



## STUDI E RICERCHE

**Innovare i servizi per l'infanzia:  
l'impianto pedagogico del progetto BenveNido e la sua attuazione\*****Luca Agostinnetto**Full Professor, University of Padua, [luca.agostinnetto@unipd.it](mailto:luca.agostinnetto@unipd.it)**Lisa Bugno**Tenure-track Researcher, University of Padua, [lisa.bugno@unipd.it](mailto:lisa.bugno@unipd.it)**Paola Milani**Full Professor, University of Padua, [paola.milani@unipd.it](mailto:paola.milani@unipd.it)**Daniela Moreno Boudon**Postdoctoral Researcher, University of Padua, [daniela.morenoboudon@unipd.it](mailto:daniela.morenoboudon@unipd.it)**Gaia Moretto**Research Fellow and Primary School Teacher, University of Padua, [gaia.moretto@unipd.it](mailto:gaia.moretto@unipd.it)**Andrea Petrella**Tenure-track Researcher, University of Padua, [andrea.petrella@unipd.it](mailto:andrea.petrella@unipd.it)**Innovating early childhood education and care services:  
pedagogical frameworks and practices in the BenveNido project**

## Abstract

*The paper outlines the pedagogical framework and implementation process of the BenveNido project, an integrated and multi-level intervention aimed at strengthening early childhood education and care services in the provinces of Padua and Rovigo. Building on the scientific, pedagogical, and legal recognition of the first thousand days of life as a crucial period for human development and social justice, the project promotes equitable access to high-quality educational services for children from families experiencing vulnerability. First, the article explores the theoretical foundations of BenveNido and its ecological and participatory approach. Then, specific attention is given to the strategic tools adopted (Personalized Educational Plans, nursery-family relationship practices, and community mapping), as well as to the training framework, the role of tutors, and the monitoring actions that supported the translation of pedagogical principles into situated educational practices.*

## Keywords

ECEC, training, first thousand days, systemic and multi-level approach, shared educational responsibility

L'articolo presenta l'impianto pedagogico e il processo di attuazione del progetto BenveNido, intervento integrato e multilivello finalizzato al potenziamento dei servizi educativi per la prima infanzia nelle province di Padova e Rovigo. A partire dal riconoscimento scientifico, pedagogico e giuridico dei primi mille giorni di vita come tempo decisivo per lo sviluppo umano e la giustizia sociale, il progetto promuove l'accesso equo a servizi educativi di qualità per bambine e bambini appartenenti a famiglie in condizioni di vulnerabilità. Il contributo approfondisce i fondamenti teorici di BenveNido, il suo approccio ecologico e partecipativo. Specifica attenzione è dedicata agli strumenti strategici adottati (Progetti Educativi Personalizzati, pratiche di relazione nido-famiglia e mappe di comunità) all'impianto formativo, al ruolo dei tutor e alle azioni di monitoraggio che hanno sostenuto la traduzione dei principi pedagogici in pratiche educative situate.

## Parole chiave

Prima infanzia, formazione, primi mille giorni, approccio sistemico e multilivello, corresponsabilità educativa

\* Il lavoro è frutto della collaborazione congiunta di tutti gli Autori. Ai fini dell'attribuzione dei contributi individuali, si precisa che: il § 1 è stato redatto da Daniela Moreno Boudon; il § 2 da Paola Milani; il § 3 da Lisa Bugno; il § 4 da Andrea Petrella; i §§ 5 e 7 da Luca Agostinnetto; il § 6 da Gaia Moretto.

## 1. L'importanza dei primi mille giorni nel contesto contemporaneo e nella direzione dei diritti dell'infanzia

L'importanza dei primi mille giorni di vita per lo sviluppo del bambino costituisce oggi un fatto culturale che attraversa politiche sanitarie, programmi educativi, documenti istituzionali nazionali e internazionali e, progressivamente, il senso comune. Questo riconoscimento deve molto alla maturazione di un corpus scientifico multidisciplinare noto come Early Childhood Development (Britto, Engles, Super, 2013), che trova substrato nelle aree della biologia molecolare, della psicologia dello sviluppo, delle neuroscienze, dell'epidemiologia del corso di vita e dell'economia della formazione del capitale umano (National Research Council & Institute of Medicine [NRC & IOM], 2000; Shonkoff, 2015) e ha costituito una solida base argomentativa per mobilitare l'azione pubblica in favore della prima infanzia e, come conseguenza, della società intera (Shonkoff, Bales, 2011).

Alcuni dei suoi argomenti riguardano, in primo luogo, la dimostrazione empirica della plasticità neuronale precoce, che è uno dei contributi fondamentali delle neuroscienze dello sviluppo. Essa descrive il modo in cui il cervello umano alla nascita è straordinariamente immaturo sul piano della connettività, e come siano le interazioni con l'ambiente – le esperienze ripetute di cura, di scambio affettivo, di stimolazione linguistica e sensoriale – a lasciare tracce strutturali nell'architettura cerebrale in sviluppo (NRC & IOM, 2000). Le fondamenta cognitive, emotive e sociali si gettano in questa fase, e modificare connessioni già fortemente consolidate richiederà in seguito uno sforzo progressivamente più costoso sul piano fisiologico e cognitivo (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

L'epidemiologia del corso di vita, d'altro canto, ha dimostrato con consistenza, attraverso gli studi sulle *Adverse Childhood Experiences* (ACE), che l'esposizione precoce all'abuso, trascuratezza, violenza domestica, instabilità familiare e povertà cronica non si limita a influenzare lo sviluppo psicologico immediato del bambino, ma lascia impronte biologiche misurabili: alterazioni epigenetiche, disregolazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene (circuito di risposta e regolazione dello stress), modificazioni del sistema immunitario, con effetti sulla salute fisica e mentale che si manifestano nel corso dell'intera vita e si trasmettono a livello intergenerazionale (Shonkoff, Boyce, McEwen, 2009; Lupien, Mc Ewen, Gunnar, Heim, 2009).

