



Annali

della facoltà di Scienze della formazione
Università degli studi di Catania

24 - 2025

Direttore
FEBRONIA ELIA

Comitato scientifico

GABRIELE ARCHETTI
(*Università Cattolica di Milano*)

R. LOREDANA CARDULLO
(*Università di Catania*)

MARCO CATARCI
(*Università di Roma Tre*)

MICHAEL CHASE
(*CNRS Paris*)

LIANA M. DAHER
(*Università di Catania*)

GIUSEPPE GIORDANO
(*Università di Messina*)

EMILIO MARTIN GUTIÉRREZ
(*Universidad de Cádiz*)

MANFRED HEINZMANN
(*Graz Universität*)

FLORIAN HARTMANN
(*Aachen University*)

MARIANGELA P. IELO
(*Università Nazionale e Capodistriaca di Atene*)

PAOLINA MULÉ
(*Università di Catania*)

ADRIAN NEDELCU
(*University of Ploiești*)

ROBERTA PIAZZA
(*Università di Catania*)

DONATELLA S. PRIVITERA
(*Università di Catania*)

GIUSEPPE SANTISI
(*Università di Catania*)

GIUSEPPE SCARATTI
(*Università di Bergamo*)

CAMILO TAMAYO GOMEZ
(*University of Birmingham*)

MARIA TOMARCHIO
(*Università di Catania*)

CARMELINA URSO
(*Università di Catania*)

Comitato redazionale

CRISTINA SORACI (*responsabile*)

MELA ALBANA

GABRIELLA D'APRILE

GIUSEPPINA DI GREGORIO

STEFANO LENTINI

ANNA MARIA LEONORA

PAOLA LEOTTA

ELEONORA PAPPALARDO

EMANUELE PIAZZA

ELISABETTA SAGONE

ERMANNO TAVIANI

SALVATORE VASTA

Direzione, redazione e amministrazione

Facoltà di Scienze della formazione, Università degli studi di Catania

Via Teatro greco, 84 - Complesso edilizio «Verginelle», 95125 - Catania

Tel. 095 7466303 / Fax 095 7466370 - <http://www.annali-sdf.unict.it> - e-mail: annali_sdf@unict.it

ISSN 2038-1328 / EISSN 2039-4934 - © 2025 Università degli studi di Catania

Registrazione presso il Tribunale di Catania, n. 26/10, del 28 dicembre 2010



**IL PROGRAMMA P.I.P.P.I.:
PEDAGOGIA TRASFORMATIVA
E SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ VULNERABILE**
di
Elena Failla

1. *Introduzione*

Il Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), avviato nel 2011 attraverso la 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, costituisce un’esperienza significativa nel panorama nazionale in tema di prevenzione dell’allontanamento dei minori e sostegno alla genitorialità in condizioni di vulnerabilità. Il programma si configura come una strategia di intervento integrata che si propone di innovare le pratiche professionali attraverso il coinvolgimento attivo delle famiglie, la formazione degli operatori e la costruzione di governance interistituzionali orientate alla corresponsabilità educativa¹, cioè alla costruzione e gestione condivisa dei percorsi tra famiglie, scuole, servizi sociali e comunità, per promuovere un’azione coordinata e partecipata a favore del benessere e dello sviluppo dei bambini. Questa visione sistematica rappresenta la chiave di volta del modello P.I.P.P.I., superando approcci frammentati e individualistici e valorizzando le risorse di tutti gli attori coinvolti. A partire dal 2021, è stato formalmente riconosciuto come Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali (LEPS), nell’ambito della “Prevenzione dell’allontanamento familiare - P.I.P.P.I.”, con copertura finanziaria garantita dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e dal Fondo Nazionale Politiche Sociali (FNPS)².

Il modello teorico di riferimento si fonda sulla prospettiva bioecologica dello sviluppo umano³, secondo la quale i processi evolutivi individuali si determinano nell’interazione costante tra le caratteristiche personali e i con-

¹ Milani, Santello, *et al.*, 2019.

² Ministero dell’Economia e delle Finanze, 2021.

³ Bronfenbrenner, 1979.

testi ambientali. All'interno di tale cornice, la vulnerabilità familiare viene interpretata come espressione di un disequilibrio sistematico che può produrre condizioni di trascuratezza laddove le risorse familiari risultano insufficienti a garantire una risposta adeguata ai bisogni di crescita del bambino⁴.

Nel corso dell'ultimo decennio numerosi studi nazionali e internazionali hanno evidenziato l'impatto della povertà e della deprivazione sociale sullo sviluppo infantile, in particolare nei primi anni di vita. I dati del *Center on the Developing Child* (2010) mostrano che esperienze negative o carenti nella prima infanzia possono compromettere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale, influenzando negativamente l'intero percorso di vita⁵. Alla luce di tali evidenze, interventi precoci, integrati e multidimensionali risultano pertanto essenziali per contrastare il cosiddetto "circolo dello svantaggio sociale" e promuovere pari opportunità per tutti i bambini, indipendentemente dal contesto di origine⁶.

In questa prospettiva si colloca il programma P.I.P.P.I., che adotta un approccio olistico e intersetoriale alla presa in carico delle situazioni familiari. Il programma combina strumenti educativi, sociali e scolastici all'interno di un progetto personalizzato costruito con i genitori e centrato sul benessere del bambino. L'intervento è su più livelli: il supporto alla genitorialità, il rafforzamento delle reti familiari e comunitarie, l'attivazione della scuola come luogo di accompagnamento educativo e la promozione di una comunità educante capace di farsi carico collettivamente delle fragilità emergenti⁷.

La nozione di comunità educante si fonda su principi pedagogici anticipati da Frabboni (2002), che ha sottolineato l'importanza dell'apertura dialogica della scuola verso il territorio e la costruzione di relazioni educative integrative. Oggi questa idea viene ripensata in chiave sistemica come una rete di attori, formali e informali, istituzionali e civici, che condivide obiettivi educativi e costruisce alleanze per sostenere i processi di crescita, in particolare nei contesti segnati da esclusione o disagio⁸. In tal senso, P.I.P.P.I. non si limita a fornire servizi, ma agisce per generare ambienti competenti, promuovendo l'integrazione tra scuola, servizi sociali, sanitari e terzo settore, e riconoscendo le famiglie come protagoniste attive nei percorsi di cambiamento.

Un elemento distintivo e innovativo del programma è l'adozione della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (VPT), che costituisce un paradig-

⁴ Lacharité *et al.*, 2006; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017.

⁵ Center on the Developing Child, 2010; Cassio *et al.*, 2021.

⁶ Council of Europe, 2013; Ministère des Solidarités et de la Santé, 2020.

⁷ Marcellan *et al.*, 2024, 46-47.

⁸ Zinant, 2022; AGIA, 2022.

ma metodologico centrale per promuovere la co-costruzione di conoscenza e intervento tra famiglie, operatori e comunità educanti. La VPT consente di superare la relazione unidirezionale tra servizi e utenti, valorizzando la partecipazione attiva e le alleanze educative, elementi chiave per il successo e la sostenibilità del programma. Essa consente di ridisegnare la relazione tra servizi e famiglie, superando la logica verticale dell'intervento per promuovere processi di co-costruzione e corresponsabilità⁹.

