

Prevenire la vulnerabilità familiare nell'infanzia sotto il profilo socioculturale. L'esempio del modello P.I.P.P.I.

Farnaz Farahi¹

Abstract

Il tema della vulnerabilità familiare è connesso con il concetto della disuguaglianza sociale. Tali elementi evidenziano la necessità di adottare interventi capaci di rispondere in modo integrato alla complessità dei bisogni familiari, per garantire efficaci azioni pedagogiche. Il presente contributo analizza la vulnerabilità familiare all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, attraverso gli approcci di Vygotskij e Bronfenbrenner. A riguardo, prendendo spunto dal modello P.I.P.P.I., l'intenzione è sottolineare l'importanza degli interventi integrati nei servizi educativi zerosei, orientati alla promozione, prevenzione e protezione sia delle famiglie in generale, che della genitorialità e dei bambini in particolare.

Parole chiavi: vulnerabilità familiare, approccio socioculturale, approccio ecologico, modello P.I.P.P.I., disuguaglianza sociale.

Abstract

The theme of family vulnerability is closely linked to the concept of social inequality. These elements highlight the need to implement interventions capable of responding in an integrated manner to the complexity of family needs, in order to ensure effective pedagogical actions. This paper examines family vulnerability within early childhood educational services through the theoretical frameworks of Vygotsky and Bronfenbrenner. In this regard, drawing inspiration from the P.I.P.P.I. model, the aim is to emphasize the importance of integrated interventions in early childhood education and care services (0-6 years), oriented toward the promotion, prevention, and protection of families in general, as well as of parenting and children in particular.

Keywords: family vulnerability, sociocultural approach, ecological approach, P.I.P.P.I. model, social inequality.

¹ Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS) dell'Università eCampus.

1. Introduzione

Negli ultimi anni la vulnerabilità familiare è stata al centro di numerose disquisizioni pedagogiche, riguardanti l'infanzia e la genitorialità, per via del diretto legame del tema con forme di disuguaglianza sociale (Mignosi, 2012).

Il presente contributo, traendo spunto da P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) (Serbati, Milani, 2013), vuole offrire una rinnovata lettura pedagogica e socio-educativa degli interventi di contrasto alla vulnerabilità familiare e ai conseguenti processi di istituzionalizzazione dei minori. L'obiettivo è ricontestualizzare, in chiave riflessiva, l'approccio offerto da P.I.P.P.I., ma all'interno di una cornice teorico-pratica ispirata alla prospettiva socioculturale di Vygotskij (1978, trad. it. 1980; 1981) e a quella ecologica di Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1996).

2. Per una definizione di vulnerabilità familiare

Come riportato nelle Linee di indirizzo nazionali del 2017 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017), attenzionare le situazioni di vulnerabilità di bambini e famiglie costituisce un settore cardine del lavoro di cura e protezione dell'infanzia. L'insieme degli interventi che è possibile svolgere in questo campo consente, da un lato, di promuovere condizioni idonee alla crescita, dall'altro, di prevenire rischi che ostacolano il normale processo di sviluppo del minore. Il modello P.I.P.P.I., in tale contesto, ha tra gli obiettivi il contrasto alla vulnerabilità familiare e il sostegno alla genitorialità in situazioni di svantaggio sociale, attraverso modalità operative multidimensionali che coinvolgono il piano sociale, sanitario, educativo-scolastico, oltre che familiare propriamente detto.

Per comprendere gli interventi svolti da P.I.P.P.I. è opportuno, dapprima, delimitare le caratteristiche sia sociali che definitorie della questione.

Con “situazione di vulnerabilità” si intende:

una condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne ed esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. La vulnerabilità è

pertanto una situazione socialmente determinata da cui può emergere la negligenza parentale o trascuratezza, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017, p. 7).