Dal filone dell'economia dell'intervento precoce emerge che investire nelle prime fasi della vita risulta più efficiente che intervenire successivamente, data la natura sequenziale e cumulativa dello sviluppo cognitivo ed emotivo (Heckman, 2008)

Pur partendo da premesse diverse, le evidenze dalla ricerca convergono su un punto: lo sviluppo di bambini e bambine nei primi anni è profondamente condizionato dalla qualità delle esperienze che essi vivono, con effetti duraturi a livello individuale e sociale. Tali effetti non si distribuiscono in modo neutro nella popolazione: i bambini che crescono in condizioni di povertà materiale, instabilità abitativa ed esclusione sociale sono esposti a una configurazione di fattori che agiscono simultaneamente e si rinforzano reciprocamente, producendo quella trasmissione intergenerazionale dello svantaggio sociale ampiamente documentata dalla letteratura (Shonkoff, Richter, 2013). La povertà, infatti, non è riducibile alla mancanza di risorse economiche, ma implica una molteplicità di fattori — cognitivi, emotivi e relazionali — con effetti che si prolungano nell'età adulta (World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, 2018).

Questa convergenza ha trovato una sintesi operativa nel Nurturing Care Framework, elaborato nel 2018 da OMS, UNICEF e Banca Mondiale (World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, 2018; d'ora in poi NCF), che identifica cinque componenti interdipendenti della cura di cui i bambini hanno bisogno per sviluppare il loro pieno potenziale: buona salute, nutrizione adeguata, sicurezza e protezione, cura responsiva e opportunità di apprendimento precoce. Il NCF afferma al contempo il carattere ecologico di queste cure: nessuno di questi componenti dipende esclusivamente dal comportamento del singolo genitore, ma tutti sono influenzati da condizioni strutturali, economiche, abitative e istituzionali (Britto et al., 2017), in una prospettiva bioecologica dello sviluppo (Bronfenbrenner, Morris, 2006). La qualità della cura nei primi anni si configura dunque come una responsabilità distribuita che coinvolge simultaneamente la famiglia, i servizi, la comunità e le politiche.

In questa prospettiva, il sostegno allo sviluppo nei primi mille giorni assume una valenza che trascende la dimensione sanitaria o educativa in senso stretto, per collocarsi nel quadro dei diritti dell'infanzia. La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia (CRC), ratificata nel 1989, riconosce a bambine e bambini lo statuto di soggetti titolari di diritti, tra cui il diritto alla sopravvivenza e allo sviluppo nelle

migliori condizioni possibili (art. 6), il diritto alla salute (art. 24) e il diritto a un tenore di vita adeguato (art. 27). La declinazione di questi diritti per la fascia di età 0-3 è stata formalizzata nel Commento Generale n. 7 del 2005, grazie anche ai richiami dell'ECD, che stabilisce esplicitamente che il diritto all'educazione e allo sviluppo inizia alla nascita (UN Committee on the Rights of the Child, 2005; Lee, Krappmann, Akosua Aidoo, 2015).

In questa cornice normativa e scientifica, garantire l'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia alle famiglie in condizione di vulnerabilità, anche attraverso forme di gratuità per la frequenza, è una misura di giustizia sociale: il principio di non discriminazione impone di considerare non solo l'accesso formale, ma la qualità e l'intensità dell'accompagnamento offerto, per rendere esigibili i diritti di ogni bambino indipendentemente dalle condizioni di nascita. Il nido, inserito in un sistema integrato di accompagnamento alla famiglia, diventa uno dei luoghi privilegiati in cui si attuano concretamente i componenti della *nurturing care*: un ambiente sicuro e stimolante, relazioni di cura con educatrici ed educatori competenti, opportunità strutturate di apprendimento precoce e può essere, a sua volta, un contesto a supporto della responsabilità delle cure genitoriali (NCF, 2018; Britto, Lye, Proulx, Yousafzai, Matthews et al., 2017). Rendere questo ambiente accessibile a tutte le bambine e a tutti i bambini, rimuovendo le barriere economiche e accompagnando le famiglie nel percorso, è la premessa operativa da cui muove il progetto BenveNido, di cui i contributi che seguono illustreranno l'impianto pedagogico, gli strumenti e le modalità di implementazione.

## 2. Un progetto pedagogico innovativo: elementi fondanti

Il Progetto BenveNido, frutto di una innovativa collaborazione fra Fondazione Con i Bambini, Fondazione Cariparo e Dipartimento FiSPPA dell'Università degli Studi di Padova, si fonda sui presupposti scientifici sopra illustrati – la crucialità dei primi mille giorni, l'impatto delle disuguaglianze precoci, e l'efficacia dell'intervento nei primi mille giorni – e in particolare su due direttrici di intervento che puntano:

- alla diffusione universalistica dei servizi per la prima infanzia (Legge 107/2015 e D.lgs. 65/2017 per la costruzione di un sistema integrato 0-6);
- all'accompagnamento alla genitorialità, in considerazione degli effetti pervasivi del *parenting* sulla qualità dello sviluppo dei bambini e sulla loro riuscita scolastica (Eisenstadt, Oppenheim, 2019).

Inoltre, il progetto assume come quadro teorico la nozione di *vulnerabilità* intesa non come condizione statica di debolezza, ma come dimensione universale e dinamica dell'esperienza umana, legata all'interdipendenza tra individuo e ambiente. In questa prospettiva, la vulnerabilità diventa una categoria generativa, che apre possibilità di sviluppo e trasformazione, se sostenuta da contesti relazionali ed educativi competenti (Milani, 2022; Lacharité et al., 2020). L'intervento socio-pedagogico non si limita quindi a "riparare" situazioni di avversità individuali, ma mira a rafforzare le reti di relazione e a costruire condizioni favorevoli alla crescita, attraverso la partecipazione attiva delle famiglie e la corresponsabilità tra tutti gli attori coinvolti.

L'ipotesi di fondo è che per costruire equità sia necessario affiancare i genitori, creando intorno a ogni famiglia un ecosistema integrato di servizi educativi, sociali e sanitari, insieme a risorse comunitarie formali e informali. Questo ecosistema, inteso come "nicchia ecologica benevola" promuove relazioni positive e garantisce sostegno multidimensionale, favorendo la partecipazione delle famiglie ai contesti educativi, ai Patti educativi di comunità (MI, 2020/21) e ai progetti educativi personalizzati dei bambini.

In risposta a queste evidenze, BenveNido si sviluppa su più livelli ecologici.

A livello microsistemico, l'attenzione è centrata sul bambino nei primi mille giorni di vita, attraverso interventi precoci e integrati che combinano approcci quali il *Nurturing care* (World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, 2018), i riferimenti pedagogici nazionali per il sistema 0-6 (MI, 2021; MI, 2022), la prospettiva dei diritti dell'infanzia (CRC, 1989) e l'approccio P.I.P.P.I. (Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), uno dei primi sei Livelli Essenziali di Prestazione Sociali (LEPS) italiani (Milani, 2022). Viene promossa la costruzione di un Progetto Educativo Personalizzato (PEP) per ogni bambino, elaborato da un'équipe multidisciplinare e coordinato da

una innovativa figura di “tutor” (di cui si dirà meglio più avanti, cfr. paragrafo 3), con l'obiettivo di garantire uno sviluppo armonico di ogni bambino nelle dimensioni cognitive, affettive, sociali e relazionali. Il riferimento teorico è l'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979), declinata nel modello multidimensionale “Il Mondo del Bambino”, che integra bisogni evolutivi, risposte genitoriali e fattori ambientali.