Il programma si articola in dispositivi specifici, educativa domiciliare, gruppi genitori-bambini, vicinanza solidale, partenariato scuola-famiglia-servizi, integrati all'interno di un modello di intervento che prevede la costruzione di un Progetto Quadro condiviso e l'uso di RPMonline¹⁰, piattaforma web per la rilevazione, la micro-progettazione e il monitoraggio condiviso dei percorsi, a supporto della valutazione partecipativa e trasformativa. Ogni componente è finalizzata a contrastare le condizioni di trascuratezza mediante una presa in carico sistematica, continuativa e partecipativa, con un'attenzione particolare alla qualità delle relazioni tra i diversi attori coinvolti. Questa impostazione non solo promuove il benessere infantile, ma contribuisce anche alla trasformazione delle pratiche professionali e organizzative, favorendo la costruzione di alleanze educative nei territori e la diffusione di una cultura della corresponsabilità tra istituzioni e cittadini.

Dal 2011 il Programma si è progressivamente esteso su scala nazionale. Nella settima implementazione (2018-2020) ha coinvolto 16 Regioni e 1 Provincia Autonoma per un totale di 67 Ambiti Territoriali Sociali (ATS), con 700 famiglie e 726 bambini che hanno concluso i percorsi¹¹. Con il riconoscimento come LEPS (L. 234/2021) e il primo *rollout* 2022-2023 sono entrati nel programma 400 ATS finanziati dal PNRR e 65 ATS finanziati dal FNPS¹²; nel triennio 2024-2026 il LEPS prevede poi, a valere sul FNPS, almeno 214 ATS/anno (15 milioni €/anno), con riparto regionale definito in Gazzetta Ufficiale¹³. Il coordinamento scientifico nazionale è affidato al La-BRIEF - Università di Padova, in partnership con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che cura monitoraggio e valutazione (RPMonline): di qui la prevalenza dei report e contributi scientifici analizzati afferenti all'Università di Padova¹⁴.

⁹ Ius, 2020; Serbati & Milani, 2022; Milani, 2022.

¹⁰ <https://asit.unipd.it/attivita/sistemi-informativi/applicazioni/applicazioni-ricerca/rpm>

¹¹ Milani *et al.*, 2020.

¹² Milani, 2022; Santello *et al.*, 2025.

¹³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg>

¹⁴ <https://www.minori.gov.it/it/il-programma-pippi>

Il programma si configura come pratica di pedagogia trasformativa su tre livelli interconnessi: familiare, attraverso la VPT e il Progetto Quadro che abilitano consapevolezza, agency e nuove pratiche genitoriali; professionale/organizzativo, mediante équipe multidisciplinari, riflessività e dispositivi condivisi; meso-territoriale, tramite partenariati scuola-servizi-comunità e governance cooperativa. L'idea si innesta su una tradizione pedagogica del cambiamento, dialogico e trasformativo, e si declina nel modello P.I.P.P.I. come co-costruzione riflessiva dei percorsi educativi¹⁵. Da questo quadro muovono le domande di ricerca presentate nel paragrafo 2.

2. Metodologia

Il presente contributo indaga come il programma P.I.P.P.I. prende forma nelle pratiche professionali e organizzative, con particolare attenzione ai dispositivi operativi, ai fattori che ne sostengono l'efficacia e alle condizioni che ne ostacolano la piena implementazione. Non si tratta di una valutazione d'impatto quantitativa, ma di una lettura pedagogica concettuale e interpretativa delle forme dell'intervento nei territori. Guidano l'analisi tre domande di ricerca:

1. Quali dispositivi professionali e categorie di intervento caratterizzano P.I.P.P.I.?
2. Quali elementi di forza e pratiche promettenti favoriscono apprendimento professionale, coordinamento interistituzionale e benessere dei minori e delle famiglie coinvolte?
3. Quali criticità e condizioni di contesto ostacolano l'implementazione sistematica?

L'adozione di una rassegna narrativa tematica è metodologicamente adeguata a interrogativi a prevalenza concettuale-interpretativa e a corpi documentali eterogenei (articoli *peer-reviewed*, linee guida, report, strumenti operativi), tipici della ricerca pedagogica su programmi complessi. Nella tassonomia di Grant e Booth (2009) tale disegno è preferibile quando l'obiettivo è mappare e integrare categorie, dispositivi e condizioni di implementazione (il “come” e il “perché”), più che stimare grandezze di effetto o testare ipotesi aggregate. La rassegna narrativa consente di connettere teoria, policy e pratica, valorizzando contesto e processi e rendendo conto di esiti e apprendimenti professionali non immediatamente quantificabili. In ambito educativo, tali

¹⁵ Bronfenbrenner, 1979; Freire, 1996; Mezirow, 1991; Milani, 2017, 2019; Serbati, 2019; Serbati & Milani, 2022; Ius, 2019.

sintesi sono considerate scientificamente legittime quando supportate da criteri esplicativi di inclusione/esclusione, da una procedura di codifica tematica e da una tracciabilità del corpus¹⁶, elementi esplicitati in questa sezione.

La ricerca ha combinato la consultazione mirata di letteratura scientifica e documentazione istituzionale pubblicamente accessibile, integrata con la riconoscizione di materiali operativi.

Poiché i principali output su P.I.P.P.I. sono pubblicati in riviste italiane (non coperte da Scopus/Web of Science/ERIC) e in fonti istituzionali ed editoriali, il corpus principale è stato raccolto attraverso portali editoriali/OJS, il repository istituzionale dell'Università di Padova (IRIS-UNIPD), siti istituzionali e Google Scholar (usato come canale di scoperta).

Distribuzione per sede dei full-text inclusi (n = 20): portali editoriali/OJS: 12; siti istituzionali: 5; IRIS-UNIPD: 3.

Sono stati presi in esame 20 contributi pubblicati tra il 2017 e il 2024, periodo che segna la fase di consolidamento del programma dopo le sperimentazioni iniziali, relativi allo sviluppo del programma a partire dal suo avvio nel 2011. La ricerca è stata condotta tra giugno e agosto 2025 (cut-off: 27-8-2025) per intercettare eventuali aggiornamenti; le fonti 2025 sono state monitorate e, quando pertinenti, citate come contesto, ma non incluse nella codifica tematica per coerenza con la finestra prestabilita.

Le stringhe di ricerca utilizzate sono state:

1. (“P.I.P.P.I.” OR PIPPI OR “Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istitutionalizzazione”) (“dispositivi” OR “educativa domiciliare” OR “gruppo genitori” OR “gruppi genitori” OR “gruppi genitori-bambini” OR “vicinanza solidale” OR “partenariato scuola-servizi” OR “partenariato scuola-servizi” OR “partenariato scuola-famiglia-servizi” OR “scuola-servizi” OR “scuola servizi” OR “Progetto Quadro” OR RPMonline OR “Valutazione partecipativa e trasformativa” OR VPT OR “laboratori territoriali” OR “équipe multidisciplinari”).
2. (“P.I.P.P.I.” OR PIPPI OR “Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istitutionalizzazione”) (“punti di forza” OR “pratiche promettenti” OR “buone pratiche” OR “apprendimento professionale” OR “formazione in servizio” OR formazione OR “comunità di pratica” OR “coordinamento interistituzionale” OR “alleanza educativa” OR “benessere scolastico” OR “valutazione partecipativa” OR “valutazione trasformativa”).

¹⁶ Grant & Booth, 2009; Pellegrini & Vivianet, 2018.

3. (“P.I.P.P.I.” OR PIPPI OR “Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione”) (criticità OR barriere OR “sfide di implementazione” OR sostenibilità OR “disomogeneità territoriale” OR governance OR “formazione in servizio” OR “vicinanza solidale” OR RPMonline OR LEPS).

