Sensibilità culturale e partecipazione nell'accompagnamento alla genitorialità vulnerabile

Tensioni e buone pratiche nel contesto del Reddito di Cittadinanza

Daniela Moreno Boudon*

Riassunto

Questo studio esplora il ruolo della 'sensibilità culturale' nell'implementazione di un approccio partecipativo all'accompagnamento genitoriale, basandosi su una ricerca con famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza che hanno figli tra 0 e 3 anni. Seguendo l'approccio delle Critical Best Practices, *l'analisi descrive buone pratiche di partecipazione nel* Child Welfare, *evidenziando aspetti relazionali, come la vicinanza emotiva e la fiducia, spesso trascurati nella loro dimensione di atto decisionale. Si esaminano alcune tensioni emergenti nell'attuazione della sensibilità culturale e la partecipazione, associate ai rischi di sudditanza culturale, alle asimmetrie di potere e alla portata delle differenze di status epistemico tra servizio e famiglia in situazione di vulnerabilità multidimensionale. La discussione suggerisce che alcune tensioni possano risolversi non tanto nel rapporto individuale tra professionista e famiglia, quanto nel raccordo del sistema dei servizi.*

Parole chiave: *valutazione partecipativa e trasformativa;* critical best practice*; fiducia; vicinanza emotiva; relazione autentica.*

Cultural Sensitivity and Participation in Parenting Support for Vulnerable Families: Insights from a Case Study in the Context of the Italian Citizenship Income Policy

Abstract

This study explores the role of cultural sensitivity in implementing a participatory approach to parenting support, based on research involving families with children aged 0 to 3 who receive the Italian Citizenship Income (Reddito di Cittadinanza).

Following the Critical Best Practices approach, the analysis highlights good participatory practices in the field of child welfare, with a focus on

* Università degli Studi di Padova (Italia).

Civitas educationis, a. XIV, n. 1, gennaio 2025 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222325507 • DOI: 10.7413/2281-9568127
© 2025 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

relational aspects – such as emotional closeness and trust – that are often overlooked in their nature as a decision-making act.

The study examines emerging tensions in the implementation of cultural sensitivity and participation, particularly those related to risks of cultural subjugation, power asymmetries, and the epistemic status gap between services and families experiencing multidimensional vulnerability. The discussion suggests that some of these tensions may be addressed not so much within the individual relationship between professionals and families, but rather through a systemic coordination of services.

Keywords: *partecipatory and transformative evaluation; critical best practice; trust; emotional closeness; authentic relationship.*

1. Introduzione

I principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva, partecipazione e rispetto per la diversità rappresentano il fulcro dell'azione nel lavoro sociale e socioeducativo. Tuttavia, tradurre questi principi nella pratica quotidiana dei professionisti costituisce una sfida costante (Genova & Barberis, 2019). Esplorare, attraverso esempi concreti, le modalità con cui tali principi prendono forma in sistemi dinamici e complessi permette non solo di riconoscerne l'importanza, ma anche di approfondire la comprensione e stimolare riflessioni utili al miglioramento delle pratiche professionali.

Questo articolo prende come riferimento il *Cadre de référence pour une approche participative en protection de l'enfance* (Lacharité *et al.*, 2022), adottando l'idea che l'attenzione alla cultura e alle circostanze familiari sia un elemento essenziale nel lavoro partecipativo con le famiglie all'interno del sistema dei servizi di welfare. L'obiettivo è approfondire il dibattito teorico sulla sensibilità culturale e le sfide operative che emergono nella pratica professionale.

A partire dall'analisi di un caso studio condotto nell'ambito di una ricerca sulla misura di contrasto alla povertà Reddito di Cittadinanza, il contributo si propone di rispondere alle seguenti domande:

1. In che modo si concretizza la partecipazione delle famiglie nei percorsi di accompagnamento alla genitorialità e allo sviluppo infantile nei servizi di welfare?
2. Quale ruolo assume la sensibilità culturale nell'implementazione di un approccio partecipativo nel lavoro sociale con famiglie vulnerabili con figli nella prima infanzia?

Adottando la prospettiva delle *Critical Best Practices* (CBP; Ferguson, 2003), il concetto di *best practice* non viene definito da norme esterne o da un sistema di regole preesistenti, ma emerge dai punti di vista dei partecipanti – beneficiari del servizio, responsabili, operatori – nel determinare come una pratica sia stata costruita e quale significato le venga attribuito. In questa prospettiva, le buone pratiche di partecipazione e sensibili-

tà culturale emerse dallo studio di caso non rispondono a uno standard predefinito di 'cosa funziona'. Al contrario, queste pratiche emergono direttamente dall'esperienza, in linea con una visione della realtà come sistema complesso, dinamico e non lineare, in cui interazioni imprevedibili influenzano gli esiti, generando risultati inattesi ed emergenti (Byrne, 2009; Ferguson, 2003; Patton, 2015). Questo approccio mira a ampliare la comprensione dell'efficacia e del concetto stesso di evidenza empirica – che gode, perciò, di credibilità scientifica – nell'elaborazione di politiche e programmi di intervento (Donaldson *et al.*, 2009; Hammersley, 2016; Patton, 2015; Serbati, 2018), accostandosi a una prospettiva pluralista alla valutazione (Fives *et al.*, 2017; Jiménez *et al.*, 2020).

In questo contesto, si intende contribuire alla costruzione di evidenze sull'efficacia degli interventi attraverso una prospettiva critica e positiva, che includa la voce degli attori coinvolti, valorizzi la partecipazione come elemento centrale nei processi di intervento e permetta di affrontare le tensioni insite nella pratica professionale. L'analisi delle *critical best practices* sulla partecipazione non si concentra tanto sulla qualità dell'intervento in termini di esiti formali, quanto sulla presenza e sull'influenza dei genitori nel percorso di accompagnamento, nonché sulle pratiche e sui significati attribuiti dai professionisti. Questo approccio non implica una celebrazione acritica delle 'buone azioni', né l'omissione di ciò che non funziona, ma piuttosto il riconoscimento che "l'espressione della bontà sarà sempre intrisa di imperfezioni" (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997).

L'esposizione si articola in questo modo: inizialmente viene fornita una contestualizzazione teorica della nozione di sensibilità culturale, analizzando sia il tema della partecipazione nel contesto del *Child and Family Welfare* sia l'approccio interculturale quale elemento di convergenza tra queste tematiche. Successivamente, si descrive il contesto della ricerca in cui si è svolto lo studio di caso, seguito da un'illustrazione della metodologia adottata. La sezione finale presenta congiuntamente i risultati e la discussione, una scelta metodologica pensata per facilitare l'interpretazione dei dati, che emergono spesso in forma narrativa e necessitano di una lettura contestualizzata in dialogo diretto con la teoria. In questa parte, si illustrano le diverse sfumature della realizzazione della partecipazione e si analizza come la sensibilità culturale – e più ampiamente, la sensibilità alle circostanze familiari – possa influenzare le pratiche di accompagnamento alla genitorialità e di inclusione sociale.