A livello mesosistemico, il progetto promuove forme innovative di coeducazione tra famiglie, servizi educativi e comunità. I genitori sono riconosciuti come attori centrali del processo educativo e coinvolti in percorsi di partecipazione attiva, formazione e confronto (EU, 2022). La partnership educativa si fonda su condivisione di significati, linguaggi, responsabilità e decisioni, favorendo la costruzione di uno sguardo comune sul bambino. Sono previste azioni strutturate di informazione e formazione, incontri individuali e di gruppo, laboratori, momenti conviviali e pratiche di mutuo aiuto, con l'obiettivo di rafforzare le competenze genitoriali e costruire reti sociali di supporto.

A livello esosistemico e macrosistemico, il progetto mira a sviluppare comunità educanti e solidali attraverso forme di welfare di prossimità e lavoro di rete. I nidi e i poli per l'infanzia si configurano come spazi educativi e civici aperti al territorio, capaci di attivare patti educativi con soggetti pubblici e privati, promuovendo integrazione tra servizi educativi, sociali, sanitari e culturali. Vengono attivati percorsi di mappatura partecipata (Petrella, 2022), *community engagement*, nonché collaborazioni con il tessuto economico locale, con l'obiettivo di sostenere le famiglie anche sul piano economico.

Elemento chiave è il ruolo dei diversi soggetti coinvolti: bambini, famiglie, educatori, coordinatori pedagogici, tutor, professionisti dei servizi sociali e sanitari, attori diversi della comunità. In particolare, il tutor, in qualità di attivatore sociale, rappresenta un agente di cambiamento, responsabile dell'integrazione degli interventi e della promozione di una rete educativa inclusiva e partecipativa che trova nel nido un nodo di primaria rilevanza. Parallelamente, viene valorizzato il lavoro delle équipes educative attraverso formazione continua, stabilità professionale e riconoscimento del lavoro collegiale.

Nel suo complesso, BenveNido si configura come un progetto pedagogico innovativo che integra educazione, cura e comunità, superando la frammentazione degli interventi e promuovendo un approccio sistemico e preventivo, coerente con l'attuale organizzazione dei servizi educativi 0-6 in Italia e con il LEPS P.I.P.P.I. La finalità è costruire le condizioni teoriche, formative, organizzative e prassiche che abilitino i contesti educativi ad accogliere la vulnerabilità familiare e sociale che oggi riguarda moltissime famiglie.

### 3. Il progetto BenveNido

È in questo orizzonte che emerge la necessità di valorizzare e rafforzare il potenziale dei servizi educativi per la prima infanzia, riconoscendoli come contesti generativi capaci di integrare molteplici dimensioni in una prospettiva inclusiva (Agostinetto, Bugno, 2023). In tali direzioni prende forma l'esperienza di BenveNido, come tentativo di tradurre i presupposti teorici in pratiche educative concrete, capaci di incidere sulle situazioni di vita.

Nello specifico, il progetto BenveNido ha coinvolto complessivamente 20 servizi educativi con nido integrato e 150 nuclei familiari beneficiari. Nel corso del primo anno di attuazione, il numero delle famiglie coinvolte si è ridotto a 146 a causa di tre trasferimenti lavorativi e di un intervento dei servizi sociali. Le azioni previste si sono articolate su più livelli, coerentemente con l'impianto sistemico del progetto. Un'area preliminare di intervento ha riguardato da un lato la sensibilizzazione e il coinvolgimento delle famiglie attraverso 35 incontri formativi realizzati nei servizi educativi e, parallelamente, l'azione dedicata all'apertura del credito ha coinvolto 25 filiali bancarie e consentito l'attivazione di 150 procedure relative al bonus nido, facilitando concretamente l'accesso ai servizi educativi.

L'ampiezza e la complessità degli intendimenti rendono evidente come le azioni messe in campo da BenveNido non potessero esaurirsi nella sola attivazione di opportunità di accesso: la dimensione sistemica di BenveNido ha infatti implicato la necessità che tale impianto si traducesse in interventi consapevoli e situati, riconoscendo il ruolo centrale delle azioni educative di chi, ogni giorno, intreccia relazioni vive con bambine e bambini, famiglie e comunità. È stato proprio in questo delicato passaggio dalle finalità alle pratiche che si è giocata la qualità di quanto messo in campo e, con essa, la possibilità di incidere autenticamente sui *Mondi* presenti e futuri di bambine e bambini.

Gli snodi cruciali di BenveNido sono stati, infatti, la costruzione di una rete territoriale di tutor e servizi educativi, oltre al percorso formativo dedicato alle coordinatrici e alle educatrici dei 20 nidi coinvolti e accompagnato dall'attività di un'assegnista di ricerca (in seguito AR).

Più che semplici supporti operativi, i tutor hanno rappresentato dei collegamenti dinamici tra nidi, famiglie e territorio, accompagnando i processi educativi attraverso una presenza costante e situata nei contesti. Nel dettaglio, si è trattato di 10 figure professionali, una delle quali con funzione di coordinamento, che hanno abitato quotidianamente i servizi come presenze stabili e riconoscibili. Infatti, le almeno 5 ore settimanali trascorse in ciascun servizio hanno permesso loro di intrecciare relazioni, sostenere il confronto con le educatrici e trasformare gli orientamenti formativi in pratiche condivise e concrete. In questa prospettiva, i loro compiti si sono estesi anche all'azione di mappatura relazionale descritta poc'anzi, contribuendo ulteriormente a rafforzare i legami tra le famiglie e a consolidare il rapporto tra realtà educative e comunità locale, nella direzione di un welfare di prossimità fondato sulla corresponsabilità educativa.