Si noti come la condizione di vulnerabilità costituisca un fattore – sociale, educativo, psicologico – che mina il benessere e lo sviluppo complessivo del bambino. Una condizione che, in altre parole, incentiva le disuguaglianze sociali, anziché prevenirle (Milani, 2022), come dimostrato dalla ricerca (Piketty, 1997; 2018; Jeong, Franchett, Ramos de Oliveira, 2021). Adottando la prospettiva del modello P.I.P.P.I. (Milani, 2022), la vulnerabilità non deve allora essere intesa come una caratteristica dei singoli individui, bensì il risultato dinamico delle interazioni tra persone e contesti di vita. Essa è «condizione sociale multidimensionale e complessa» (Milani, 2022, p. 32), generata da una molteplicità di fattori che si intrecciano nel tempo e nello spazio (Milani, 2022).

A livello sociale, ciò si manifesta attraverso fenomeni quali la povertà, l'emarginazione o la violenza giovanile. A livello familiare, si espri me in dinamiche disfunzionali come la violenza domestica, le separazioni conflittuali o le rotture relazionali (Burgio, 2012; Farahi, 2025). Sul piano individuale, infine, può tradursi in complicanze emotive e cognitive, ad esempio difficoltà di apprendimento, problemi comportamentali o scarso adattamento scolastico, nonché in problematiche di salute fisica e mentale, come l'impatto derivante dal carico assistenziale legato a gravi disabilità (Milani, 2022).

L'insieme di tali condizioni vulnerabili – prese in esame, nel complesso, da P.I.P.P.I. – espone i bambini e le corrispettive famiglie al rischio di sviluppare problematiche psicosociali, ostacolando il raggiungimento del pieno potenziale evolutivo e di benessere (Milani, 2022). Intervenire su queste variabili, in maniera integrata, consentirebbe di prevenire forme di vulnerabilità e fattori di rischio evolutivi (Serbati, Milani, 2013).

La vulnerabilità familiare, in ragione della sua leva e origine multidimensionale di cui sopra, presenta tre elementi caratteristici. In primo luogo, si manifesta nella condizione di difficoltà del genitore nel garantire al proprio figlio un percorso di crescita equilibrato e adeguato (Serbati, Milani, 2013; Milani, 2022). In secondo luogo, si configura come un insieme complesso di condizioni che comprendono sofferenze, carenze affettive o materiali, fragilità personali, disturbi del comportamento, ritardi evolutivi o situazioni diffuse di disagio (sia per la famiglia che per il bambino). Infine, la vulnerabilità implica interventi

compensativi istituzionali e professionali, per sostenere tanto i genitori quanto i bambini nel ripristino di equilibri relazionali adeguati (Mignosi, 2012; Milani, 2022).

A promuovere gli interventi di contrasto e prevenzione della vulnerabilità familiare concorre non solo la progettualità pedagogica (come avvenuto in P.I.P.P.I.), ma anche la normativa vigente, che va considerata come principio guida universale di ogni azione educativa. Tale legislazione, però, osserva le famiglie vulnerabili da una prospettiva esterna e generalizzante. Secondo P.I.P.P.I., invece, è doveroso sì rispettare la normativa, ma applicarla con una visione socioculturale, ecologica e ontologica, in grado cioè di privilegiare uno sguardo situato, partecipato e radicato nel contesto (Milani, 2018; 2022).

3. La concezione normativa di vulnerabilità

La definizione di vulnerabilità adottata nel presente contributo e nell'approccio ecologico che si ritrova in P.I.P.P.I. ha una precisa cornice normativa di riferimento.

A livello internazionale, il diritto del bambino a vivere con la propria famiglia e mantenere i legami familiari in situazioni di vulnerabilità è sancito nella Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989, ratificata in Italia con la L. 27 maggio 1991 n. 176.

All'art. 20 della Convenzione si legge:

ogni fanciullo il quale è temporaneamente o definitivamente privato del suo ambiente familiare oppure che non può essere lasciato in tale ambiente nel suo proprio interesse, ha diritto ad una protezione e ad aiuti speciali dello Stato (United Nations, 1989, art. 20).