2. La sensibilità culturale nel lavoro sociale con famiglie in situazione di vulnerabilità

La diversità culturale è parte integrante del lavoro sociale e socioeducativo (Cabiati, 2020), ma viene spesso percepita come un problema o una sfida complessa (Agostinetto, 2022).

La letteratura documenta ampiamente i problemi derivanti da interazioni poco sensibili in contesti di diversità. Per esempio: interpretazioni stereotipate delle relazioni e delle condizioni di vita dei bambini migranti e delle loro famiglie, basate esclusivamente sull'appartenenza etnica, possono portare a una loro sovrarappresentazione nei sistemi di protezione dell'infanzia (Cox *et al.*, 2022; Lawrence *et al.*, 2012; Monaco & Nothdurfter, 2023; Williams, 2024); questo è collegato alla tendenza etnocentrica di classificare le culture in una gerarchia di progresso, che colloca l'Altro, la diversità, in una posizione di arretratezza (Agostinetto, 2022) e che si traduce spesso in razzismo istituzionale (Bell *et al.*, 2009; Sawrikar *et al.*, 2014) e giustificazione dei discorsi di sostituzione familiare (Verhallen *et al.*, 2019). Si ricordi, con Lacharité e colleghi (2022), che l'incontro tra famiglie e servizi non è mai puramente interpersonale, ma anche un confronto tra la cultura delle famiglie e quella dell'organizzazione a cui appartiene il professionista. Così, da una prospettiva etnocentrica, la relazione di aiuto può configurarsi come un'aspettativa implicita di assimilazione alla cultura dominante da parte di chi proviene da una cultura minoritaria (Cabiati, 2020), il che, a livello istituzionale, si manifesta nel fenomeno di *captation institutionnelle* (Lacharitè, 2009), in cui le rappresentazioni di infanzia e genitorialità sostenuta dai servizi, prevalgono su quelle familiari, ostacolando il dialogo e alimentando sfiducia nei servizi da parte delle famiglie (Lacharité *et al.*, 2022; Roose *et al.*, 2014; Williams, 2024).

Questi problemi racchiudono una concezione di cultura statica, rigida e monolitica – spesso omologata all'idea di 'razza' (Aime citato da Fiorucci, 2020) –, che ostacola l'integrazione, la partecipazione e il rispetto autentico, fondamento del lavoro sociale e educativo. Ma l'assoluto contrario non è l'antidoto. Alcune risposte compensatorie alla scarsa sensibilità culturale possono risultare problematiche: per esempio, alcuni professionisti nell'adottare visioni più aperte sulla cultura, possono finire per negare la diversità, da una parte, affermando un'uguaglianza universale e trattando tutti allo stesso modo, oppure si arriva a *culturalizzare* ogni aspetto dell'altro, interpretando ogni comportamento in chiave culturale (Agostinetto, 2022). In questo modo, si *bypassa* il naturale conflitto che può derivare dalle differenze valoriali (Caronia & Ranzani, 2025) che si presentano nella convivenza all'interno di uno schema normativo ancorato, tra l'altro, in un sistema di Stato democratico di diritto che afferma il contenuto universalistico dei diritti umani (Greblo, 2009). In ogni caso, si resta senza strumenti per affrontare la complessità delle relazioni umane.

La crescente attenzione alla dimensione culturale ha stimolato lo sviluppo di diversi modelli e strategie per orientare i sistemi organizzativi (Emerson *et al.*, 2024). Sebbene questi modelli siano ancora dibattuti e manchi una terminologia univoca (Mroczkowska, 2024), nel *Child Welfare* è possibile individuare alcuni punti di comunanza. Il termine "competenza culturale", concetto ombrello sviluppato a partire dai lavori di Cross, Bazron, Dennis e Isaacs (1989), è uno dei più diffusi e descrive un processo dinamico in cui i professionisti integrano conoscenze sulle influenze culturali con

abilità per interagire in contesti multiculturali (Husein, 2006; Lawrence *et al.*, 2012). Oltre alla dimensione individuale, essa implica l'adozione di strategie organizzative per rispondere alla diversità, come la presenza di mediatori culturali o di professionisti con background etnico affine all'utenza, ritenendo che ciò possa facilitare la comprensione delle esperienze delle persone assistite (Mroczkowska, 2024). Questo approccio enfatizza uno sviluppo progressivo delle competenze dei professionisti, supportato da formazione e adeguamento dei servizi. Alcune critiche evidenziano come questo approccio consideri le culture entità fisse che i professionisti possono padroneggiare, prefigurando la competenza culturale come conoscenza statica (*Ibidem*). Tale visione è ritenuta irrealizzabile, poiché gli operatori sociali non possono essere esperti di tutte le culture e sono essi stessi influenzati dalla propria cornice culturale (Cabiati, 2020; Genova & Barberis, 2019). Di conseguenza, il dibattito si sposta verso la valorizzazione della riflessività e dell'autoconsapevolezza, promuovendo il rispetto e il non giudizio sulle prospettive diverse, più che l'accumulo di conoscenze sulle culture (Bennett, citato da Lawrence *et al.*, 2012; Cox *et al.*, 2022).

In questa prospettiva, si distingue la nozione di "sensibilità culturale", intesa come la capacità di adattare le pratiche professionali per interagire efficacemente con la diversità (Husein, 2006), attraverso strategie come la personalizzazione dei servizi, a livello organizzativo, e a livello individuale, l'atteggiamento dei professionisti incentrato nel riconoscimento dell'unicità di ogni individuo e della comprensione dei bisogni reali delle famiglie dal loro punto di vista (Monaco & Sicora, 2023).

Il lavoro in contesti di diversità culturale si va configurando, piuttosto che come l'acquisizione di conoscenze specifiche sulle culture, come un approccio relazionale e riflessivo, volto alla costruzione di significati condivisi (Bell *et al.*, 2009; Cabiati, 2020), spostando l'attenzione dalla cultura dell'utente a una riflessione critica sulle concezioni a cui sono ancorate pratiche professionali e istituzionali (Agostinetto & Bugno, citato da Milani *et al.*, 2022b).