All'interno di BenveNido, la traduzione dei fondamenti teorici in pratiche non è rimasta sul piano delle intenzioni, ma ha preso forma attraverso un intenso lavoro formativo che ha rappresentato uno degli assi portanti del coinvolgimento del Gruppo di Regia dell'Università degli Studi di Padova (in seguito, GR Unipd). Il percorso sviluppato nell'ambito dell'Azione 4 ha coinvolto 20 coordinatrici e 67 educatrici dei servizi per l'infanzia in momenti plenari, estendendosi poi ad ulteriori 70 educatrici attraverso incontri di restituzione e approfondimento realizzati direttamente nei servizi. Le 24 ore di formazione e i 20 incontri di accompagnamento con i tutor non hanno costituito semplicemente uno spazio di aggiornamento professionale, ma un'occasione continua di confronto, rielaborazione e costruzione condivisa di significati educativi. In questo senso, la formazione ha agito come dispositivo trasformativo capace di sostenere pratiche più consapevoli e situate, intrecciando riflessione pedagogica, esperienza quotidiana e relazione con famiglie e comunità.

Strumenti strategici come i PEP, le pratiche di relazione tra nido e famiglia e le mappe di comunità descritti poco sopra permettono infatti di (ri)calibrare le azioni educative come processi condivisi e situati, ovvero di direzionare autenticamente lo sguardo verso bambine e bambini in quanto soggetti di diritti, oltre a considerare la comunità come parte integrante del loro percorso di crescita. I paragrafi che seguono approfondiscono, in primo luogo, proprio gli strumenti strategici che hanno orientato il percorso, quindi l'impianto formativo che ha reso possibile tale processo e, infine, le azioni concrete che ne hanno supportato l'implementazione.

#### **4. Strumenti strategici: Progetti Educativi Personalizzati, pratiche di relazione nido-famiglia e le mappe di comunità**

Vorremmo ora illustrare i tre principali strumenti strategici del progetto pedagogico: i) il Progetto Educativo Personalizzato (PEP); ii) le pratiche di relazione tra nido e famiglie; iii) le mappe di comunità.

Il PEP adottato all'interno del progetto trova la sua cornice teorica di riferimento nel Livello Essenziale di Prestazione Sociale (LEPS) P.I.P.P.I. e, prevede che famiglie e bambini in situazione di vulnerabilità partecipino a tutte le fasi del progetto che li riguarda attraverso il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013), concordando obiettivi e azioni e sostenendo l'attivazione simultanea di dispositivi d'intervento e di équipe multidisciplinari costituite dalle famiglie e dai professionisti di differenti servizi (Milani, 2022). Il PEP, infatti, è orientato alla promozione di processi partecipativi ed ecosistemici che sappiano mettere al centro i bisogni di sviluppo del bambino, osservandoli ed esplorandoli da differenti punti di vista e tenendo nella giusta considerazione anche le risorse già presenti. Tale strumento si esplicita nell'utilizzo del modello multidimensionale "Il Mondo del Bambino", un framework teorico e operativo che offre supporto per una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità dei bambini e delle loro famiglie. Il modello è strutturato in tre dimensioni (i bisogni del bambino, le risposte delle figure genitoriali a tali bisogni, gli aspetti contestuali e ambientali) e in ulteriori sottodimensioni, che accompagnano gli operatori (in questo caso, le educatrici) e le famiglie a co-costruire la comprensione dei bisogni e delle risorse del nucleo, per il tramite di confronti e dialogo, in coerenza con i principi della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013; Serbati, 2020).

I PEP realizzati nel progetto BenveNido non si sono esauriti nella fase di osservazione (*assessment* o analisi dei bisogni), ma hanno previsto anche la condivisione e l'elaborazione di micro progettualità tese a individuare obiettivi e relative azioni per raggiungerli, seguendo la tecnica della microprogettazione (Serbati, 2022) e prestando attenzione al linguaggio adottato e alla partecipazione sempre fattiva dei genitori. A questi passaggi sono seguiti quelli che hanno gradualmente trasformato le progettazioni in azioni concrete sviluppate durante tutto il secondo periodo dell'anno educativo, che hanno visto coordinatrici ed educatrici da una parte (nei nidi) e genitori dall'altra (a casa) attuare le azioni previste e concordate nelle microprogettazioni. Nel primo anno di sperimentazione sono stati elaborati 136 PEP sul totale di 150 bambini coinvolti, nel secondo anno 137 su 145 (a causa di 5 ritiri dai nidi durante il progetto), quindi per la pressoché totalità dei bambini che hanno partecipato a BenveNido lo strumento è stato utilizzato e ha rappresentato un fondamentale spazio di ascolto e confronto, nonché di "continuità e coerenza educativa utile a rispondere ai bisogni di sviluppo dei bambini nei principali contesti d'esperienza, quali quello del nido e di casa" (Agostinetto, Bugno, 2023, p. 88).

Una seconda azione strategica, ispirata dal lavoro di Paola Milani (2012) qui richiamato, è la riflessione collettiva sulle pratiche di relazione tra nidi e famiglie, al fine di innovarle o consolidarle. Nella convinzione che il lavoro educativo prosegua al di fuori degli spazi dei servizi, porre l'accento su questi aspetti ha implicato promuovere la partecipazione della famiglia alla vita del nido e della comunità, per implementare nuove pratiche di coeducazione e rendere i genitori protagonisti attivi dello sviluppo del proprio bambino. In quest'ottica il nido diviene cruciale per sostenere la genitorialità e promuovere nuove forme di partecipazione e responsabilità educativa condivisa. In particolare, coordinatrici ed educatrici sono state sollecitate, lungo tutto il corso del progetto, a individuare, interrogare ed eventualmente ampliare le pratiche di relazione con le famiglie riconoscendone tre finalità prevalenti: informare (ovvero curare la comunicazione sulle progettualità e le iniziative del nido); sostenere la partecipazione e la coeducazione (ovvero prevedere spazi di dialogo, confronto e di "fare insieme" tra genitori, educatrici e bambini per facilitare la creazione di legami e la fruizione di luoghi dedicati alle famiglie e per mettere i genitori in condizione di partecipare all'esperienza scolastica e comprendere il percorso educativo nella sua globalità); accompagnare la genitorialità e formare le competenze educative (ovvero promuovere incontri personalizzati con i genitori, accompagnarli nell'osservazione delle fasi di sviluppo del loro bambino, coinvolgerli in attività che si svolgono dentro il contesto del nido). Le attività formative e i momenti di confronto tra educatrici e coordinatrici coinvolte in BenveNido hanno poi portato alla luce, da un lato, la ricchezza di pratiche già consolidate di coinvolgimento delle famiglie, dall'altro, la necessità di censirle, di metterle a disposizione della rete dei nidi e di potenziarle, generandone di nuove e misurando i cambiamenti così ottenuti. È in questo modo che si è andato a creare un variegato repertorio di pratiche finalizzate alla costruzione di alleanze tra servizi per l'infanzia e famiglie.

