?id=1404\\_232.pdf](https://www.medicoebambino.com/?id=1404_232.pdf)
- Tamburlini, G., & Volta, A. (2021). Il bambino tutto intero: per un approccio integrato al bambino e al suo ambiente complesso. *Medico e Bambino*, 40(4), 237–244.
- Zinant, L. (2022). Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 216–229. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2416>