3. Diversità, identità e cultura

In questo modo, si può sostenere che l'impatto della diversità culturale sulle pratiche e sulla collaborazione tra famiglie e servizi dipenda più dalle concezioni adottate riguardo la cultura, la diversità e l'identità, che dalle culture 'reificate' delle famiglie (Husain, 2006). Il concetto di super-diversità (Vertovec, 2007) rappresenta una chiave di lettura fondamentale per un cambiamento di prospettiva in questo senso, nella comprensione della diversità nelle società contemporanee. Esso suggerisce che la diversità non può più essere definita in termini di appartenenza etnica o processi migratori (con la rispettiva dicotomia tra autoctoni e non), ma deve essere vista come un fenomeno che si sviluppa simultaneamente su molteplici livelli: linguistico, religioso, socioeconomico, giuridico, ecc. (Agostinetto, 2022).

In questa visione, ogni individuo possiede "non una, ma numerose identità culturali che si sovrappongono e si intersecano", e la diversità va intesa non come una condizione statica, ma come una qualità relativa e interattiva: "non si è intrinsecamente diversi, ma si è diversi agli occhi di qualcun altro e rispetto a un qualche punto di vista" (Anolli, citato da Fiorucci, 2020: 38; cfr. anche Cabiati, 2020). Superare, così, l'idea statica di appartenenza culturale permette di abbracciare la complessità delle interazioni sociali e delle dinamiche di inclusione e esclusione (Agostinetto, 2022).

Superare una visione essenzialista e realista della cultura invita, inoltre, a adottare una prospettiva interpretativista, come quella di Geertz (citato da Agostinetto, 2022), secondo cui la cultura è un insieme di significati attraverso cui gli individui interpretano la loro esperienza e orientano le loro azioni. Non è un'entità astratta e immutabile, ma un processo dinamico – in continua evoluzione –, relazionale – costruito nell'incontro tra individui e gruppi – e situato – cioè variabile in base al contesto sociale (*Ibid*.). Questa concezione implica accettare che le culture esistano, ma, al contempo, che ogni individuo

> ridefinisca continuamente e in modo originale il proprio rapporto con la sua cultura di origine, in virtù dell'educazione (formale, non formale e informale), dell'ambiente (naturale, storico e sociale) e delle caratteristiche individuali (Fiorucci, 2020: 40).

Abbracciando così, il potenziale al cambiamento insito nell'incontro interculturale.

4. Corrispondenze tra la proposta interculturale e un approccio partecipativo

Assumere una prospettiva complessa e dinamica nelle relazioni tra gruppi e persone con diverse identità culturali implica assumersi la responsabilità di costruire le condizioni per una convivenza rispettosa della diversità. In questo consiste il progetto educativo interculturale, che si impegna attivamente per superare la diffidenza reciproca, promuovendo invece il riconoscimento reciproco come fondamento della coesistenza tra individui con diversi background etnici, linguistici, religiosi e socioeconomici (Silva *et al*., 2020).

In questo contesto, il dialogo autentico e la co-costruzione di significati condivisi diventano elementi fondamentali nella relazione pedagogica e di supporto. Un dialogo è considerato 'autentico' quando si sviluppa come una relazione tra pari, in cui ogni individuo può affermare le proprie soggettività, esigenze, interessi, bisogni e diritti (Fiorucci, 2020). Questo processo richiede un atteggiamento di comprensione reciproca, apertura alla trasformazione nel confronto e la disponibilità a mettere in discussione le proprie convinzioni e certezze (Agostinetto, 2022). Come sottolineato da

Fiorucci (2020), la riflessione critica sulla propria cultura è possibile solo all'interno di un contesto che si configura, prima di tutto, come uno spazio di riconoscimento reciproco.

La costruzione di un dialogo autentico si scontra con numerose sfide, tra cui la resistenza al cambiamento e le asimmetrie di potere. Le minoranze culturali spesso si trovano in una condizione di "inclusione subordinata" o assimilazione, dove il dialogo diventa un atto unidirezionale, in cui una parte ha il controllo e l'altra – minoritaria – è costretta ad "ascoltare" senza poter esprimere una propria posizione (Todorov, citato da Fiorucci, 2020). Creare un quadro di riferimento condiviso, definendo regole comuni sugli argomenti da trattare e sugli obiettivi da perseguire, può essere decisivo per costruire dialoghi autentici (*Ibidem*).

In questo focus sul dialogo e sulle pratiche di trasformazione reciproca, si rinvengono delle corrispondenze con l'approccio partecipativo presentato nel *Cadre* di Lacharité e colleghi (2022), in cui si vede ampliato il concetto di sensibilità oltre una dimensione culturale univoca, per includere altri fattori che influenzano le condizioni di vita delle famiglie. Il modello sottolinea come la sensibilità culturale si concretizzi nella riflessività, nel riconoscimento delle diverse rappresentazioni dell'infanzia e della genitorialità, nella co-responsabilità e nell'opportunità di co-costruzione di significati. Questo processo avviene attraverso l'attenzione e l'adattamento del linguaggio e della comunicazione, al fine di prevenire la *capture institutionnelle* e evitare l'adozione di modelli universali.

5. La ricerca nel Reddito di Cittadinanza

La politica italiana di contrasto alla povertà, il Reddito di Cittadinanza (RdC), introdotta dal D.Lgs. 4/2019, mirava a favorire l'inserimento lavorativo e a contrastare povertà, disuguaglianze e esclusione sociale. Strutturata come un sistema di reddito minimo, adottava un approccio di inclusione attiva tramite i Patti di Inclusione Sociale (PaIS), combinando sostegno economico, servizi sociali e supporto all'occupazione, con un approcio partecipativo (Milani & Zenarolla, 2020).

Sebbene il criterio principale per l'accesso fosse il reddito, l'infanzia è stata individuata come area prioritaria di intervento. In linea con il *Piano Povertà 2018-2020* e il *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023*, si prevedeva che

> ogni qualvolta si presenti una situazione di bisogno complesso e nel nucleo sia presente un bambino nei primi mille giorni di vita, i servizi sociali devono attivare un percorso di sostegno alla genitorialità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021: 97),

con l'obiettivo di rispondere ai bisogni di sviluppo infantile e contribuire a interrompere la trasmissione intergenerazionale dello svantaggio sociale

(REC 112/UE, 2013). Questa impostazione ha creato, con il RdC, un contesto innovativo rispetto alle politiche per la povertà in Italia, collegando per la prima volta a livello istituzionale, le politiche di contrasto alla povertà con quelle di supporto alla genitorialità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019; Milani *et al.*, 2024; Petrella & Milani, 2020). Ciò è dovuto in buona parte al lavoro realizzato a partire dal 2011 con lo stesso Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nell'implementazione nazionale del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), che ha permesso l'individuazione di una metodologia di valutazione multidimensionale, definita "partecipativa e trasformativa" (VPT; Serbati & Milani, 2013; Milani, 2022a) utilizzabile in maniera uniforme, nei percorsi di 'presa in carico' con le famiglie in situazione di vulnerabilità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017) e declinata, a partire dalla prima edizione del 2019 per l'intervento con le famiglie in povertà economica, nelle Linee Guida (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019), rieditate nel 2024.