La terza strategia sulla quale ci soffermiamo richiama anch'essa la natura ecosistemica di BenveNido e parte dal presupposto secondo il quale il compito educativo dei nidi non si dovrebbe limitare a quanto avviene all'interno dei servizi o nell'ambiente familiare, ma ricomprendere anche i loro contesti nei quali essi sono inseriti: la dimensione territorialmente e relazionalmente più prossima come il quartiere, la contrada, il paese o la città. Al fine di conoscere e ri-conoscere questi spazi (fisici e non), il progetto ha proposto a ciascuno dei 20 nidi coinvolti un'azione di mappatura ispirata alla metodologia delle mappe di comunità (Petrella, 2022; 2025). Coordinatrici ed educatrici, cogliendo questa sfida, hanno realizzato "dal basso", con il fondamentale contributo dei genitori, delle cartografie capaci di fare emergere la molteplicità di luoghi formali e soprattutto informali (spazi di socializzazione, parchi pubblici, sedi di associazioni, piccole attività commerciali, presidi socio-sanitari, ma anche iniziative diffuse nel territorio) conosciuti, frequentati o potenzialmente utili dalle famiglie. Le mappe sono quindi create collettivamente e rendono evidente l'interdipendenza delle tante realtà presenti nel tessuto locale, più e meno preposte all'aggregazione, al supporto reciproco, al tempo libero. Ma non solo: il processo stesso di co-costruzione e di confronto è di per sé generativo e altrettanto rilevante quanto l'esito finale (Keller, 2014), poiché interroga famiglie e servizi rispetto al loro vivere collettivo e permette loro di condividere conoscenze e peculiarità locali, nonché – in alcuni casi – riconoscere le potenzialità non pienamente espresse di alcune porzioni del territorio o di alcuni, specifici, luoghi in termini di fruizione condivisa e opportunità relazionali per bambini e adulti. La mappatura di comunità ha inteso quindi offrire ai nidi un ruolo centrale, per certi versi inedito (po-

rendendosi come uno dei principali *hub* o nodi della rete comunitaria) e per altri, assai stimolante: quello di promotore di reti sociali e di alleanze educative tra gli attori del territorio.

## 5. L'impianto formativo per la sua attuazione

La ricchezza pedagogica, il coinvolgimento di molti servizi e l'articolazione territoriale del progetto BenveNido hanno imposto la definizione di un impianto formativo particolarmente complesso. La sfida essenziale è stata quella di promuovere il nesso *teoria-pratica* (semplifichiamo così, benché si dovrebbe piuttosto parlare di una "tridimensionalità", dovuta alla circolarità teoria-prassi-teoria – De Mennato, Cunti, 2005) giacché è sul passaggio dall'intenzione formativa alla sua attuazione giustificata e riflessiva all'interno delle pratiche dei servizi, che si gioca l'efficacia di un impianto formativo.

Il "modello" di fondo (non vi è modo in questa sede di soffermarci sul tema dei "modelli formativi", cfr. Agostinetto, 2024) intende superare logiche ingenuie tanto di tipo trasmissivo quanto empirico-esperenziali: per le prime, infatti, il compito formativo si risolverebbe nel trasferimento ai formandi di buone conoscenze e buone pratiche, cosa che di per sé renderebbe utilizzabili quei saperi e quelle prassi nei rispettivi ambiti di pertinenza. Sappiamo però che la formazione non è assumibile in termini a-temporali e a-contestuali, giacché, le competenze in quanto «proprietà emergenti» (Cepollaro, 2001, p. 37), «presiedono a processi d'azione e di decisione» (Meghnagi, 1998, p. 29) all'interno di pratiche situate. Rispetto alle seconde, il richiamo alla pratica risulta ovviamente imprescindibile, ma a patto di innescare processi dialogici e riflessivi sulle pratiche professionali (Schön, 2006), ovvero «percorsi e occasioni formative che, sollecitando a stupirsi e a meravigliarsi, aiutino ad imparare a pensare, ad apprendere dall'esperienza, a saper pensare ciò che si fa» (Mortari, 2003, p. 11).

Si è trattato pertanto di congegnare un impianto formativo che traduca le direttrici del progetto pedagogico in *professionalità educativa* quale "progressiva competenza ad agire nello specifico contesto di pertinenza" (Agostinetto 2024, p. 230): così intesa, la competenza non si esaurisce nella sola esperienza, né nell'acquisizione di conoscenze, abilità, skills e strumenti, ma si declina nella «specifica consapevolezza e padronanza della logica» (Dalle Fratte 2005, p. 93), del "senso" (Margiotta, 2011) e del "metodo" (Baldacci, 2010) secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale.

Dato l'alto numero di destinatari (educatori e educatrici, coordinatrici pedagogiche di 20 servizi, ma anche i tutor previsti dal progetto) e l'ampio territorio di riferimento, l'impianto formativo è stato elaborato in chiave modulare, articolandosi su diversi livelli nei quali è stata necessariamente anche prevista una parte "a cascata". La figura n. 1 mostra i diversi moduli (che hanno corrisposto a diverse tipologie di incontri) e la logica della loro concatenazione:

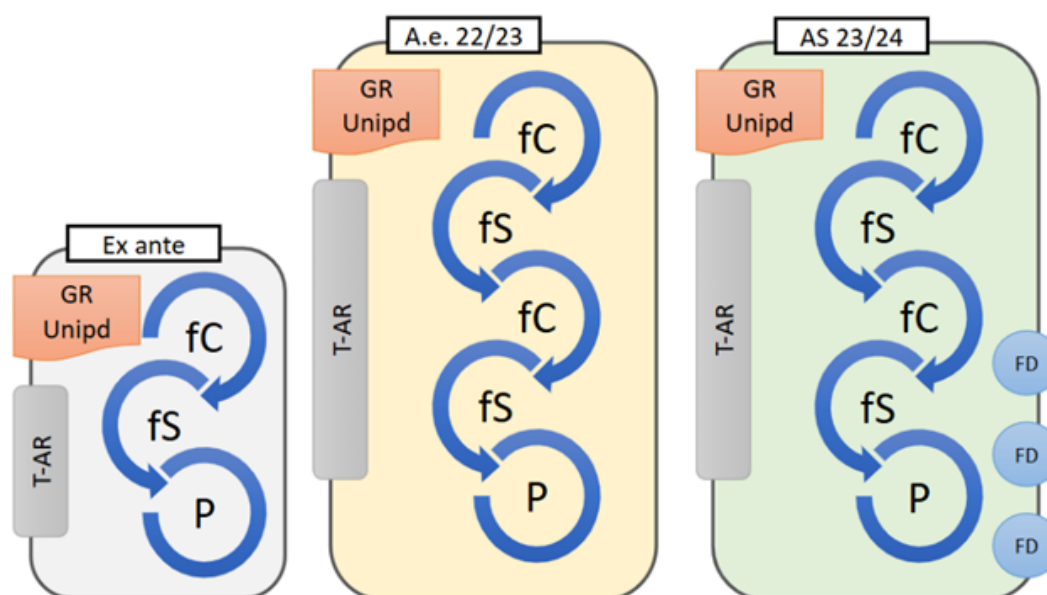


Figura n. 1: Logica e moduli dell'impianto formativo BenveNido

Esplicitiamo di seguito i moduli indicati:

- *formazione di Coordinamento* (fC): incontri rivolti alle coordinatrici dei 20 servizi del progetto e alle/ai tutor, tenuta dal GR Unipd;
- *formazione in Plenaria* (P): rivolta a tutti i soggetti implicati, ovvero le/i tutor, le coordinatrici e le educatrici e gli educatori dei 20 servizi, tenuta dal GR Unipd. Questi momenti plenari – necessariamente svolti di sabato date le esigenze di funzionamento dei servizi – miravano anche a promuovere un senso di condivisione, adesione e identità sul progetto (in tal senso hanno anche incluso il tempo del pranzo);
- *formazione in Servizio* (fS): secondo una logica formativa “a cascata”, tutor e coordinatrici, dopo aver partecipato alle sessioni di coordinamento riportano alle educatrici e agli educatori dei rispettivi servizi i contenuti e gli strumenti sviluppati durante le formazioni di coordinamento, supportati e monitorati dalla Assegnista di Ricerca dell'Università di Padova;
- *Tutorato Assegnista di Ricerca* (T-AR) in termini trasversali al processo formativo, la Assegnista di Ricerca dedicata al progetto riceve un tutorato volto ad un allineamento e ad un reciproco confronto dal gruppo di regia universitario;
- *formazioni Dedicare* (FD): in previsione delle diversità proprie di ogni servizio, verso la conclusione del percorso, di concerto con gli stessi servizi, si sono individuati degli incontri formativi aggiuntivi, una sorta di aggiustamento mirato alle esigenze dei singoli servizi rispetto all'applicazione del progetto pedagogico. Tali incontri sono stati svolti da ricercatori interni e esperti esterni al gruppo dell'Università di Padova.

Rimane da aggiungere che durante l'a.e. 2022/2023 sono state proposte due sessioni formative opzionali: una sulla gestione del colloquio, richiesta dai servizi coinvolti, e un ciclo di incontri organizzati dal gruppo Speciale 03 LabRIEF<sup>1</sup> sull'introduzione delle “Mappe per esplorare lo 0-3” (Serbati et al., 2023).

Sul piano metodologico, tutte le sessioni formative si sono declinate secondo modalità altamente partecipative, con momenti frontali contenuti e l'ampio ricorso a lavori in piccolo gruppo, *role playing*, simulazioni e analisi di caso: gli incontri sono stati il luogo in cui riflettere insieme sull'integrazione delle nuove pratiche proposte dal progetto e promuovere una condivisione ampia tra le esperienze dei diversi servizi. In questo modo, l'approccio situato e ancorato alle pratiche dei servizi implicati ha inteso massimizzare le potenzialità del rapporto tra ricerca e prassi concrete, affinché la formazione diventasse volano di trasformazione autentica. Riscontri positivi in tal senso, sono evincibili anche dai questionari che sono stati somministrati in occasione di ogni attività formativa in plenaria.

In definitiva, la formazione ha inteso puntare – oltre che sulla *solidità* del progetto pedagogico – sulla *flessibilità* della sua applicazione attraverso un impianto capace di raccogliere e innescare le pratiche, nonché sulla *sostenibilità* dei suoi raggiungimenti all'interno dei singoli servizi. Formare ad una competenza pedagogica come logica attuativa del proprio esercizio professionale, significa poter implementare tale competenza nella sua quotidiana applicazione, in una sorta di continua auto-alimentazione che la rende duratura e capace di rinnovamento continuo, in risposta ai cambiamenti a cui oggi siamo di fronte e ai nuovi che domani ci attendono.

## 6. Le azioni concrete per l'implementazione del progetto.

Dato che il progetto BenveNido coinvolge contesti educativi già strutturati, caratterizzati da pratiche, routine e identità professionali consolidate, l'impianto formativo mira a proporre un Progetto pedagogico adattabile alla realtà di ogni singolo servizio. Introdurre nuove azioni e proposte si presenta al contempo una risorsa e una sfida per le équipes educative. Come emerso dai questionari somministrati in occasione delle sessioni formative plenarie, l'adozione del progetto pedagogico ha comportato, da un lato, un incremento dell'impegno in termini di tempo ed energie rispetto alle pratiche ordinarie; dall'altro, il coinvol-

1 Speciale 03 LabRIEF è una sotto unità specificatamente dedicata alla prima infanzia del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, gruppo di ricerca Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova.

gimento attivo degli educatori nei processi di co-progettazione e implementazione ha favorito la promozione di dinamiche trasformative situate e partecipate. Al fine di sostenere la flessibilità e la sostenibilità nell'applicazione del progetto pedagogico all'interno dei servizi - garantendo al contempo il rispetto della metodologia e della solidità proposta -, sono state progettate specifiche azioni di monitoraggio che ora andremo a descrivere. Tali azioni sono convogliate principalmente nel ruolo dell'Assegnista di Ricerca (AR). Quest'ultima ha avuto un coinvolgimento attivo nell'adattamento dell'impianto pedagogico BenveNido all'interno dei 20 nidi inclusi nel progetto e nella documentazione in itinere dei processi e dei risultati attraverso un continuo raccordo con il GR Unipd.

In primo luogo, si è trattato di tradurre in pratica quotidiana l'impianto formativo precedentemente presentato attraverso l'organizzazione degli incontri di formazione Plenaria (P) e di Coordinamento (fC) e la loro documentazione, avvalendosi anche di strumenti di valutazione finalizzati alla raccolta di feedback di coordinatrici, educatori e tutor, quali questionari di monitoraggio. Inoltre, coerentemente con l'impianto formativo, di fondamentale importanza è stata la partecipazione agli incontri di formazione in Servizio (fS) nei nidi, verbalizzando gli interventi e sostenendo i tutor e l'équipe educativa nei processi di condivisione e adattamento del progetto pedagogico nelle pratiche contestuali. Parallelamente, in aggiunta alle fS programmate, si è reso necessario monitorare e condurre interventi di supporto sul meccanismo di formazione "a cascata" in presenza di problematiche o difficoltà che via via sono emerse.