Un concetto ripreso dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea all'art. 24 e nelle indicazioni della Commissione Europea del 2011, in cui si fa rimando alla necessità di attuare i diritti di bambini e famiglie (di cui all'art. 24 della Carta dei diritti fondamentali) anche (e soprattutto) in situazioni di vulnerabilità familiare (European Commission, 2011). Le linee guida della Strategia di Lisbona 2020, a riguardo, invitavano a implementare interventi per una genitorialità positiva, come ripreso in seguito dalla normativa comunitaria, tra cui la REC 2013/112/UE (Council of the European Union, 2013) e dallo stesso P.I.P.P.I fin dagli inizi (Serbati, Milani, 2013).

A livello nazionale, è la Legge del 4 maggio 1983, n. 184, con successive integrazioni, a privilegiare la funzione di protezione degli interessi del bambino, ovvero a porre attenzione alle soluzioni più adeguate al suo benessere. Tale impianto normativo è stato negli anni arricchito da interventi legislativi che ne hanno rafforzato l'attenzione ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Tra questi, la Legge n. 173 del 2015, che introduce il principio della continuità affettiva per i bambini e le bambine in affidamento familiare, valorizzando la stabilità delle relazioni emotive costruite durante i percorsi di accoglienza. Bisogna citare anche la Legge n. 76 del 2016, insieme al D.lgs. n. 154 del 2013, che ha segnato un'evoluzione concettuale di rilievo, sostituendo il termine potestà genitoriale con quello di responsabilità genitoriale.

Più recentemente – ed è il contesto in cui colloca P.I.P.P.I. – l'azione di tutela e promozione del benessere dei bambini e delle famiglie trova un orizzonte di riferimento condiviso, a livello sia nazionale sia internazionale, nei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) delineati dall'Agenda ONU 2030 (<https://unric.org/it/agenda-2030/>). Tra gli obiettivi che riguardano P.I.P.P.I. vi sono: al punto 3, assicurare una vita sana e promuovere il benessere psicofisico per tutte le età; al punto 4, garantire un'istruzione equa, inclusiva e di qualità; al punto 5, eliminare diseguaglianze di genere (ONU, 2015).

L'insieme di queste norme e policy costituisce la cornice entro cui si devono creare le condizioni non solo per il contrasto alla vulnerabilità familiare, ma anche per garantire una genitorialità positiva e responsabile (Milani, 2018; 2022). In questa prospettiva, il modello P.I.P.P.I. si inserisce all'interno di un quadro strategico globale che promuove l'integrazione tra politiche sociali, educative e sanitarie, orientate alla valorizzazione delle risorse familiari e comunitarie e, come logica conseguenza, alla prevenzione delle situazioni di vulnerabilità o istituzionalizzazione dei più fragili.

Se da un lato P.I.P.P.I. ha la cornice normativa e concettuale sopra descritta, per quanto concerne la tipologia di intervento pratico da effettuare, esso si ispira e promuove l'approccio socioculturale ed ecologico. A riguardo, per dare di P.I.P.P.I. una rilettura più attuale e contemporanea, indispensabile è considerare l'apporto della teoria socioculturale di Vygotskij (1978, trad. it. 1980; 1981) e l'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1979, trad. it. 1996).

4. *La cornice teorica di riferimento: gli approcci socioculturale ed ecologico*

Adottando una visione ecologica e ontologica, occorre dire che le disuguaglianze e le vulnerabilità interne a ciascun contesto familiare non si trasmettono in via ereditaria, ma per via sociale e ambientale (Piketty, 2018). In P.I.P.P.I. si è rilevato ciò che la ricerca ha da tempo evidenziato: ovvero, che le condizioni sociali a rischio delle famiglie impattino sulla formazione delle capacità dei minori (e, quindi, dei futuri adulti) (Noble *et al.*, 2015). Per tale motivo, è necessario attenzionare questi aspetti in qualsiasi forma di intervento familiare, nonché adottare una prospettiva socioculturale sull'argomento.