La selezione delle fonti è stata guidata da criteri di:

- a) rilevanza teorico-operativa, in relazione alla struttura concettuale e agli strumenti del programma;
- b) autorevolezza scientifica, privilegiando articoli *peer-reviewed*, volumi specialistici e contributi curati da ricercatori coinvolti direttamente nel coordinamento e nella valutazione del programma;
- c) documentazione di esperienze territoriali, utili a far emergere le condizioni di efficacia e le sfide concrete dell’implementazione;
- d) documentazione istituzionale e report di valutazione del programma.

Sono stati esclusi:

- a) articoli non sottoposti a referaggio;
- b) contributi divulgativi privi di un impianto teorico-metodologico esplicito;
- c) testi non direttamente riferiti al programma.

L’approccio analitico adottato si fonda su una categorizzazione tematica delle fonti selezionate, orientata a mettere in dialogo contenuti eterogenei per far emergere nodi concettuali ricorrenti, pratiche educative trasversali e criticità implementative. È stato adottato un approccio qualitativo-interpretativo ispirato alle sintesi narrative in ambito pedagogico, con riferimento a tre dimensioni principali:

- a) i dispositivi professionali attivati dal programma;
- b) gli elementi di forza e le pratiche promettenti;
- c) le criticità e le sfide di implementazione.

Le fonti selezionate sono riportate nella Tabella 1, che esplicita la tipologia dei documenti analizzati, i rispettivi oggetti di indagine e il contributo apportato all’elaborazione concettuale del presente lavoro.

La letteratura citata proviene in misura rilevante dall’Università di Padova (in particolare il gruppo LabRIEF), che detiene il coordinamento scientifico nazionale del programma e cura i report di valutazione ministeriali.

Non sono riportati i conteggi delle fasi di identificazione e screening poiché la ricerca è stata condotta con approccio iterativo. Questo riduce la tracciabilità quantitativa, ma la replicabilità procedurale minima è garantita dal-

l'esplicitazione di canali consultati, stringhe di ricerca, finestra 2017-2024 con cut-off 27-8-2025 e criteri operazionalizzati di inclusione/esclusione.

Tab. 1 - Fonti analizzate (ordine cronologico).

Autore/i	Anno	Titolo del contributo	Tipo di fonte	Ambito ¹⁷
Milani, P.	2017	Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie	Articolo scientifico	Comice teorico-operativa
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali	2017	Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità	Documento istituzionale	Linee guida e cornice normativa
Santello, F., Colombini, S., Ius, M., & Milani, P.	2017	P.I.P.P.I.: What has changed? How and why? The empirical evidence	Articolo scientifico	Processo research-training-intervention
Di Masi, D., Serbati, S., & Sità, C.	2019	La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: i Laboratori Territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività	Articolo scientifico	Pratiche professionali
Ius, M.	2019	Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità	Articolo scientifico	Governance e resilienza
Milani, P.	2019	P.I.P.P.I.: un programma che promuove l'innovazione sociale	Articolo scientifico	Comice teorico-operativa
Milani, P., Santello, F., Ius, M. et al.	2019	I risultati di P.I.P.P.I. e il loro impatto nelle politiche regionali e locali	Articolo scientifico	Diffusione e impatto del programma
Milani, P., Serbati, S., & Zanon, O.	2019	Dall'implementazione del programma P.I.P.P.I. alle Linee di Indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità	Articolo scientifico	Evoluzione teorico-istituzionale
Serbati, S.	2019	La partecipazione delle famiglie e dei bambini nel Programma P.I.P.P.I.	Articolo scientifico	Partecipazione e valutazione trasformativa

¹⁷ L'etichetta "Ambito" riportata in Tabella 1 è un metadato descrittivo introdotto per trasparenza e tracciabilità del corpus, che sintetizza il focus tematico prevalente di ciascuna fonte in coerenza con lo schema di codifica adottato.

Zanon, O.	2019	La formazione dei professionisti nel Programma P.I.P.P.I.	Articolo scientifico	Formazione dei professionisti
Ius, M.	2020	Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline	Volume scientifico	Uso di RPMonline
Milani, P. Bello, A., Serbati, S. <i>et al.</i>	2020	P.I.P.P.I. Report conclusivo della settima implementazione (2018-2020)	Report di valutazione	Valutazione implementativa
Serbati, S. & Petrella, A.	2021	La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare	Articolo scientifico	Vicinanza solidale
Milani, P.	2022	Il programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I.	Capitolo in volume	Teorie e principi fondativi
Serbati, S. & Milani, P.	2022	Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I.	Capitolo in volume	Pratiche e dispositivi operativi
Università degli Studi di Padova	2022	RPMonline - Applicazioni per la ricerca	Sito web istituzionale	Strumento digitale per il monitoraggio
Santello, F., Bolelli, K., Ius, M. <i>et al.</i>	2023	Rapporto di Valutazione. Sintesi 2020-2022. Nona implementazione di P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione	Report di valutazione	Valutazione implementativa
Serbati, S., & Rizzo, F.	2023	Una comunità di pratiche: esperienze di pratica riflessiva nella formazione continua di P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione	Articolo scientifico	Formazione dei professionisti
Marcellan, C., Ius, M., & Milani, P.	2024	Buone pratiche per rafforzare le comunità educanti	Articolo scientifico	Relazione scuola-servizi-famiglie
Santello, F., Bolelli, K., Ius, M. <i>et al.</i>	2024	Rapporto di Valutazione. Sintesi 2021-2023. Decima implementazione di P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione	Report di valutazione	Valutazione implementativa

Le 20 fonti si ripartiscono in: 12 articoli scientifici peer-reviewed, 2 capitoli in volume, 1 volume monografico, 3 report di valutazione nazionale, 1 documento istituzionale e 1 risorsa web istituzionale. Per approccio prevalente: 7

empiriche¹⁸; 4 teorico-concettuali¹⁹; 4 metodologico-operative²⁰; 5 istituzionali²¹. La classificazione è stata effettuata ex-post, per prevalenza tematico-metodologica, ed è riportata per ragioni di trasparenza e tracciabilità del corpus.

Questo disegno non mira all'esaustività né alla stima di effetti; il numero contenuto di fonti e la prevalenza di contributi afferenti al coordinamento scientifico del programma costituiscono un limite, parzialmente compensato da triangolazione delle tipologie documentali e dall'esplicitazione dei criteri adottati.

3. Categorie di intervento

Il programma P.I.P.P.I. si articola attorno a quattro dispositivi fondamentali: l'educativa domiciliare, i gruppi per genitori e bambini, il partenariato scuola-famiglia-servizi e la vicinanza solidale. Tali dispositivi rappresentano non solo strumenti operativi, ma sono espressione di una visione pedagogica che mette al centro la relazione, la corresponsabilità e la co-progettazione con le famiglie in situazione di vulnerabilità²².

L'educativa domiciliare costituisce l'asse portante dell'intervento. Essa si caratterizza per un accompagnamento intensivo, personalizzato e situato, che si realizza principalmente all'interno del contesto di vita quotidiana del nucleo familiare. L'intervento domiciliare non si limita alla sola osservazione o al supporto materiale, ma si configura come setting educativo a valenza pedagogica, fondato su pratiche partecipative e riflessive orientate alla costruzione di una relazione educativa trasformativa tra operatori²³ e famiglie. L'obiettivo è rafforzare le competenze genitoriali e valorizzare le risorse del contesto, attivando processi di consapevolezza e cambiamento²⁴.