In sostanza, l'AR ha sostenuto l'accompagnamento e curato la documentazione delle pratiche di implementazione del progetto pedagogico nel contesto dei singoli servizi, attraverso un percorso di osservazione partecipante che ha inteso promuovere l'interazione, la negoziazione e la conoscenza delle relazioni tra soggetti, l'incontro con l'altro e la contestualizzazione delle esperienze (Bove, 2019). La permanenza nei contesti educativi e l'interazione diretta con bambini ed educatori hanno consentito la produzione di diari di bordo. Tali dispositivi hanno favorito quel processo che Mortari definisce "ritensione", rendendo "disponibile un materiale esperienziale sul quale ritornare riflessivamente per guadagnare consapevolezza" (Mortari, 2003, p. 90).

Tale spazio di riflessione è stato promosso attraverso incontri settimanali di raccordo organizzativo con le figure chiave dei tutor che si sono rivelati preziosi partner di apprendimento e co-progettazione. Questa figura innovativa, attraverso i rapporti con il personale educativo del servizio affidatogli, ha saputo trasferire, negoziare e implementare l'apprendimento maturato nel percorso formativo con il GR Unipd. I tutor sono stati inoltre un costante e positivo riferimento per le famiglie, accompagnandole insieme all'équipe educativa a prendere consapevolezza rispetto ai bisogni di sviluppo dei bambini e all'adozione di strategie educative coerenti con il progetto pedagogico.

Da ultimo, un'azione sistematica di documentazione dell'intero processo progettuale, attraverso la raccolta del materiale delle diverse azioni, ha permesso di sostenere in maniera significativa l'integrazione tra teoria-pratica favorendo l'attuazione e sperimentazione di nuove strategie. Non vi è qui lo spazio per entrare nel dettaglio dei materiali analizzati, tuttavia, in linea con quanto evidenziato da Pandini-Simiano (2022), possiamo affermare che la documentazione approfondita non si sia limitata a registrare l'esistente, ma ha consentito di cogliere dimensioni potenziali dell'esperienza, rinvenendone quindi le traiettorie. Proprio attraverso tale funzione generativa, è stato possibile osservare come la teoria abbia progressivamente trovato spazio nella pratica, aprendo a nuove prospettive interpretative e operative secondo una virtuosa prospettiva trasformativa.

## 7. Conclusioni

L'esperienza del progetto BenveNido consente di evidenziare come l'innovazione nei servizi educativi per la prima infanzia non possa essere ridotta all'introduzione di singoli strumenti o procedure, ma passi attraverso un ripensamento condiviso del lavoro pedagogico secondo una prospettiva sistemica. La crucialità dei primi mille giorni di vita per la crescita di bambine e bambini implica un allargamento della cura e responsabilità relazionale, capace di includere le famiglie, la rete dei servizi e il contesto comunitario. Solo così, i servizi per l'infanzia possono configurarsi non solo come luoghi elettivi per la crescita individuale e la promozione di una comunità educante, ma anche come agenti per la promozione di giustizia sociale, preziosi presidi per contrastare precocemente le disuguaglianze e sostenere il diritto di ogni bambina e

ogni bambino a crescere in contesti relazionali, educativi e sociali tutelanti e promotori delle loro potenzialità.

In questa prospettiva, BenveNido ha mostrato la fecondità di un approccio ecologico e multilivello, capace di tenere insieme accesso ai servizi, personalizzazione degli interventi, sostegno alla genitorialità, formazione professionale e attivazione delle risorse territoriali. I Progetti Educativi Personalizzati, le pratiche di relazione tra nido e famiglia e le mappe di comunità hanno rappresentato non semplici dispositivi operativi, ma occasioni per costruire alleanze, rendere visibili bisogni e risorse, promuovere corresponsabilità educativa e rafforzare la continuità e la coerenza tra i diversi contesti di vita dei bambini.

Un elemento particolarmente significativo riguarda il ruolo della formazione e dei processi di accompagnamento (tutor e AR). La traduzione dei principi pedagogici in pratiche situate è stata possibile grazie a un impianto formativo partecipativo, riflessivo e flessibile, che ha valorizzato le competenze delle équipe educative e delle coordinatrici pedagogiche, sostenendole nel rileggere criticamente e in termini generativi le pratiche quotidiane. In tal senso, la formazione non si è configurata come trasmissione di contenuti, ma come spazio di ricerca condivisa, capace di generare consapevolezza professionale e trasformazione delle pratiche.

Allo stesso modo, il ruolo dei tutor e dell'Assegnista di Ricerca ha assunto una funzione strategica nel rendere sostenibile l'implementazione del progetto. La loro presenza ha favorito il raccordo tra livelli diversi dell'intervento, l'adattamento del Protocollo pedagogico ai singoli contesti e la documentazione dei processi attivati. Questo lavoro di accompagnamento ha permesso di evitare un'applicazione standardizzata del modello, promuovendo invece una sperimentazione sensibile alle specificità dei servizi, delle famiglie e dei territori coinvolti.

Nel complesso, ci sembra che il percorso di BenveNido confermi quanto i servizi educativi per la prima infanzia possano diventare luoghi privilegiati di (co)educazione, inclusione, partecipazione e prevenzione, a condizione che siano sostenuti da solidi impianti pedagogici, reti professionali e comunitarie e politiche sociali coerenti. Il nido d'infanzia, in questa prospettiva, non è soltanto uno spazio di educazione e cura per bambine e bambini, ma un nodo generativo di relazioni, capace di accompagnare le famiglie nel loro difficile ruolo, rafforzare legami sociali e contribuire alla costruzione di comunità educanti.

Meriteranno invece un altro spazio editoriale le evidenze empiriche a supporto di quanto argomentato in termini di risultati, stante la valutazione d'impatto di cui è stato oggetto il percorso<sup>2</sup>. Qui possiamo però anticipare che tali evidenze empiriche confortano l'idea di considerare BenveNido non come un'esperienza circoscritta, ma come un possibile modello di riferimento per le progettualità rivolte alla prima infanzia, specialmente nell'ottica di rafforzare la partecipazione e la continuità orizzontale. Investire nei primi anni di vita significa investire contemporaneamente nei bambini, nelle famiglie, nei professionisti e nei territori: una scelta educativa e politica che guarda al presente dell'infanzia come condizione essenziale per un futuro più equo e inclusivo.

## Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2024). Modelli di formazione. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia* (pp. 229-236). Brescia: Morcelliana.
- Agostinetto L., Bugno L. (2023). L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio. *Studium Educationis*, XXIV, 2, 82-91.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Britto, P. R., Engle, P., Super, C. (2013). Early Childhood Development: Translating research to global policy. In P. Britto, P. Engle, & C. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 3-23). New York: Oxford University Press.
- Britto P. R., Lye S. J., Proulx K., Yousafzai A. K., Matthews S. G., Vaivada T. et al. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.

2 Il progetto BenveNido è stato sottoposto ad una valutazione d'impatto dall'ente di ricerca non profit ASVAPP - Associazione per lo Sviluppo della Valutazione e l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Sede legale: Corso Vinzaglio 2, 10121 Torino).

- Bronfenbrenner U., Morris P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner, W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New Jersey: Wiley.
- Cepollaro G. (Ed.). (2001). *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*. Milano: Guerini e Associati.
- Council of the European Union. (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on high-quality early childhood education and care systems*. Official Journal of the European Union, C 189, 4–14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01)).
- Council of Europe. (2006). *Recommendation Rec(2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda).
- Council of the European Union. (2021). *Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee*. Official Journal of the European Union, L 223, 14–23. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021H1004>.
- Cunha F., Heckman J. J., Lochner L. (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. A. Hanushek, F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education 1* (pp. 697-812). Amsterdam: Elsevier.
- Dalle Fratte G. (Ed.). (2005). *Pedagogia e formazione. Paradigmi giustificativi dell'azione professionale, Vol. I*. Roma: Armando.
- De Mennato P., Cunti A. (Eds.). (2005). *Formare al lavoro sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Eisenstadt N., Oppenheim C. (2019). *Parents, Poverty and the State*. Bristol: Policy Press.
- Elango S., García J. L., Heckman J., Hojman, A. (2015). Early childhood education. In R. Moffitt (Ed.), *Economics of Means-Tested Transfer Programs in the United States, Volume 2* (pp. 35-297). Chicago (IL): University of Chicago Press.
- European Commission. (2022). *Commission staff working document accompanying the proposal for a Council recommendation on pathways to school success*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022SC0176>.
- García J. L., Heckman J. J., Leaf D. E., Jose Prados, M. (2017). *Quantifying the Life-cycle Benefits of a Prototypical Early Childhood Program*. (No. w23479). National bureau of economic research.
- Heckman J. (2008). *Schools, Skills and Synapses*. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.
- Jensen E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind: What Being Poor Does to Kids' Brains and What Schools Can Do About It*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Keller P. (2014). Community mapping. In D. Coghlan, M. Brydon-Miller (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (pp. 146-147). London: SAGE.
- Lacharité C., Goupil É., Gagnier J. P., Lafantaisie V., Baker M., Rasmussen H., Déziel, N. (2020). Vulnérabilité et familles: enjeux conceptuels liés au développement d'une activité de formation professionnelle. In M. Boutanquoi, C. Lacharité (Eds.), *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance* (pp. 81-95). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Lee Y., Krappmann L., Akosua Aidoo A. (2015). Early childhood care and education is a right. In P. T. M. Marope & Y. Kaga (Eds.), *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education* (pp. 37-53). UNESCO Publishing.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 434-445.
- Margiotta U. (Ed.). (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Meghnagi S. (1998). La competenza professionale come materia d'indagine. In A. M. Ajello, S. Meghnagi (Eds.). *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Il lavoro in contesti sociali e produttivi diversi* (pp. 29-60). Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2012). Introduzione. In S. Lawrence Lightfoot. *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni degli altri* (pp. 5-28). Bergamo: Junior.
- Milani P. (Ed.), (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.
- Milani P. (2022). *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Prevenire e contrastare le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.
- Milne A., Plourde L. (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement? *Journal of Instructional Psychology*, 33, 3, 183-193.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/linee-pedagogiche.html>.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Piano scuola 2021–2022: Documento per la pianificazione delle attività scolastiche*,

- educative e formative nelle istituzioni del sistema nazionale di istruzione.* <https://www.istruzione.it/rientriamoascuola/>.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia - articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65.* <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione.* Roma: Carocci.
- National Research Council & Institute of Medicine. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (J. P. Shonkoff & D. A. Phillips, Eds.). Washington, D.C.: National Academies Press. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do.* <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-early-childhood-development-closing-the-gap-between-what-we-know-and-what-we-do/>
- Petrella A. (2022). *Mappare la comunità. Una proposta teorica e metodologica per il lavoro socio- educativo.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Petrella A. (2025). Community mapping as a participative tool to enhance informal social support: possible pathways for practitioners. In S. Serbati, E. Marthinsen, B. Featherstone (Eds.), *Sense and Sensibility in Social Work with Families and Children. European Perspectives on Developments in Child Protection and Welfare* (pp. 134-155). Bristol: Bristol University Press.
- Schön D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni.* Milano: FrancoAngeli.
- Shonkoff J. P. (2015). The neurobiology of early childhood development and the foundation of a sustainable society. In P. T. M. Marope, Y. Kaga (Eds.), *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education* (pp. 55-71). Paris: UNESCO Publishing.
- Shonkoff J. P., Bales S. N. (2011). Science Does Not Speak for Itself: Translating Child Development Research for the Public and Its Policymakers. *Child Development*, 82(1), 17-32.
- Shonkoff J. P., Richter L. (2013). The Powerful Reach of Early Childhood Development. In P. Britto, P. L. Engle, C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 24-34). New York: Oxford University Press.
- Shonkoff J. P., Boyce W. T., McEwen B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2252-2259.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili.* Roma: Carocci.
- Serbati S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica.* Roma: Carocci.
- Serbati S. (2022). I passi di P.I.P.P.I., Sezione 03. In P. Milani, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare.* Padova: Padova University Press.
- Serbati S., Moreno Boudon D., Salvò A., Bello A., Bugno A., Rizzo F. (2023). *Il Mondo della Bambina e del Bambino: Mappe per esplorare lo 03.* Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF), Università degli Studi di Padova.
- UN Committee on the Rights of the Child. (2005). *General comment No. 7: Implementing Child Rights in Early Childhood.* CRC/C/GC/7. <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential.* World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064>.