P.I.P.P.I. fa riferimento alla teoria di Vygotskij (1962, trad. it. 1966; 1978, trad. it. 1980) che considera la mente umana non isolata dal contesto in cui vive, bensì integrata in esso. Vygotskij (1978, trad. it. 1980), in questo senso, pone l'accento sul concetto di cultura con cui intende un sistema di credenze condivise, valori, conoscenze, abilità, relazioni strutturate, modi di fare, pratiche di socializzazione e sistemi simbolici, dove «il tragitto dall'oggetto al bambino e dal bambino all'oggetto passa attraverso un'altra persona» (ivi, p. 51). «L'altra persona» implica un approccio relazionale allo sviluppo che, quindi, coinvolge il contesto sociale, storico e culturale. Lo stesso che plasma ogni bambino e la sua esperienza attraverso specifici strumenti psicologici, come il linguaggio (Vygotskij, 1962, trad. it. 1966; 1978, trad. it. 1980).

P.I.P.P.I., rifacendosi a Vygotskij, ci suggerisce che focalizzarsi solo sul comportamento e sulla correzione di dinamiche individuali, piuttosto che sulla cultura e sulla società, porterà a un processo di inefficacia di qualsiasi intervento pedagogico. Soltanto quando due o più persone interagiscono, co-costruiscono una conversazione, un evento o un'attività, sono in grado di creare una soluzione collaborativa di problemi (Lawrence-Lightfoot, 2016; Farahi, 2025). Nella prospettiva socioculturale, la pedagogia deve allora attivare interventi che prevedono sia una collaborazione tra pari che tra pari e adulti o adulti-adulti: situazioni che, di per sé, incentivano i conflitti, ma intendendoli come occasioni di crescita e confronto interpersonale (Rogoff, 1998; Farahi, 2025).

Applicando questi concetti alla vulnerabilità familiare e alla prevenzione dell'istituzionalizzazione dei minori, come avviene in P.I.P.P.I., gli operatori (educatori, assistenti sociali, mediatori culturali) funzionano da «*scaffolding*» (impalcature) (Bruner, Wood, Ross, 1976) per i genitori in difficoltà, sostenendoli nell'acquisizione di competenze che altrimenti non riuscirebbero a sviluppare da soli. Gli interventi nei confronti delle

famiglie, in tal senso, devono privilegiare la relazione educativa, basata su fiducia e co-costruzione, valorizzando le risorse già presenti, anche se latenti. Ciò rimarca il fatto che, per intervenire a livello di vulnerabilità, è necessario agire sui vari sistemi sociali di cui una cultura è formata (famiglia, scuola, istituzioni), e in maniera integrata, poiché inevitabilmente connessi tra loro (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1996).

L'approccio di Bronfenbrenner considera il contesto sociale formato da più livelli, come una serie di sistemi interconnessi e concentrici: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema. Il microsistema include le attività, i ruoli, le relazioni interpersonali, ovvero tutto ciò con cui l'individuo è coinvolto attivamente. Il mesosistema, invece, è rappresentato dalle connessioni tra i microsistemi. Abbiamo poi l'esosistema, che include contesti in cui l'individuo non è direttamente coinvolto, ma che influenzano la sua vita, come il luogo di lavoro dei genitori, i servizi sociali, i media o le politiche. Infine, il macrosistema: il livello più ampio che comprende cultura, valori, leggi, ideologie e norme sociali. Per la prevenzione della vulnerabilità familiare è necessario intervenire non solo sul singolo o sulla famiglia (microsistema), ma promuovendo sinergie tra scuola, servizi sociali, sanitari e comunità (meso ed esosistema). In tal senso, le politiche pubbliche e i valori culturali (macrosistema) devono sostenere le famiglie come primo ambiente di cura e sviluppo (Milani, 2018; 2022).