I gruppi per genitori e bambini costituiscono un ulteriore ambito di intervento volto alla creazione di spazi condivisi nei quali è possibile sperimentare pratiche educative cooperative, favorire il confronto tra pari, rafforzare i legami familiari e costruire reti di sostegno informale. Questi incontri, spesso condotti da operatori sociali o educatori, si configurano come luoghi protetti

¹⁸ Santello *et al.*, 2017; Milani, Santello, *et al.*, 2019; Milani, Serbati, *et al.*, 2019; Serbati, 2019; Serbati & Petrella, 2021; Serbati & Rizzo, 2023; Marcellan *et al.*, 2024.

¹⁹ Milani, 2017; Ius, 2019; Milani, 2019; Milani, 2022.

²⁰ Di Masi *et al.*, 2019; Zanon, 2019; Ius, 2020; Serbati & Milani, 2022.

²¹ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017; Milani *et al.*, 2020; Università degli Studi di Padova, 2022; Santello *et al.*, 2023, 2024.

²² Milani, 2017.

²³ Zanon, 2019.

²⁴ D'Antone, 2018; Milani, 2022.

di dialogo e riflessione collettiva, capaci di generare fiducia reciproca, appartenenza e senso di comunità²⁵. Nei gruppi dedicati ai bambini, invece, si promuovono esperienze ludico-educative centrate sul benessere relazionale, sull’ascolto attivo e sull’espressione delle emozioni, con particolare attenzione alla dimensione affettiva e sociale²⁶.

Il partenariato scuola-famiglia-servizi è il dispositivo che concretizza l’idea di comunità educante. Esso si propone di costruire alleanze educative tra i principali soggetti coinvolti nella crescita e nella cura dei bambini: insegnanti, genitori, assistenti sociali, educatori, operatori sanitari. La scuola, spesso primo osservatorio delle fragilità emergenti²⁷, è valorizzata come luogo privilegiato per la costruzione di percorsi condivisi di sostegno. Attraverso équipe multidisciplinari, protocolli d’intesa, progettazioni congiunte e formazione continua²⁸, il partenariato mira a superare la frammentazione degli interventi e a garantire la coerenza delle azioni educative, sia sul piano scolastico che familiare²⁹. Le esperienze documentate nei territori mostrano come tale dispositivo possa contribuire significativamente a ridurre il rischio di escalation del disagio e a promuovere precocemente il benessere scolastico ed emotivo del minore³⁰.

La vicinanza solidale rappresenta l’elemento più innovativo del modello, poiché propone una forma di sostegno che si colloca nell’intersezione tra formale e informale, tra servizi e cittadinanza attiva. Si tratta di un intervento che valorizza le reti familiari, amicali e comunitarie già presenti nel territorio, promuovendo forme di affiancamento quotidiano da parte di altre famiglie, singoli cittadini o membri di associazioni. Il supporto può assumere forme molto diverse, dalla condivisione di spazi e tempi, alla cura condivisa dei figli, al sostegno nella gestione delle attività quotidiane, ma ha come denominatore comune la costruzione di relazioni significative basate sulla reciprocità, sulla fiducia e sull’impegno civile³¹. Nonostante il riconoscimento della sua efficacia, questo dispositivo risulta spesso il più difficile da attivare, per la complessità di identificare risorse disponibili e costruire mediazioni efficaci tra famiglie e comunità, come evidenziato nell’analisi delle pratiche partecipative del programma³².

²⁵ Milani, 2018.

²⁶ Serbati & Milani, 2022.

²⁷ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017.

²⁸ Di Masi *et al.*, 2019.

²⁹ Serbati & Milani, 2022.

³⁰ Milani, Santello, *et al.*, 2019; Marcellan *et al.*, 2024.

³¹ Serbati & Petrella, 2021.

³² Serbati, 2019; Santello *et al.*, 2023, 2024; Marcellan *et al.*, 2024.

L’insieme di questi dispositivi si intreccia con la progettazione personalizzata definita nel Progetto Quadro, costruito in modo partecipato con la famiglia e monitorato attraverso strumenti condivisi come la piattaforma digitale RPMonline³³. Ogni dispositivo contribuisce a costruire percorsi di presa in carico coerenti con la complessità delle situazioni e ad attivare processi di empowerment familiare e comunitario. La logica sottesa non è quella della semplice somministrazione di servizi, bensì quella dell’attivazione di contesti relazionali generativi, capaci di incidere sulle cause strutturali della vulnerabilità e non solo sui suoi effetti³⁴. Gli esiti documentati mostrano come l’integrazione dei dispositivi attivati nel programma abbia favorito trasformazioni significative nei comportamenti genitoriali, nelle relazioni familiari e nella collaborazione tra scuola e servizi³⁵. L’integrazione di questi dispositivi costituisce un’effettiva traduzione operativa del modello bioecologico³⁶, rappresentando una rete integrata di risorse e attori educativi che, in un dialogo continuo tra famiglie, servizi e comunità educanti, promuove il benessere e lo sviluppo del bambino in modo sistemico e partecipato.

4. Punti di forza e adattabilità territoriale

Uno dei principali punti di forza del programma P.I.P.P.I. risiede proprio nella sua adesione al modello sopracitato, che consente di superare una lettura individualizzante o deficitologica della trascuratezza genitoriale per concentrarsi sulle dimensioni relazionali e ambientali della vulnerabilità³⁷. Tale impostazione permette di cogliere la genitorialità come un costrutto situato, interdipendente rispetto ai sistemi familiari, scolastici, sociali e culturali in cui si sviluppa, e la negligenza come una manifestazione sistematica più che come una colpa individuale³⁸. In questa prospettiva, il sostegno alla genitorialità non può che avvenire attraverso il rafforzamento delle reti relazionali e il coinvolgimento coordinato dei contesti educativi e territoriali. La comunità educante, così come definita dalla letteratura recente³⁹, si configura come un ambiente attivo e competente che accompagna le famiglie e contribuisce, insieme ad esse, a garantire il benessere del bambino.

³³ Ius, 2020; Milani, 2022.

³⁴ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017; Milani, Serbati, *et al.*, 2019; Serbati & Milani, 2022.

³⁵ Santello *et al.*, 2017, Santello *et al.*, 2023, 2024.

³⁶ Bronfenbrenner, 1979.

³⁷ Milani, 2017.

³⁸ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017; Ius, 2019; Marcellan *et al.*, 2024.

³⁹ Zinant, 2022.

La centralità attribuita al contesto relazionale si traduce operativamente nell'adozione della VPT e nell'uso di strumenti come il modello "Il Mondo del Bambino", la griglia di microprogettazione e la narrazione partecipata. Come mostrato in un caso di studio emblematico⁴⁰, una madre sola, inizialmente diffidente e ostile nei confronti dei servizi, riesce progressivamente a sviluppare nuove competenze educative e relazioni familiari più stabili proprio grazie al suo coinvolgimento attivo nella valutazione e nella progettazione degli interventi.

Il programma si distingue anche per la promozione di équipe multidisciplinari territoriali, che rappresentano un altro elemento cardine della sua struttura. In molte realtà, l'attivazione di queste équipe ha consentito di superare la frammentazione delle azioni e la discontinuità degli interventi, favorendo l'integrazione tra ambiti diversi come il sociale, il sanitario, l'educativo e il terzo settore. L'esperienza condotta nell'Ambito di Francavilla Fontana⁴¹ rappresenta un esempio paradigmatico di governance collaborativa e sperimentazione di pratiche educative condivise. Attraverso l'attivazione di équipe multidisciplinari territoriali e l'uso di strumenti come l'albo illustrato *Il pentolino di Antonino* in contesti scolastici, è stato possibile coinvolgere insegnanti, famiglie e operatori in un percorso unitario, generando spazi di riflessione capaci di promuovere resilienza e inclusione.