In questo contesto è stata realizzata la ricerca-formazione-intervento *RdC03: interrelazioni tra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni* (Milani *et al.*, 2024; cfr. Serbati & Moreno, 2024), con i seguenti obiettivi:

1. supportare i servizi sociali nell'attuazione delle indicazioni sopra descritte, relative al lavoro con famiglie con bambini tra 0 e 3 anni nei PaIS;
2. valutare l'impatto del RdC sullo sviluppo infantile;
3. identificare e comprendere i processi efficaci a supporto dello sviluppo dei bambini nelle famiglie che vivono in condizioni di povertà.

La ricerca, realizzata tra il 2019 e il 2022 dal Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ha coinvolto 123 famiglie con bisogni complessi e 125 bambini tra 0 e 3 anni.

Adottando un approccio di *practice-research* (Shaw, 2011, 2012), che non si limita a valutare gli esiti della pratica, ma valorizza l'esperienza professionale come fonte di apprendimento e innovazione nei servizi sociali, i professionisti sono stati formati e accompagnati nell'implementazione di un percorso partecipativo di accompagnamento alla genitorialità attraverso l'uso del metodo di valutazione sopracitato, la VPT. In questo crocevia si compie la scelta di dedicare il presente capitolo di questo *Symposium* a un'esperienza nel RdC, piuttosto che nel P.I.P.P.I.: i principi e la metodologia di lavoro con le famiglie sono stati infatti informati dall'esperienza maturata nell'ambito del primo e diffusa attraverso le Linee di Indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017). Inoltre, questo contesto innovativo creato all'interno del RdC ha rappresentato un'interessante opportunità per esplorare il potenziale della VPT come approccio preventivo: volto alla promozione del benessere infantile e alla prevenzione della vulnerabilità genitoriale.

Uno degli elementi che caratterizza la VPT è l'uso di strumenti polifunzionali che – lontani dalla diagnosi clinica – servano a mediare la relazione tra famiglia e operatori, orientino gli sguardi nell'analisi della situazione, facilitando la narrazione e la co-riflessività, instradando le azioni di accompagnamento e offrendo una base per la valutazione dell'intervento (Ius *et al.*, 2022). In questa direzione, nella ricerca RdC03, sono stati introdotti strumenti specifici di *assessment* e progettazione mirati al lavoro partecipativo con bambini e le loro famiglie in condizioni di vulnerabilità (Serbati & Moreno, 2023, 2024; Tracchi *et al.*, 2020), tra cui il modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017), alla base della proposta metodologica di P.I.P.P.I., e altri due scelti per contribuire a affrontare le specificità del momento evolutivo dei bambini in età tra 0 e 3 anni (Moreno *et al.*, 2021):

1. *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ-3; Squires & Bricker, 2009), un questionario compilato dai genitori per monitorare lo sviluppo infantile nei bambini da 1 mese a 5 anni, nelle aree di comunicazione, abilità motorie fini e grossolane, sviluppo personale e sociale, *problem solving* e comunicazione.
2. *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes* (PICCOLO; Roggman *et al.*, 2013, 2022), una *checklist* per analizzare le interazioni tra genitori e figli in quattro aree comportamentali fondamentali per lo sviluppo del bambino: affetto, reattività, incoraggiamento e insegnamento. Nel contesto di *RdC03*, è stato utilizzato durante sessioni di osservazione in momenti di gioco concordati con le famiglie. Successivamente, sia il professionista che il genitore hanno utilizzato la checklist, assegnando punteggi e motivando le loro scelte.

Nel contesto del terzo obiettivo di RdC03, è stata realizzata una ricerca di caso multiplo (Moreno Boudon, 2023) con le équipe multidisciplinari partecipanti al progetto dedicata a raccogliere *critical best practices* di partecipazione delle famiglie nei PaIS (cfr. par. 1). Nel presente lavoro, verrà presso in esame uno dei casi studio per illustrare come è stata concettualizzata la partecipazione e fornire esempi utili per discutere la questione della sensibilità culturale.

6. Metodologia

Il caso studio, insieme agli altri che hanno fatto parte dello studio di caso multiplo, è stato selezionato attraverso un processo di autocandidatura tra le équipe multidisciplinari che, dopo aver ricevuto una formazione sull'approccio e gli strumenti della VPT, hanno dichiarato di aver maturato esperienze positive di partecipazione familiare all'interno della ricerca RdC03, insieme a altri criteri di selezione (Moreno Boudon, 2023). Dai colloqui con gli operatori, è emerso che molte équipe vedevano l'iniziativa come un'opportunità formativa più che di ricerca. Alcuni casi riportava-

no rapporti conflittuali con le famiglie, mentre altri confermavano un'esperienza positiva di partecipazione. La condivisione con le famiglie ha rappresentato un passaggio chiave per comprendere se anch'esse si riconoscessero facenti parte di una 'buona pratica/esperienza di partecipazione'.

Il caso considerato nel presente articolo riguarda l'équipe multidisciplinare di una famiglia biparentale di origine nigeriana beneficiaria del Reddito di Cittadinanza, seguita dal servizio di protezione e tutela, con tre figli tra i 3 e 12 anni all'inizio del programma. La rilevanza del caso, oltre al fatto che sia stato riconosciuto come un esempio di buona pratica e sia coninvolta una famiglia con *background* migratorio, risiede anche nel fatto che si svolge in un contesto in cui sono attivi sia i servizi di tutela minorile che quelli contro la povertà, creando le condizioni per una lettura integrata delle situazioni familiari, più attenta sia alle specifiche condizioni di vita delle famiglie che ai fattori strutturali che concorrono al loro svantaggio.

Il piano di accompagnamento e di ricerca ha visto coinvolti, oltre alla famiglia: Marcela[1], l'assistente sociale (AS) case manager; Caterina, la mediatrice culturale; l'assistente sociale Veronica, coordinatrice dell'area tutela; Boris, l'educatore del Centro Diurno frequentato dai figli più grandi, Igor e Ileara; Sofia, assistente sociale coordinatrice del progetto *Social Board*[2]. Lo studio di caso (Stake, 1995, 2003) è stato condotto mediante interviste semi-strutturate, analisi documentale e un *focus group* finale, utilizzato come strumento di member-check (Merriam & Tisdell, 2016) e di co-costruzione dei risultati (Bove & Sità, 2016), con l'obiettivo di ricostruire il processo di accompagnamento in RdC03 attraverso un'analisi qualitativa narrativa del contenuto (Stake, 2003; Riessman, 2008). I temi emersi sono stati organizzati inizialmente in ordine cronologico e successivamente in ordine tematico.