Il modello P.I.P.P.I. fa propria questa duplice prospettiva socioculturale-ecologica, traducendola in un approccio integrato di intervento e ricerca, appoggiando una collaborazione interistituzionale. L'intenzione, nel contrasto alla vulnerabilità familiare, è costruire reti di corresponsabilità educativa e sociale, in grado di potenziare, da un lato, le competenze genitoriali e, dall'altro, valorizzare le risorse presenti nei diversi livelli del sistema ecologico. P.I.P.P.I. non solo risponde ai principi delineati da Vygotskij e Bronfenbrenner, ma li traduce in pratiche di welfare generativo (Vecchiato, 2021), orientate alla promozione del benessere infantile e alla prevenzione dei processi di esclusione e istituzionalizzazione (Sersbati, Milani, 2013; Milani, 2022).

5. L'intervento nell'ambito dei servizi educativi zerosei

Traendo spunto da quanto riportato concentriamo l'attenzione alle scuole e ai nidi d'infanzia, dunque al sistema integrato zerosei. Cosa vuol dire, in questo contesto, affrontare la vulnerabilità? Come ci suggerisce

l'approccio P.I.P.P.I., affrontare la vulnerabilità in senso socioculturale ed ecologico nell'infanzia, significa

orientarsi al sostegno e all'accompagnamento delle famiglie durante i loro diversi cicli di vita, in una dimensione preventiva attenta all'intercettazione precoce dei bisogni, che innovi le pratiche di accompagnamento e sostegno, secondo prospettive integrate, multiprofessionali, con diretto coinvolgimento delle famiglie nell'assunzione di impegni e responsabilità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016, pp. 79-82).

L'investimento da fare sull'infanzia (e sulle future generazioni) per la vulnerabilità familiare, non è tanto sostenere la genitorialità, aspetto in ogni caso imprescindibile, ma costruire, secondo P.I.P.P.I., ambienti ecologici di qualità per i bambini tramite processi di co-educazione (Milani, 2018). Occorre permettere alle famiglie «di partecipare ad attività socioeducative in grado di migliorare le loro competenze parentali e di favorire una comunicazione familiare positiva» (Milani, 2018, p. 161).

L'intervento nell'area zerosei per la prevenzione della vulnerabilità familiare e, più in generale, dell'istituzionalizzazione, si articola secondo tre dimensioni interconnesse – la promozione, la prevenzione e la protezione – gli assi portanti del modello P.I.P.P.I. (Milani, 2022; Mignosi, Falcinelli, 2022).

L'area della promozione è rivolta a famiglie in situazioni di normalità che non sperimentano particolari difficoltà, con una dichiarata intenzione educativa sia tra educatore/insegnante e genitori (Lawrence-Lightfoot, 2016) che tra genitori e genitori (Lacharité *et al.*, 2020). Sono interventi che possono realizzarsi tramite gruppi di confronto, campagne informative, programmi di formazione e di *parent training* (Milani, 2022). Accanto alla promozione, l'area della prevenzione si concentra sul rafforzamento del capitale umano e sociale dei bambini e delle famiglie attraverso politiche e pratiche finalizzate a ridurre le disuguaglianze sociali e la povertà educativa, nonché a contrastare i fenomeni di maltrattamento, abuso, trascuratezza e disagio evolutivo (Milani, 2022; Mignosi, Falcinelli, 2022). Infine, abbiamo l'area della protezione che si riferisce agli interventi in situazioni di evidente vulnerabilità, nelle quali si manifestano problematiche educative, relazionali o socioeconomiche già consolidate. In tali casi, l'obiettivo è il recupero e la riqualificazione delle competenze genitoriali, attraverso percorsi di accompagnamento che coinvolgono i servizi sociali, educativi e sanitari. La protezione richiama la responsabilità pubblica e istituzionale di

creare condizioni sistemiche che permettano alle famiglie di riprendere il proprio ruolo educativo in modo autonomo, riducendo il rischio di frammentazione tra i diversi livelli di intervento (Milani, 2022; Verdier, Sellenet, 2016).

Assumere come riferimento queste tre aree – promozione, prevenzione e protezione – consente di affrontare la vulnerabilità familiare in una prospettiva multilivello e relazionale, coerente con l'impostazione socioculturale ed ecologica.