Il dispositivo del partenariato scuola-famiglia-servizi, in particolare, si rivela un motore di cambiamento sistematico. La scuola può diventare non solo luogo di apprendimento, ma anche contesto di cura e co-progettazione educativa⁴², a condizione che siano attivati dispositivi stabili di cooperazione interistituzionale⁴³. In alcune aree territoriali, tale processo ha portato alla definizione di protocolli d'intesa, alla costituzione di comunità di pratica⁴⁴ tra docenti e operatori e allo sviluppo di un linguaggio condiviso tra scuola e servizi, facilitando l'identificazione precoce delle fragilità e la costruzione tempestiva di risposte educative coordinate. In questi contesti, gli insegnanti non sono più meri segnalatori, ma diventano co-attori di un processo di cura che si estende oltre la dimensione scolastica e si radica nei legami comunitari.

Un ulteriore elemento distintivo del programma è rappresentato dall'impiego della piattaforma digitale RPMonline, sviluppata a partire dal 2011 dall'Università di Padova per supportare la progettazione e il monitoraggio

⁴⁰ Serbati, 2019.

⁴¹ Ius, 2019.

⁴² Marcellan *et al.*, 2024.

⁴³ Milani, Santello, *et al.*, 2019.

⁴⁴ Serbati & Rizzo, 2023.

dei percorsi educativi personalizzati. Progressivamente aggiornata, la piattaforma è stata integrata nell'implementazione nazionale del programma, e in una fase successiva, anche nell'implementazione delle azioni previste dal PNRR e dai LEPS⁴⁵. RPMonline consente la rilevazione, progettazione e monitoraggio delle azioni previste all'interno dei Progetti Quadro, rendendo possibile la documentazione trasparente e condivisa dei percorsi con le famiglie. Essa favorisce inoltre il coordinamento tra i diversi attori coinvolti, rafforza il principio di corresponsabilità e consente al livello centrale, scientifico e istituzionale, di disporre di un sistema informativo unificato, utile per l'analisi, la valutazione e il miglioramento continuo delle pratiche⁴⁶.

L'adattabilità territoriale è una scelta intenzionale del modello: P.I.P.P.I. combina principi fondativi e dispositivi⁴⁷ con gradienti di adattamento che riguardano intensità e setting dell'educativa domiciliare, formati dei gruppi, modelli di partenariato scuola-servizi ancorati alle reti locali, attivazione della vicinanza solidale e tempi di accompagnamento.

Tre meccanismi garantiscono l'adattamento senza perdita di coerenza: VPT come cerniera decisionale tra attori; Progetto Quadro come dispositivo di traduzione negoziata di obiettivi, intensità e tempi mantenendo chiari i criteri di qualità; la piattaforma come memoria organizzativa che assicura tracciabilità e comparabilità fra contesti⁴⁸. Indicatori osservabili di adattamento coerente includono: presenza di protocolli scuola-servizi formalizzati; uso effettivo di strumenti di VPT documentati in RPMonline; intensità dell'educativa domiciliare commisurata al bisogno e ricalibrata in itinere; attivazione tracciata della vicinanza solidale; continuità oltre la soglia standard quando giustificata; momenti stabili di supervisione/formazione congiunta équipe-scuola-servizi.

Le implementazioni territoriali documentano differenziazioni entro cornici condivise⁴⁹: laddove formazione, governance e strumenti comuni sono presidiati, l'adattamento produce esiti più stabili; in loro assenza aumenta il rischio di deriva applicativa.

Il programma si distingue anche per la sua capacità di generare apprendimenti collettivi, documentare e diffondere buone pratiche, alimentando una comunità nazionale di riflessione e innovazione⁵⁰. La metodologia adotta-

⁴⁵ Milani, 2022; Università degli studi di Padova, 2022.

⁴⁶ Ius, 2020.

⁴⁷ Serbati & Milani, 2022; Milani, 2022.

⁴⁸ Ius, 2020.

⁴⁹ Serbati & Milani, 2022; Milani *et al.*, 2020; Santello *et al.*, 2023, 2024; Marcellan *et al.*, 2024.

⁵⁰ Serbati & Rizzo, 2023.

ta nei laboratori territoriali, la raccolta di esperienze significative e l'attività di formazione contribuiscono a consolidare un patrimonio professionale condiviso, che valorizza le specificità locali senza rinunciare alla coerenza metodologica⁵¹. Tale capitale relazionale e riflessivo rappresenta un asset fondamentale per la sostenibilità e l'ulteriore sviluppo del programma nei territori.

Questi elementi di forza non solo rafforzano la qualità dell'intervento, ma rappresentano un fattore cruciale per contrastare le disuguaglianze educative nei contesti di vulnerabilità, promuovendo pari opportunità di crescita e sviluppo per tutti i bambini attraverso un approccio inclusivo, partecipato e sistemicò.

5. Aree di miglioramento

Accanto agli elementi di forza, il programma P.I.P.P.I. presenta alcune criticità che pongono sfide significative alla sua piena realizzazione. Una prima area di criticità riguarda la formazione degli operatori. Uno degli ostacoli più rilevanti alla concretizzazione di un approccio autenticamente partecipativo risiede nella difficoltà degli operatori a rivedere e trasformare le proprie pratiche professionali. In molti casi, la complessità dell'approccio metodologico e la pluralità degli strumenti proposti vengono affrontate con un'applicazione meramente formale, che non riesce a produrre un reale cambiamento nelle modalità di interazione con le famiglie. L'espressione “non sapere come fare⁵²” intercetta una dimensione di incertezza metodologica che può ostacolare l'effettiva implementazione dei principi del programma.

La formazione, sebbene prevista in fase iniziale, risulta spesso insufficiente sul piano della durata e della continuità. La trasformazione richiesta dal modello P.I.P.P.I. non può essere ottenuta con una semplice trasmissione di contenuti, ma necessita di percorsi continuativi, riflessivi e partecipati⁵³. Per garantire un apprendimento trasformativo e duraturo, è necessario prevedere una formazione in servizio articolata, che includa momenti di riflessione collettiva, scambio tra pari, accompagnamento metodologico e supervisione professionale⁵⁴. La valorizzazione di pratiche di apprendimento riflessivo, integrate con la documentazione dei casi e la rielaborazione partecipata delle esperienze, rappresenta un passo imprescindibile per sostenere il cambiamento.

⁵¹ Di Masi *et al.*, 2019; Marcellan *et al.*, 2024.

⁵² Serbati, 2019, 119.

⁵³ Milani, 2022.

⁵⁴ Di Masi *et al.*, 2019; Serbati & Rizzo, 2023.

to culturale richiesto dal modello P.I.P.P.I.⁵⁵. Alcuni ambiti territoriali hanno avviato percorsi di formazione congiunta tra operatori dei servizi e insegnanti, contribuendo alla costruzione di linguaggi comuni e comunità di pratica interprofessionali. Tuttavia, tali esperienze risultano ancora sporadiche e non sistematicamente diffuse.

Un secondo elemento critico riguarda la sostenibilità e la continuità dell'intervento. Sebbene il programma preveda una durata standard di 18 mesi, molte famiglie necessitano di un accompagnamento prolungato, capace di consolidare i cambiamenti attivati e prevenire ricadute. Le situazioni di vulnerabilità strutturale, infatti, difficilmente si risolvono in tempi brevi e richiedono una presenza educativa, relazionale e istituzionale costante. Diversi casi studio documentano come, al termine del percorso previsto, alcune famiglie si trovino ancora in una condizione di fragilità che rende auspicabile una prosecuzione del sostegno, anche in forma meno intensiva, ma continuativa e significativa⁵⁶. Il rischio è che gli esiti positivi ottenuti durante il programma si disperdano o si vanifichino.