Tutti i partecipanti hanno dato il proprio consenso per partecipare alla ricerca, a seguito della presentazione da parte del professionsita case manager e della lettura della lettera informativa in cui venivano chiariti gli obiettivi dello studio, le attività previste – in termini di uso di strumenti di valutazione – e il diritto di ritirare il consenso in qualsiasi momento; nel caso della famiglia, senza che ciò comportasse conseguenze sui benefici sociali ricevuti.

7. Risultati e discussione

Questa sezione si articola seguendo le fasi del percorso di accompagnamento: accoglienza, *assessment*, progettazione, attuazione-monitoraggio, dentro i quali si presentano i temi emergenti nell'analisi delle azioni e dei

1 Ciascun nome presente nel testo è stato modificato per garantire l'anonimato dei partecipanti e tutelarne la privacy.

2 Il progetto Social Board è la struttura interna che si è data il servizio sociale per rispondere alle esigenze del Reddito di Cittadinanza di garantire una valutazione multidimensionale del bisogno nella costruzione dei PaIS.

significati che interessano la partecipazione e la sensibilità alla cultura e alle circostanze delle famiglie.

7.1. Accoglienza[3]

L'AS Marcela ha presentato il percorso RdC03 ai genitori a casa loro, adottando strategie per favorire l'adesione: presenza della mediatrice culturale per superare le barriere linguistiche, linguaggio semplificato (chiamando il progetto 'essere genitori' anziché ricerca sul Reddito di Cittadinanza), chiarimento degli impegni richiesti per evitare preoccupazioni e, infine, sottolineatura dei benefici estesi a tutta la famiglia, sebbene l'attività fosse focalizzata sul figlio più piccolo:

> Siccome loro non è che parlano molto bene, gliel'ho fatta con la mediatrice… e gliel'ho spiegata in modo molto semplice del tipo "non cambia nulla tra noi, si continua a lavorare insieme e il progetto però ci permette – gliel'ho un pochino spiegata così – di valorizzare il vostro essere genitori" […] li ho rassicurati perché magari uno non sapendo di cosa si tratta, si aspetta anche un impegno più forte, però io ho detto "non cambia nulla e si va comunque a lavorare in modo più intensivo su questi aspetti" e loro assolutamente favorevoli (AS case manager).

I genitori hanno accettato la proposta con tranquillità senza dubbi, salvo per gli impegni, e senza particolare entusiasmo o aspettative definite, riporta Marcela.

Va considerato che Esther ha più volte espresso smarrimento, bisogno di aiuto e desiderio di costruire un futuro per la famiglia, elementi che la portano a riporre fiducia nel servizio sociale:

> I see many people that have problems in the streets, they live in the dark… the parents they don't care about the kids, when you look at the children, the Italian children, they are different. They growing up the children, when you see like Italian, when the baby è agitata, they have to help the baby, but we the blacks, we the Africa, we say "no, no, my baby don't have, leave it…", but when it's big it become aggressive on the street, you know… That's our problem, I believe. That's why I always say "I need help"… and don't want that for my kids […] E io dici (sic) "che si fa per aiutare mio figlio?" Io sto pensando "Io devo andare in Inghilterra, devo cercare dove parlare inglese" perché nessuno ti aiuta… però dopo quando conosce lei, assistente sociale con tutto questo progetto, ora sono tranquilla. I believe there will be future for my children.

3 La famiglia aveva già un rapporto con la famiglia, per cui è da considerare 'accoglienza' la presentazione e l'invito alla ricerca RdC03.

Si può rilevare che questo atto di affidarsi comporta in sé delle grandi aspettative, non specifiche, ma profonde ed esistenziali: l'aspettativa di un futuro migliore per i suoi bambini che lei – senza istruzione, come sottolinea – non avrebbe potuto offrire altrimenti. Quando le è stato chiesto cosa le avesse detto l'AS per spingerla a accettare di partecipare al percorso RdC03, lei dice:

> I always tell her I need the best for me and my family. She told me that in the future my children will be great in the country. They will grow fine… [pensa con difficoltà per trovare le parole], come "bravo mamma!!" [ride] they will help me, you understand? I always cry for my children cos I don't have the opportunity. You understand? They will help you for your children. They will become great children. That's why I had confident […] Mi fido di Marcela. Io fido quando dire "questa cosa va bene per te, questa non va bene per te". I believe her. I believe my children they will have future, I believe. That's why I believe.

E aggiunge

> I need to give them a good life because I don't want them to pass through what I passed through in life. Because I didn't have the opportunity. I have to give them the best opportunity I can. Here in Italy they have the opportunity if you let them in [social service]. They give you opportunity for specially the kids, you understand?

In questo primo momento, nell'invito alla ricerca RdC03, non si è approfondito il contenuto delle attività che sarebbero state proposte; nonostante, per Esther, accettare l'opportunità era il suo modo di offrire ai bambini il nutrimento che riteneva necessario.

Tradizionalmente, nei modelli di partecipazione la decisionalità è intesa come il controllo e la condivisione del potere sulla natura e sul corso delle azioni nel progetto di accompagnamento (*being in control*; Arnstein, 1969; O'Sullivan, 2011). In questo caso, l'analisi suggerisce che l'atto di fiducia stesso possa costituire una scelta sovrana e, perciò, una forma di "partecipazione significativa" (Canavan *et al.*, 2024) in condizioni di svantaggio multidimensionale.

Questa interpretazione non è priva di criticità: ponendosi come apprendista, come *minus,* si potrebbe dire che Esther personifica e introietta la *cultura dell'oppressore* (Freire, 2018), affermando così la propria dipendenza dal servizio sociale (Rainieri, 2017).

L'équipe professionale riconosce questo atteggiamento di sudditanza tra le famiglie africane, ma interpreta, invece, il caso di Esther come un'espressione di *agency* e *empowerment*, considerando rivelatrici altre sue azioni, realizzate senza nessun vincolo di obbligo: collegarsi di nascosto al gruppo genitori dal lavoro, mentre trascina un carrello dell'Ikea; stare accanto ai figli il sabato mattina quando si connettono al gruppo bambini, anche se

non richiesto; condividere con entusiasmo gli apprendimenti sulla genitorialità nelle sessioni del gruppo genitori.