6. Il modello P.I.P.P.I.: approccio alla vulnerabilità familiare nell'infanzia

Il modello P.I.P.P.I. traduce in veste operativa la cornice teorica e normativa sopra riportata. Sotto il profilo pratico, l'approccio ecologico è già insito nella fase ideativa del progetto. Il programma, infatti, nasce nel 2010 da una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, l'Università di Padova, 10 città italiane, i servizi sociali, le scuole, le Aziende sanitarie e tutti gli enti coinvolti nella tutela sociale di famiglie. Con il coinvolgimento di questi enti, P.I.P.P.I. propone un modello di intervento multidimensionale, al fine di ridurre il rischio di allontanamento dei bambini dal nucleo familiare di appartenenza, articolando interventi sul piano sociale, sanitario, educativo-scolastico e familiare (Serbati, 2016). Lo ha fatto con una serie di interventi quali:

- sperimentazione di un approccio preventivo nei confronti delle famiglie in situazioni di negligenza per migliorare l'appropriatezza delle cure;
- la parallela costruzione di comunità di pratiche e di ricerca, nonché di percorsi di formazione efficaci e qualitativi verso le famiglie vulnerabili;
- la creazione di percorsi di protezione e prevenzione integrati, in cui non venissero coinvolti solo il bambino o il genitore, ma entrambi e soprattutto la relazione che li unisce sia all'interno dell'intero sistema familiare, che del contesto sociale di appartenenza (Milani, 2018).

P.I.P.P.I. ha posto al centro dell'osservazione e degli interventi il bambino, tenendo conto non solo delle sue caratteristiche individuali, ma anche del contesto ambientale in cui vive (Serbati *et al.*, 2016). Per P.I.P.P.I. l'implementazione e il successo complessivo di un'azione nei confronti della vulnerabilità familiare, nel contesto zerosei, non risiedono unicamente nelle caratteristiche delle famiglie, ma nella configurazione delle pratiche che sono modellate sugli assetti organizzativi dei

servizi per i bambini e le stesse famiglie, in un dato contesto (Serbati, Milani, 2013; Serbati *et al.*, 2016).

Il progetto di P.I.P.P.I. si è realizzato con quattro forme di partenariato:

- istituzionale (sanità, scuola, giustizia minorile, sport, animazione culturale), fra pubblico e privato e fra diversi livelli di governo;
- interservizi di una stessa istituzione: ad esempio, servizi educativi dell'area zerosei e servizi sociali di uno stesso comune;
- interprofessionale: coinvolgimento di equipe multiprofessionali (educatori, psicologi, assistenti sociali...);
- famiglie-servizi: la partecipazione della famiglia al progetto di intervento che la riguarda (Serbati *et al.*, 2016; Milani, 2022).

Gli interventi che si sono svolti, peraltro, hanno avuto come direttive:

- il centramento sulla relazione a tutti i livelli dell'ecosistema (Serbati *et al.*, 2016);
- il favorire l'ascolto e la partecipazione di bambini e famiglie;
- l'utilizzo della valutazione e della progettazione di tipo partecipativo e trasformativo (Serbati, Milani, 2013);
- il lavoro sulle risorse di adulti e bambini, non sui difetti, seguendo la logica della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (1978, trad. it. 1980) e dello scaffolding di Bruner, Wood, Ross (1976);
- il privilegiare l'approccio ecologico e intersetoriale, per i motivi già esposti;
- la promozione delle relazioni con i servizi educativi, tra genitori, fra genitori e insegnanti (Lawrence-Lightfoot, 2016).

Il modello P.I.P.P.I. ha evidenziato l'efficacia di un approccio integrato e partecipato, fondato sulla collaborazione tra scuola, servizi sociali, sanitari e giustizia minorile. Tale cooperazione interistituzionale si è rivelata determinante nel ridurre la frammentazione degli interventi e garantire una maggiore coerenza educativa e relazionale a beneficio, soprattutto, del minore (Milani, 2022). Uno degli esiti più rilevanti riguarda il coinvolgimento attivo delle famiglie, le quali, se riconosciute come risorse e non semplicemente come oggetto dell'intervento, mostrano un miglioramento nelle dinamiche relazionali e affettive, specie in condizioni di vulnerabilità (Lawrence-Lightfoot, 2016; Milani, 2022). Il programma ha altresì sottolineato l'importanza di promuovere progetti educativi personalizzati, costruiti attraverso l'osservazione partecipata, l'ascolto del bambino e l'impiego di strumenti di valutazione condivisi. Non solo, ha dimostrato un'elevata replicabilità in contesti socio-cultu-