Un terzo nodo critico riguarda la forte disomogeneità nell'implementazione del programma a livello nazionale. Se da un lato si registrano esperienze altamente strutturate e innovative, come quelle degli ambiti territoriali di Padova, Sondrio, Francavilla Fontana o Fermo, dall'altro si rilevano situazioni in cui il programma non è mai stato avviato oppure ha avuto un'attuazione parziale e discontinua. Le ragioni di tale disomogeneità sono molteplici, tra cui fragilità nella governance locale, assenza di coordinamento tra servizi e carenza di risorse professionali⁵⁷. Alcuni territori hanno sviluppato buone pratiche e reti collaborative, mentre altri faticano ad avviare o stabilizzare il programma. Il rapporto di valutazione riguardo l'undicesima implementazione del programma, curato da Santello *et al.*, (2025), include riferimenti puntuali a specifici contesti territoriali (ad esempio, alla città di Catania), ma non fornisce ancora dati di dettaglio sull'implementazione. Nel complesso, tali evidenze confermano una variabilità territoriale che richiede ulteriore monitoraggio e il rafforzamento della governance locale.

Questa variabilità produce disparità significative nell'accesso e nella qualità degli interventi, mettendo in discussione uno dei principi fondanti del programma: l'equità educativa. La trasformazione di P.I.P.P.I. in LEPS, a partire dal 2021, costituisce un passo importante per garantire una maggiore uniformità, ma non è di per sé sufficiente. È necessario accompagnare tale ri-

⁵⁵ Ius, 2019.

⁵⁶ Serbati, 2019; Marcellan *et al.*, 2024.

⁵⁷ Ius, 2019.

conoscimento con un investimento strutturale in formazione, infrastrutture digitali, supporto alla governance locale e strumenti di monitoraggio condivisi⁵⁸. Anche l'adozione della piattaforma RPMonline, pur rappresentando un importante strumento di innovazione, ha incontrato alcune difficoltà tecniche e organizzative nei territori meno digitalizzati o meno preparati a integrare strumenti tecnologici nei processi educativi⁵⁹.

Ulteriori aspetti da migliorare riguardano la partecipazione dei destinatari e la valorizzazione delle risorse comunitarie. Sebbene la co-progettazione con le famiglie sia un principio cardine del modello, non sempre essa si realizza in modo effettivo. In alcuni contesti, la partecipazione resta formale o marginale, limitandosi alla condivisione di decisioni già prese dagli operatori⁶⁰. Inoltre, il dispositivo della vicinanza solidale, pur essendo riconosciuto tra i più innovativi, è anche quello meno attivato a livello nazionale, con difficoltà legate alla disponibilità di reti familiari e comunitarie e alla mancanza di figure intermedie capaci di facilitare l'incontro tra famiglie vulnerabili e potenziali *natural helpers*⁶¹, ossia persone della comunità che offrono spontaneamente un aiuto non professionale.

Resta aperta la sfida di garantire un'effettiva equità territoriale nell'accesso e nella qualità degli interventi. Le differenze nella governance locale, nella capacità di coordinamento tra servizi e nella disponibilità di risorse professionali continuano a produrre disparità significative tra i diversi contesti. Per questo motivo, è necessario rafforzare gli strumenti di supporto alla governance e promuovere una maggiore omogeneità nell'implementazione del programma, affinché tutte le famiglie, indipendentemente dal territorio di residenza, possano beneficiare delle opportunità offerte dal programma.

6. Elementi problematici

Oltre ai nodi critici già evidenziati in termini di sostenibilità e governance, alcuni elementi strutturali del modello risultano ancora di difficile attuazione.

Tra gli aspetti più critici del programma P.I.P.P.I. vi è la difficile attuazione del dispositivo della vicinanza solidale. Sebbene le Linee di Indirizzo nazionali lo identifichino come uno dei pilastri dell'intervento integrato, nella pratica, tuttavia, la sua attivazione risulta spesso limitata e discontinua, a

⁵⁸ Ius, 2019; Milani, 2022; Marcellan *et al.*, 2024.

⁵⁹ Ius, 2020.

⁶⁰ Serbati, 2019.

⁶¹ Folgheraiter & Cappelletti, 2011; Serbati & Petrella, 2021; Marcellan *et al.*, 2024.

causa di difficoltà sia metodologiche che organizzative⁶². La vicinanza solidale, pensata come forma di sostegno tra famiglie o tra cittadini e famiglie in difficoltà, presuppone l'attivazione di risorse relazionali, competenze diffuse e dinamiche di reciprocità difficili da strutturare senza un investimento mirato da parte dei servizi.

L'esperienza condotta nell'ambito territoriale di Sondrio⁶³ ha evidenziato che reti informali di supporto, amici, parenti, vicini di casa, esistono e spesso si rendono disponibili a offrire aiuto. Tuttavia, mancano spazi, tempi e figure mediatici in grado di facilitare l'incontro tra queste risorse e le famiglie in situazione di vulnerabilità. Le attività di mappatura, promozione e accompagnamento delle risorse informali richiedono un investimento specifico, anche formativo, da parte dei servizi, che spesso faticano a integrare questa dimensione nell'agire quotidiano. I cosiddetti *natural helpers*, si trovano frequentemente privi di orientamento, supporto o riconoscimento formale da parte del sistema dei servizi, il che può generare confusione di ruoli, sovraccarico emotivo o, in alcuni casi, ritiro dall'esperienza di aiuto.

Il ruolo di accompagnamento da parte degli operatori, se non è ben strutturato, può lasciare queste figure in una condizione ambivalente, in bilico tra partecipazione attiva e delega implicita. Ciò può produrre un cortocircuito relazionale: i volontari rischiano di sostituirsi ai servizi senza averne né gli strumenti né la legittimità, oppure si sentono lasciati soli in situazioni complesse che richiederebbero un supporto integrato. Inoltre, il fatto che molte relazioni di aiuto nascano spontaneamente, dal basso, al di fuori di un disegno condiviso, può impedire la loro integrazione nel progetto complessivo di presa in carico e limitarne l'efficacia trasformativa. In assenza di un disegno di governance chiaro, il rischio è che la dimensione informale perda potenziale generativo e diventi marginale rispetto al processo educativo e di tutela⁶⁴.

Un'altra criticità riguarda il partenariato scuola-famiglia-servizi, che pure rappresenta uno dei punti qualificanti del programma. In diversi contesti, tale dispositivo fatica a radicarsi in modo strutturale. La sua efficacia appare spesso condizionata dalla sensibilità dei singoli insegnanti o dirigenti scolastici, piuttosto che da una formalizzazione nei documenti istituzionali delle scuole, come il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) o i protocolli di rete. Questa debolezza istituzionale rende il partenariato fragile, esposto ai cambiamenti del personale e alle discontinuità organizzative. Ne deriva una

⁶² Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017; Serbati & Petrella, 2021; Marcellan et al., 2024.

⁶³ Serbati & Petrella, 2021.