Qui emerge un aspetto di decisionalità, non legato alla titolarità dell'iniziativa o alla definizione delle azioni, ma alla capacità di cogliere le opportunità del servizio per rafforzare le proprie risorse in funzione di ciò che per lei è essenziale: il futuro dei figli. In un'ottica di *poverty-awareness* (Krumer-Nevo, 2021), valorizzare questa forma di partecipazione significa riconoscere che la dipendenza dal servizio non è una scelta né un segno di incapacità, ma un atto di resistenza alla povertà. Per Esther, accettare l'aiuto del servizio è stato così fondamentale da spingerla a incoraggiare i suoi connazionali a fidarsi dei servizi sociali, per il bene dei loro bambini:

> …I used to talk to a lot of my people, I used to talked because many are afraid of this kind of things. Maybe they need help […] so I have to talk to them. "This people, they are not bad, they have to help your kids". I always tell them they have to, "it's for your children, your children future". Because we will stay in the dark, we don't know anything, you understand? The kind of life we lived in Africa, we don't know. We have to learn more, we need to learn more. This people they are here to help us.

7.2. Assessment

Durante l'*assessment*, concepito come spazio di riflessione e dialogo per costruire una comprensione condivisa della situazione del bambino e della famiglia, l'AS Marcela si impegna a dare voce alla madre attraverso lo strumento PICCOLO.

Prevedendo difficoltà di comunicazione, poiché lei ed Esther non parlavano la stessa lingua e non avrebbe avuto il supporto della mediatrice culturale, Marcela progetta l'incontro con l'intento di far emergere il racconto della madre, che si potesse raccontare, 'non parlare solo io'. Per questo, propone lo strumento in modo creativo: dopo l'osservazione del gioco tra madre e bambino, chiede a Esther di individuare i suoi punti di forza nel rapporto con Ivan. Usando il telefono per tradurre, scrivono le parole in inglese e le trasformano in bigliettini da inserire in una scatolina di carta: 'propositività', 'calore', 'sorriso', 'contatto fisico', 'consolazione'.



> Ho cercato di parlare meno possibile, volevo che dicesse lei. Quindi aveva il doppio fine, che comunque, lasciando questa cosa tangibile lei si ricordava un'esperienza fatta. Poi però comunque si basa sui principi della ricerca, la partecipazione, cioè "sei te che mi devi dire cosa ci hai visto", se è stato utile per te, per il bambino. Quindi è una cosa, cioè, è lì che si vede secondo me che è la partecipazione. Dove io ti restituisco quello che secondo me è uscito fuori, non ti restituisco "sono io", ma "insieme" si cerca di capire come è stato quel momento. Considera che però anche qui la barriera linguistica conta. Perché magari un'italiana ti diceva molte più cose, molte più dettagli (AS case manager).

Esther racconta nell'intervista che, anche mesi dopo l'evento, lo ricordava ancora vividamente e che quella sera ha raccontato con orgoglio al marito. Il valore partecipativo e di attenzione interculturale di questo intervento si radica nell'impegno dell'operatrice di creare uno spazio di parola e di adattare lo strumento PICCOLO per affrontare le difficoltà linguistiche che limitavano la loro comunicazione. Come segnala Cabiati (2020)[4],

> nell'incontro con famiglie di minoranza etnica l'operatore deve essere in grado di riconoscere la forza e la debolezza dei suoi strumenti, la loro validità e i loro limiti, e muoversi di conseguenza.

Risulta così un'azione di accompagnamento partecipativo alla genitorialità basata sui punti di forza (Roose *et al.*, 2014), in cui sono sono state esplicitamente valorizzate le categorie concettuali usate da Esther per caratterizzare le proprie pratiche genitoriali, senza necessariamente ricondurle a quelle dello strumento. Il gesto di accompagnare a ritrovare nella propria pratica elementi di positività e fissarli per scritto costituiscono anche uno spazio di riconoscimento (Gui & Sanfelici, 2024).

Un altro strumento utilizzato dall'AS è stata la Linea della Vita[5], introdotta spontaneamente dopo aver percepito l'interesse della mamma a raccontarsi. Questo momento è stato descritto da Marcela come il più alto livello di partecipazione raggiunto nel percorso di accompagnamento. Per lei ha rappresentato un'occasione significativa di partecipazione e condivisione:

> D'istinto, la partecipazione? …Quando eravamo giù in giardino all'Ufficio e con la mamma ho fatto la linea della vita. E ti spiego anche perché: eravamo io, la mamma e la mediatrice. Partecipazione… perché è in quel

4 La citazione corrisponde alla sezione 15 su 27, capitolo 6, della versione digitale Epub del libro disponibile nella piattaforma MLOL; in questa versione non è possibile risalire al numero di pagina.

5 La tecnica della Linea della Vita è uno strumento narrativo e grafico utilizzato in ambiti educativi, psicologici e sociali per rappresentare in modo visivo gli eventi significativi della vita di una persona, facilitando la riflessione sulla propria storia, identità e cambiamenti nel tempo.

> momento che per la prima volta, tramite la linea della vita, la mamma ha parlato della sua infanzia. Per la prima volta, in modo approfondito.

Senza esitazioni, Marcela sottolinea che il momento di maggiore soddisfazione e partecipazione – e dove lei si è sentita più entusiasta del proprio contributo – coincidono in questa esperienza di vicinanza emotiva:

> Quindi, magari prima… vuoi per le cose economiche di cui si parlava, della casa, insomma, tanti problemi… in quell'occasione lì è "Partecipazione" perché lei per la prima volta ha liberamente tirato fuori il suo vissuto per l'infanzia, quindi lei da bambina. Mi viene in mente questa scena qui, che comunque eravamo giù [in cortile] io, lei, la mediatrice, un contesto comunque vicino e dove l'ho sentita, ecco, che aveva voglia di dirci […] Dico la linea della vita perché comunque lei inizia a piangere, però diciamo questa cosa qui la sento spesso nel parlarne con lei, non c'è un momento particolare, cioè lei proprio si affida col cuore in mano […] c'è una fiducia nel modo di parlarne. Come ti guardano, come ti propongono le cose, come ti chiedono consigli, tutto non verbale, ovviamente. Il modo di porsi […] Poi con la linea della vita, il fatto che abbia pianto, che mi abbia raccontato queste cose, mi sembra che… così in modo profondo non me le aveva mai raccontate. Mi ha permesso di essere più vicina a lei… È stato un bel momento.