rali differenti, purché vengano rispettati i principi cardine: integrazione, partecipazione e accompagnamento progressivo (Serbati, Milani, 2013; Serbati *et al.*, 2016; Milani, 2022).

7. Cosa ci insegna P.I.P.P.I. per il futuro?

In un mondo complesso come quello attuale, caratterizzato da interconnessioni di sistemi sociali e culturali (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2016), P.I.P.P.I. ha avuto – e ha – il merito di mettere in risalto che la vulnerabilità familiare (e i fattori di rischio dell’istituzionalizzazione dei bambini) non è da considerarsi quale condizione statica, bensì il risultato dinamico dell’interazione tra fattori individuali, relazionali, sociali e istituzionali. Qualsiasi intervento educativo e pedagogico non può limitarsi all’assistenza o al controllo, ma deve includere la costruzione di contesti relazionali dotati di significato: contesti in cui genitori, bambini e professionisti collaborino per co-produrre percorsi di crescita e cambiamento (Milani, 2018; 2022). Un’educazione che superi la logica interventista sul singolo, ma abbracci quella multilivello della famiglia, scuola, servizi sociali e sanitari, comunità e politiche pubbliche dove ogni attore è parte attiva di un sistema di welfare generativo, capace di rigenerare risorse, competenze e legami sociali (Vecchiato, 2021).

Per creare queste condizioni, il metodo di lavoro elettivo – suggerito da P.I.P.P.I. – è quello della ricerca-intervento. Il futuro del welfare educativo passa da politiche basate su evidenze e processi riflessivi in cui la conoscenza nasce dall’incontro tra teoria, pratica e partecipazione (Milani, 2018). La ricerca non deve però essere intesa come un’attività separata dall’azione, ma è strumento migliorativo della qualità dell’intervento stesso, utile per costruire un sapere condiviso tra operatori, genitori e istituzioni, e per la salvaguardia del benessere superiore del bambino. Non un’attività separata o valutativa, ma strumento trasformativo che, a sua volta, migliora la qualità degli interventi e genera nuovi contesti educativi adatti alla complessità socioculturale in cui le famiglie – inevitabilmente – si trovano oggi giorno a vivere (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2016).

Occorre, in ultimo, riportare alcune criticità operative che potrebbero condizionare la piena realizzazione nei contesti territoriali di simili interventi e che P.I.P.P.I. invita ad attenzionare, oggi più che in passato.

Una prima difficoltà riguarda la complessità del lavoro interistituzionale. La collaborazione tra scuola, servizi sociali e sanitari richiede,

specie in Italia, un linguaggio comune e tempi di coordinamento che, nella pratica, risultano spesso frammentati o disomogenei (Dettori, Manca, Pandolfi, 2013; Milani, 2018; Mignosi, Falcinelli, 2022). Differenze organizzative e culturali tra enti possono, pertanto, ostacolare la costruzione di una reale rete di corresponsabilità. Una seconda criticità concerne le risorse materiali e professionali: la scarsità di personale, la carenza di formazione specifica e la limitata disponibilità di tempo operativo rendono difficile garantire la continuità degli interventi e la qualità del lavoro riflessivo richiesto dalla ricerca-intervento (Verdier, Sellenet, 2016; Vecchiato, 2021). Infine, il bisogno di coinvolgere le famiglie nei processi di co-progettazione: le asimmetrie di potere e le situazioni di disagio spesso riducono l'efficacia della corresponsabilità educativa (Lacharité *et al.*, 2020; Milani, 2022).