⁶⁴ Ius, 2019.

frammentazione degli interventi, un affievolimento della co-progettazione interistituzionale e una perdita di coerenza tra le azioni dei diversi attori. Come documentato dalle esperienze raccolte nel programma, in assenza di una governance interistituzionale solida e condivisa, il rischio è che il lavoro congiunto tra scuola e servizi si limiti a momenti episodici o venga attivato solo in risposta a situazioni critiche. Al contrario, le esperienze più virtuose mostrano che il partenariato produce effetti significativi quando è sostenuto da protocolli di intesa, équipe stabili, percorsi di formazione congiunta e spazi di riflessione comune⁶⁵. Tuttavia, queste condizioni non sono ancora garantite in modo uniforme a livello nazionale⁶⁶.

L'insieme di queste criticità sollecita una riflessione più ampia sull'equilibrio tra intenzionalità pedagogica e capacità operativa. Se da un lato il modello P.I.P.P.I. propone un orizzonte teorico ambizioso, centrato sulla promozione della resilienza e sulla costruzione di alleanze educative nei territori, dall'altro necessita di un accompagnamento costante per garantire che tali obiettivi trovino effettiva realizzazione nei contesti locali. La complessità e la natura trasformativa del programma richiedono un investimento non solo di risorse, ma anche di tempo, attenzione e cura nella costruzione di contesti relazionali capaci di sostenere e mantenere nel tempo l'innovazione.

In tale prospettiva, le fragilità organizzative e istituzionali rischiano di compromettere proprio quegli aspetti trasformativi che il programma ambisce a promuovere: stabilità relazionale, fiducia educativa e corresponsabilità. Queste criticità evidenziano la necessità di un investimento mirato e strutturato nella formazione e nel supporto agli operatori e ai *natural helpers*, nonché di una governance chiara e condivisa che faciliti l'integrazione delle risorse formali e informali, al fine di valorizzare pienamente il potenziale trasformativo della vicinanza solidale all'interno del modello.

7. Conclusioni

P.I.P.P.I. costituisce un punto di riferimento nel panorama nazionale degli interventi a sostegno delle famiglie in condizione di vulnerabilità. La sua prospettiva condivisa è la vera forza trasformativa del programma, capace di superare interventi settoriali e di favorire un cambiamento culturale profondo orientato all'inclusione e all'equità.

Nato come sperimentazione nazionale e riconosciuto nelle Linee di indirizzo nazionali, si è progressivamente consolidato come modello di interven-

⁶⁵ Milani, Santello, *et al.*, 2019; Serbati & Rizzo, 2023.

⁶⁶ Milani, 2022; Marcellan *et al.*, 2024.

to multidimensionale capace di coniugare rigore metodologico, adattabilità territoriale e partecipazione degli attori coinvolti. La sua capacità di integrare formazione, ricerca e pratica ha generato cambiamenti significativi non solo nei percorsi delle famiglie accompagnate, ma anche nelle culture professionali degli operatori, favorendo il superamento di visioni settoriali e la costruzione di approcci interprofessionali orientati a una presa in carico condivisa⁶⁷. In tal senso P.I.P.P.I. viene definito come un “processo circolare di *research-training-intervention*”⁶⁸, evidenziandone la natura integrata e trasformativa che coinvolge tutte le fasi del progetto: ricerca, formazione e intervento.

Nel corso delle sue implementazioni, il programma ha dimostrato che è possibile trasformare la presa in carico in un percorso di co-costruzione, in cui le famiglie non sono semplicemente oggetto dell'intervento, ma soggetti attivi nella definizione e realizzazione dei progetti educativi. L'adozione della VPT, l'utilizzo della piattaforma digitale RPMonline, la sperimentazione di buone pratiche di vicinanza solidale e la formalizzazione di partenariati scuola-famiglia-servizi costituiscono elementi che hanno contribuito a consolidare una nuova cultura dell'intervento sociale ed educativo.

Tuttavia, la piena efficacia e la sostenibilità del modello dipendono dalla capacità di affrontare in modo sistematico alcune sfide ancora aperte. In primo luogo, è necessario un investimento strutturale sulla formazione continua degli operatori, non più intesa come fase preliminare, ma come processo permanente di apprendimento riflessivo, capace di accompagnare le trasformazioni organizzative e metodologiche richieste dal programma. In secondo luogo, occorre garantire la stabilizzazione delle pratiche sperimentate all'interno dei servizi, affinché gli strumenti e le posture relazionali sviluppate non rimangano legate all'eccezionalità del programma, ma diventino parte integrante delle politiche pubbliche territoriali. In terzo luogo, la costruzione di reti stabili e formalizzate tra scuola, servizi e famiglie deve essere assunta come priorità strategica, poiché l'intervento precoce e integrato è la condizione necessaria per prevenire l'istituzionalizzazione, promuovere il benessere dei bambini e contrastare il riprodursi delle disuguaglianze educative e sociali. Le esperienze documentate nel corso delle varie implementazioni mostrano che dove esistono tavoli di lavoro interistituzionali, comunità di pratica tra insegnanti e operatori, protocolli d'intesa multilivello, si riescono a ottenere risultati più duraturi, sia sul piano individuale che sistematico⁶⁹.

⁶⁷ Milani, 2019; Zanon, 2019; Ius, 2020; Serbati & Milani, 2022.

⁶⁸ Santello *et al.*, 2017, 112.

⁶⁹ Marcellan *et al.*, 2024.

Il successo del programma non dipende esclusivamente dagli strumenti metodologici adottati, ma dalla volontà politica e istituzionale di promuovere un cambiamento di paradigma. Ciò implica il superamento della delega ai soli servizi specialistici, l'attivazione del capitale relazionale presente nei territori, la valorizzazione delle competenze diffuse tra cittadini, famiglie, educatori, insegnanti, professionisti.

La prospettiva promossa da P.I.P.P.I. richiede un cambiamento culturale profondo, che metta al centro il bambino come soggetto di diritti, riconosca la vulnerabilità come condizione relazionale e sociale, e promuova una comunità educante capace di includere, sostenere e valorizzare ogni forma di diversità. In un tempo segnato da crescenti diseguaglianze e frammentazione dei legami, l'orizzonte del programma offre una visione concreta di innovazione educativa e sociale, fondata sulla prossimità, sulla cooperazione e sulla costruzione di contesti capaci di generare possibilità, fiducia e futuro.

Il programma si configura come un'esperienza emblematica di pedagogia trasformativa⁷⁰, dialogica e critica⁷¹, situata entro una prospettiva ecologico-sistemica⁷², capace di incidere tanto sulle condizioni di vita delle famiglie in situazione di vulnerabilità, quanto sulle posture professionali, organizzative e culturali dei servizi educativi, sociali e scolastici. Al centro di questa trasformazione vi è una concezione relazionale della genitorialità e dell'intervento, che si nutre di reciprocità, partecipazione e corresponsabilità. P.I.P.P.I. non propone soltanto strumenti operativi, ma introduce un cambiamento paradigmatico nel modo di concepire la presa in carico educativa: da processo lineare e prestazionale a cammino co-costruito, che riconosce ogni soggetto come portatore di risorse, saperi e possibilità. La sua forza risiede nell'aver tradotto principi pedagogici in pratiche concrete, capaci di generare apprendimento collettivo, empowerment comunitario e alleanze educative durature. È proprio in questa capacità generativa e trasformativa che risiede il valore più profondo del programma, non solo come modello di intervento, ma come proposta pedagogica e politica per ripensare le relazioni tra istituzioni, famiglie e territori.

Alla luce dell'analisi condotta appare auspicabile promuovere ulteriori studi empirici, anche di tipo longitudinale, capaci di esplorare l'efficacia, l'impatto e la sostenibilità degli strumenti del programma nei diversi contesti territoriali. Risulterebbe inoltre utile indagare le condizioni organizzative e culturali che facilitano o ostacolano la costruzione di alleanze educative tra servizi, scuole e famiglie.