La partecipazione si dispiega, quindi, in una dimensione di vicinanza, vissuta con gioia da parte dell'operatrice, in un evento che non rimarrà registrato nella logica progettuale dei PaIS. "È la relazione che ti dice se (non) stai centrando il punto!" afferma Cabiati (2020)[6]. In ottica interculturale, l'autrice puntualizza che la relazione è il primo indicatore di efficacia e può rivelare l'andamento dell'intervento. Questo ricorda l'analisi di Maturana (1999) e Maturana & Verden-Zöller (1993: 22) rispetto all'importanza dell'emotività nella comprensione dei processi culturali: la cultura – intesa come una rete chiusa di conversazioni che definisce un convivere umano – si caratterizza dalla configurazione particolare del campo dell'emotività che si realizza in quella rete di conversazioni, e non dalle singole condotte realizzate dai suoi membri. Nel momento descritto, la partecipazione si manifesta nel campo intangibile delle emozioni che caratterizzano la relazione presente, un aspetto che costituisce la base di una posizione assiologica incentrata sulla dignità umana e di una posizione epistemologica che si oppone alla valutazione del rischio (Saar-Heiman & Gupta, 2020). Tuttavia, questo campo emotivo è spesso escluso dal dominio epistemico degli approcci partecipativi, non essendo considerato né conoscenza né materiale dei processi valutativi, ma piuttosto interpretato come una premessa di tutto il processo di accompagnamento.

6 La citazione corrisponde alla sezione 11 su 27, capitolo 3, della versione digitale Epub del libro disponibile nella piattaforma MLOL; in questa versione non è possibile risalire al numero di pagina.

7.3. Progettazione

Le aree d'intervento sono state due principalmente. La prima orientata all'arricchimento delle esperienze sociali e culturali dei bambini. Per i più grandi, la risposta è stata l'inserimento al Centro educativo diurno, mentre per il più piccolo, la partecipazione alla ricerca RdC03 è stata considerata *per sé* azione progettuale, nella quale ulteriori indicazioni sono emerse: i genitori devono trascorrere più tempo con i figli, portandoli al parco, a prendere un gelato, a passeggiare e a partecipare alle attività della chiesa dove il padre fa il pastore, parlare di più con loro, conversare in famiglia.

La seconda area riguardava il supporto allo sviluppo linguistico di Ivan. La madre aveva espresso più volte preoccupazioni su questo aspetto, riferendo che non capiva Ivan, che lui non parlava come i bambini della stessa età, temendo che le difficoltà di aprendimento e linguaggio manifestate dai figli più grandi potessero comparire anche in Ivan. Anche l'affidataria sollevava delle perplessità e i risultati di ASQ-3 indicavano la necessità di un'approfondimento specialistico. Dal punto di vista dell'AS, la complessità della situazione familiare, ovvero la quantità di aspetti di vulnerabilità della famiglia, erano una variabile prioritaria da tenere in considerazione nel progettare le azioni di intervento, questione che ha avuto un impatto diretto nella decisione di non avviare immediatamente un percorso formale per affrontare i quesiti relativi al linguaggio di Ivan, decidendo piuttosto un'azione 'locale': i genitori sono stati sollecitati a parlare di più l'italiano a casa. Nel progetto RdC03, la risposta a questo si è articolata in diverse azioni: la madre avrebbe dedicato più tempo e attenzioni a Ivan, cercando di comprenderlo e parlargli di più; in casa si sarebbe dovuto parlare solo italiano, in linea con il progetto per i figli più grandi nel Centro Educativo Diurno. A questo proposito, la madre afferma che, grazie all'esperienza in RdC03, ha compreso l'importanza di prestare attenzione a suo figlio, cercando di decifrare ciò che cercava di comunicare, anche quando non riusciva a farlo chiaramente. Prima non era interessata ad ascoltarlo, ma ha imparato a stargli più vicino, ad ascoltarlo e a rispondere in modo più attivo. Quando Caterina, la mediatrice, le chiede che impatto avesse avuto l'analisi fatta nella ricerca e come li avesse implementato nella sua vita, dice:

> I do differently… before, you know, Ivan talked late. Parla tarde. Before when he talked I don't listen, I don't listen, io non frega niente [ride]. I don't listen […] quando ho fatto questo io ho capito molto "devo aiutare Ivan". Devo aiutare, chiedere tante cose, stare più vicino quando parla. Devo… I have to stay with him to listen very well what he is trying to say […] I have to learn [to give full attention]. With this I had to learn that after listen, even though I don't understand I help him to demonstrate, I have to know what he is trying to say[7].

7 È possibile che lei non abbia fatto distinzione tra gli strumenti utilizzati, ma stia facendo riferimento in generale agli apprendimenti fatti nel percorso della ricerca; la

Questo cambiamento riflette un'importante indicazione dell'*Early Child Development*, specificamente, quella relativa alla promozione delle interazioni di tipo '*Serve & Return*' (Shonkoff & Bales, 2011), che sono fondamentali per lo sviluppo del linguaggio e delle capacità comunicative del bambino, poiché favoriscono la costruzione di un dialogo empatico e il rafforzamento delle competenze verbali attraverso risposte tempestive e significative; perciò risulta in un esito positivo e auspicabile del processo di valutazione partecipativa e trasformativa.

Eventualmente, l'AS avrebbe condiviso i risultati di ASQ3 con il pediatra di Ivan e discusso le preoccupazioni per il linguaggio con le educatrici del nido, ma ha ritenuto prioritario non sovvracaricare la famiglia:

> L'altra cosa è appunto la preoccupazione di Ivan, ce l'ho anch'io. Però non essere comunque troppo allarmante. Penso che ora è quella… c'è stata anche una scelta di non caricare troppo le azioni, capito? […] Poi, la cosa che bisognava sentire è la scuola, la scuola di sicuro e… il pediatra sinceramente non so quanto ci possa aiutare, però magari coinvolgere la scuola del piccolo.

Nei primi sei mesi del progetto, Marcela non riesce a parlare con il pediatra a causa del suo carico lavorativo, ma comunica con le educatrici del nido. Pur riconoscendo alcune criticità nello sviluppo linguistico di Ivan, queste non lo consideravano critico, data la frequenza della stessa situazione tra bambini con *background* migratorio. Esther è stata più volte rassicurata dalle educatrici e dall'AS, un approccio che ritenevano corretto per evitare di preoccupare ulteriormente la famiglia, già alle prese con molte difficoltà.