Le criticità evidenziate non mettono in discussione la validità di P.I.P.P.I. né dei paradigmi d'intervento da esso promossi, ma sollecitano la necessità di un costante miglioramento delle pratiche e dei processi di attuazione. Esse, al contempo, richiamano l'urgenza di un investimento strutturale e culturale continuativo sul tema della vulnerabilità familiare e della prevenzione dell'istituzionalizzazione. Esigenza che si rivela indispensabile nel panorama socioculturale odierno, segnato da crescenti disuguaglianze, trasformazioni dei modelli familiari e fragilità educative.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U.(1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1996.
- Bruner J. S., Wood D., Ross G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 17 (2), pp. 89-100.
- Burgio G. (2012), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2016): *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Council of the European Union (2013): Council Recommendation of 20 February 2013: Investing in children – breaking the cycle of disadvantage (2013/112/EU). *Official Journal of the European Union*, C 62, pp. 5-18, (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013H0112>, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Dettori F., Manca G., Pandolfi L. (2013): *Minori e famiglie vulnerabili. Ruolo e interventi dell'educatore*. Roma: Carocci.
- European Commission (2011): *An EU agenda for the rights of the child*. Publications Office of the European Union, (<https://eur-lex.europa.eu/legal>

- content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52011DC0060, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Farahi F. (2025): *Conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali*. EduVersi – Società di Ricerca Educativa e Formativa, n. 3, pp. 477-484.
- Jeong J., Franchett E. E., Ramos de Oliveira C. V. (2021): Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: a global systematic review and meta-analysis. *Plos Medicine*, n. 18 (5), e1003602.
- Lacharité C., Goupil E., Gagnier J.P., et al. (2020): Vulnérabilité et familles: enjeux conceptuels liés au développement d'une activité de formation professionnelle. In M. Boutanquoi, C. Lacharité (a cura di), *Enfants et familles vulnérables en protection de l'enfance*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Lawrence-Lightfoot S. (2016): *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Edizioni Junior.
- Mignosi E. (2012): La formazione dei genitori: un modello di intervento in contesti socioculturali "a rischio". *Studi sulla Formazione*, n. 15 (2), pp. 35-48.
- Mignosi E., Falcinelli F. (2022): *Lo zerosei di fronte all'emergenza COVID*, Bergamo: Zeroseiup.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2022): *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2016): *IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/Piano-di-azione/Documents/IV-Piano-%20Azione-infanzia.pdf>, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017): *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/Documents/Allegato-2-Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Noble K.G., Houston S.M., Brito N.H., et al. (2015): Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience*, n. 18 (5), pp. 773-778.
- ONU (2015): *La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, (<https://unric.org/it/agenda-2030/>, data di ultima consultazione: 5.5.25).
- Piketty T. (1997): The Dynamics of the Wealth Distribution and the Interest Rate with Credit Rationing. *The Review of Economic Studies*, n. 64 (2), pp. 173-189.
- Piketty T. (2018): *Disuguaglianze*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Rogoff F. (1998): Cognition as a collaborative process. In W. Damon (a cura di), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Serbatì S. (2016): Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in PIP-

- PI – Programma di Intervento per Prevenire l’Istitutionalizzazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 95-116.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Ius M., Milani P. (2016): PIPPI Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the evidence of an innovative programme of family support. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, n. 52, pp. 26-50.
- United Nations (1989): *Convention on the Rights of the Child*, New York, United Nations, (<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>, data di ultima consultazione: 4.4.25).
- Vecchiato T. (2021): Verso nuovi diritti e doveri sociali: la sfida del welfare generativo. *Rivista Diritto e Società*, n. 1, pp. 153-162.
- Verdier P., Sellenet C. (2016): *La nouvelle autorité parentale et les actions de soutien à la parentalité*. Nanterre: Berger-Levrault.
- Vygotskij L. S. (1962): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Firenze: Giunti, 1966).
- Vygotskij L. S. (ed.) (1978): *Il processo cognitivo*. Trad. it. Torino: Boringheri, 1980.
- Vygotskij L. S. (1981): The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk: Sharpe.