⁷⁰ Mezirow, 1991.

⁷¹ Freire, 1996.

⁷² Bronfenbrenner, 1979.

Bibliografia

- AGIA. (2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. Ultima consultazione 27-7-25. <https://www.garanteinfanzia.org/dispersione-scolastica-garante-infanzia-aree-svantaggiate>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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. <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*. Ultima consultazione 26-8-25. <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-foundations-of-lifelong-health-are-built-in-early-childhood/>
- Council of Europe. (2013). *Recommendation: Investing in children - Breaking the cycle of disadvantage*. <http://data.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj>
- D'Antone, A. (2018). *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Mario Adda Editore.
- Di Masi, D., Serbati, S., Sità, C. (2019). La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: i Laboratori Territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività. *Studium Educationis*, 20(1), 93-113.
- Folgheraiter, F., & Cappelletti, P. (a cura di) (2011). *Natural helpers: storie di utenti e familiari esperti*. Trento: Erickson.
- Frabboni, F. (2002). *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*. Bari: Laterza.
- Freire, P. (1996). Pedagogy of the oppressed (revised). New York: Continuum.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Ius, M. (2019). Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità. *Studium Educationis*, 20(1), 133-152. <https://doi.org/10.7346/SE-012019-08>
- (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova: 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/bopsy.484.0381>
- 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>

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milani, P. (2017). Il Programma PIPPI: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 11(2), 9-24. <https://doi.org/10.13128/RIEF-22390>
- (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
 - (2019). P.I.P.P.I.: un programma che promuove l'innovazione sociale. *Studium Educationis*, 20(1), 7-22.
 - (2022). Il programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I. In P. Milani (Ed.), *Quaderno di P.I.P.P.I.* (pp. 1-88). Padova: Padova University Press.
- Milani, P., Santello, F., Ius, M., Petrella, A., Colombini, S. (2019). I risultati di PIPPI e il loro impatto nelle politiche regionali e locali. *Studium Educationis*, 20(1), 25-50.
- Milani, P., Serbati, S., & Zanon, O. (2019). Dall'implementazione del programma P.I.P.P.I. alle Linee di Indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. *Studium Educationis*, 20(1), 73-90.
- Milani, P., Bello, A., Serbati, S., Petrella, A., Ius, M., Colombini, S., Maci, F., Santello, F., Zanon, O. (2020). *P.I.P.P.I. Report conclusivo della settima implementazione (2018-2020)*. Padova: LabRIEF.
- Ministère des Solidarités et de la Santé. (2020). *Les 1000 premiers jours: Là où tout commence* (rapport de la commission présidée par Boris Cyrulnik). <https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf>
- Ministero dell'Economia e delle Finanze. (2021). *Legge 30 dicembre 2021, n. 234. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, 310, Suppl. Ordinario n. 49. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00256/sg>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS). (2017). *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/Documents/Allegato-2-Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.
- Santello, F., Bello, A., Bolelli, K., Capparotto, L., Colombini, S., De Simone, B., Di Masi, D., Farina, A., Giacomini, T., Ius, M., Maci, F., Marcellan, C., Morandi, V. C., Petrella, A., Rizzo, F., Salvò, A., Serbati, S., Sità, C., Milani, P. (2025). *Rapporto di Valutazione. Sintesi 2022-2024. Undicesima implementazione del LEPS P.I.P.P.I. PNRR-FNPS*. Padova: Padova University Press.
- Santello, F., Bolelli, K., Ius, M., Maci, F., Petrella, A., Salvò, A., Serbati, S., Sità, C., & Milani, P. (2023). *Rapporto di Valutazione. Sintesi 2020-2022. Nona implementazione di PIPPI Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Padova University Press, Padova.

- (2024). Rapporto di Valutazione. Sintesi 2021-2023. *Decima implementazione di PIPPI Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Padova University Press, Padova.
- Santello, F., Colombini, S., Ius, M., & Milani, P. (2017). P.I.P.P.I.: What has changed? How and why? The empirical evidence. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 11(2), 111-136. <https://doi.org/10.13128/RIEF-22396>
- Serbati, S. (2019). La partecipazione delle famiglie e dei bambini nel Programma P.I.P.P.I. Lezioni da una best practice. *Studium Educationis*, 20(1), 113-132.
- Serbati, S., & Milani, P. (2022). Dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I. In P. Milani (Ed.), *Quaderno di P.I.P.P.I.* (pp. 1-105). Padova: Padova University Press.
- Serbati, S., & Petrella, A. (2021). La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 273-299. <https://doi.org/10.36253/rief-9884>
- Serbati, S., & Rizzo, F. (2023). Una comunità di pratiche: esperienze di pratica riflessiva nella formazione continua di PIPPI Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. *LLL*, 20, 384-400. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.818>
- Università degli Studi di Padova. (2022). *RPMonline - Applicazioni per la ricerca*. Area Servizi Informatici e Telematici. Ultima consultazione 27-7-25. <https://asit.unipd.it/attivita/sistemi-informativi/applicazioni/applicazioni-ricerca/rpm>
- Zanon, O. (2019). La formazione dei professionisti nel Programma P.I.P.P.I. *Studium Educationis*, 20(1), 51-72.
- 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>

ABSTRACT

Il Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), avviato in Italia dal 2011, rappresenta una delle iniziative più innovative e strutturate in Italia per il sostegno alle famiglie in condizioni di vulnerabilità e la prevenzione dell'allontanamento dei minori. Questo contributo risponde a tre domande di ricerca: 1) quali dispositivi e categorie di intervento caratterizzano il programma; 2) quali elementi di forza e pratiche promettenti ne sostengono l'efficacia; 3) quali criticità e condizioni di contesto ne ostacolano la piena implementazione. Il contributo si basa su una rassegna narrativa tematica di 20 fonti scientifiche, istituzionali e operative (2017-2024), selezionate per rilevanza teorico-operativa, autorevolezza e rappresentatività territoriale. Particolare attenzione è rivolta alle pratiche di valutazione partecipativa e trasformativa adottate nei diversi contesti. I risultati evidenziano l'efficacia dell'approccio partecipativo e della costruzione di reti interistituzionali, ma anche dei limiti legati alla disomogeneità territoriale, alla formazione degli operatori e alla sostenibilità nel tempo. Si sottolinea infine la necessità di investimenti strutturali e di una governance condivisa, ispirata a una logica di corresponsabilità educativa tra scuola, servizi, famiglie e comunità.

The Program for the Prevention of Institutionalization (P.I.P.P.I.), launched in Italy in 2011, is one of the country's most innovative and structured initiatives to support families in vulnerable conditions and prevent the removal of children from their homes. This contribution addresses three research questions: 1) which practice components and categories of intervention characterise the programme; 2) which strengths and promising practices sustain its effectiveness; and 3) which critical issues and contextual conditions hinder its full implementation. The study is based on a thematic narrative review of 20 scientific, institutional, and operational sources (2017-2024), selected for theoretical-operational relevance, scholarly authority, and territorial representativeness. Particular attention is paid to participatory and transformative evaluation practices adopted in different contexts. The findings highlight the effectiveness of participatory approaches and the construction of inter-institutional networks, while also pointing to limitations related to territorial disparities, practitioner training, and long-term sustainability. The paper concludes by underscoring the need for structural investment and shared governance inspired by a logic of educational co-responsibility among schools, services, families, and communities.