> Rispetto a questo avevo cercato di tranquillizzarla perché avevo sentito l'anno scorso le maestre del nido che però, ecco, non mi avevano fatto un quadro così [preoccupante], ma mi avevano detto così […] e l'avevo restituita anche alla mamma. Abbiamo cercato di restituire a lei quello che mi avevano detto le insegnanti del nido, del tipo "Ivan non è indietro, non ti preoccupare, le insegnanti dicono che comunque migliorerà. Stai tranquilla. È un bimbo molto creativo, molto spontaneo, che si fa ben volere dai bimbi, è un leader in classe. Stai tranquilla che insomma, nello sviluppo del linguaggio magari è un po' più lento, ma ci sarà, quindi, stai tranquilla" e avevo cercato di restituire a lei quello che mi avevano detto le insegnanti del nido. Ora lui fa il primo anno dell'infanzia, quindi le insegnanti sono cambiate, mi manca di sentirle […] però ecco non è che ne facevano una situazione tragica (AS case manager).

citazione, in particolare, suggerisce che possa stare parlando di PICCOLO, per gli *item* che riguardano la Responsività.

Quando Ivan è entrato alla scuola dell'infanzia, le insegnanti hanno chiesto a Esther di portarlo dal pediatra per chiedere una visita specialistica per lo sviluppo linguistico.

Come già rilevato, stimolare il linguaggio attraverso le interazioni quotidiane sembra essere stata un'intuizione adeguata dell'AS, se si pensa all'importanza dei turni di conversazione per i bambini piccoli (Shonkoff & Bales, 2011) e alle considerazioni fatte sulla complessità della situazione della famiglia.

Tuttavia, l'indicazione di 'parlare l'italiano a casa' risulta contestabile su due piani, dal punto di vista interculturale.

> Ricercatrice: E questa idea della lingua italiana, come mai avete scelto di usare di più la lingua italiana?
> Marcela: Perché fanno un casino! Nel senso che tra di loro parlano inglese, tra il babbo e la mamma, inglese nigeriano e mi sembra di ricordare che tra i genitori e i bimbi si parlano invece italiano. Quindi, se Ivan già è indietro, già è un po' confuso; questi due parlano inglese e questi altri parlano italiano-inglese quindi sarà fatto come obiettivo semplice, ma importantissimo (AS case manager).

Da una parte, implica una limitazione alla lingua materna che, più o meno consapevolmente, comporta una logica di assimilazione culturale (Fiorucci, 2020) che rischia, a sua volta, di costituire un atto di discriminazione linguistica (Hélot, 2023). Il linguaggio è uno strumento di integrazione culturale; in questo senso, un agire sensibile culturalmente avrebbe curato maggiormente l'equilibrio tra il supporto all'acquisizione della lingua ufficiale maggioritaria (per esempio, come già faceva, attraverso la frequenza alla scuola dell'infanzia o a spazi di aggregazione per famiglie) con la valorizzazione della lingua parlata in famiglia (Peleman *et al.*, 2022: 70), valorizzando così le molteplici identità presenti in famiglia e il potenziale contributo dell'esposizione bilingue allo sviluppo infantile: "l'esposizione a un contesto bilingue non sembra costituire un fattore di rischio per lo sviluppo lessicale" (Marini, 2019: 179), al contrario, c'è evidenza a favore di che una maggiore esposizione bilingue possa impattare positivamente sulle abilità linguistiche, migliorando vocabolario e comprensione narrativa (Dicataldo & Roch, 2020).

Dall'altra parte, la preoccupazione della madre riguardo al linguaggio di Ivan è stata ridimensionata diverse volte. Questo aspetto mette in luce le differenze nello status epistemico (Caronia & Ranzani, 2025) in merito allo sviluppo linguistico – il sapere della madre è ritenuto meno esperto dalle educatrici di nido – e porta a interrogare la portata del dialogo autentico, così come proposto dall'approccio interculturale (Fiorucci, 2020) in cui si cerca di decostruire le assimetrie di potere nella relazione e nella produzione di conoscenza, contrastando dinamiche paternalistiche. Entra in tensione con questa prospettiva l'agire dell'AS, motivato dalla sua sensibilità alle circostanze della famiglia (avevano già troppe preoccupazioni),

quando decide di non attivare altri interventi in questa materia. Sebbene sia risultato da un'attenzione empatica, l'intervento si è configurato in questa situazione come una forma di istituzionalizzazione, in cui la voce della madre non ha avuto un impatto sul progetto e l'unica titolarità di azione riconosciuta a loro è stata circoscritta all'ambito familiare.

Sebbene la competenza nel formulare un giudizio clinico sulla condizione di Ivan spettasse al pediatra o a un'altra figura specialistica, in quanto autorità epistemica, la titolarità delle decisioni è rimasta in capo all'assistente sociale, su indicazione delle educatrici. Questa scelta operativa ha prodotto una prassi limitante per la madre e potenzialmente discriminatoria per il bambino, che non ha ricevuto una valutazione idonea per il suo bisogno evolutivo, come previsto dal RdC. Tale scelta appare legata, almeno in parte, a un pregiudizio culturale diffuso secondo cui "i bambini con background migratorio parlano più tardi", con la conseguenza di un ritardo nell'attivazione di un intervento precoce.

È opportuno considerare che la valutazione del linguaggio in condizioni di bilinguismo riviste significative complessità che rendono difficile discriminare efficacemente tra variabilità evolutiva e reale presenza di un disturbo. Gli errori diagnostici – sia per eccesso che per difetto – sono tutt'altro che rari (cfr. Marini, 2019; Onofrio *et al.*, 2019). Diventa quindi imprescindibile, da un lato, garantire una valutazione accurata (Bonifacci & Mari, 2019) che tenga conto della condizione di bilinguismo, non solo come espressione di sensibilità culturale, ma anche come questione di equità e giustizia sociale; dall'altro, è necessario promuovere strategie di supporto universale capaci di affiancare i bambini con potenziale rischio evolutivo, anche in assenza di una diagnosi formale.

Un altro aspetto emergente, da una prospettiva interculturale, riguarda la necessità di superare il focus individuale degli interventi (Gui & Sancelici, 2024) e di attivare i livelli superiori dell'ecosistema dei servizi per affrontare la complessità di una situazione come quella di Ivan, offrendo un approccio multidisciplinare e percorsi di attenzione e integrazione settoriale chiari (Genova & Barberis, 2019; World Health Organization *et al.*, 2018) che possano tenere in considerazione non solo i segnali del bambino, ma anche le circostanze familiari nella sua globalità (es. considerare anche le traiettorie di sviluppo dei fratelli nella ponderazione del rischio evolutivo di Ivan). È necessaria la diversità della forza lavoro e una cultura orgnizzativa positiva, che cambi le politiche e le pratiche verso soluzioni e interventi di tutela che funzionino in collaborazione con diverse comunità (Bell *et al.*, 2009; Williams, 2024);

> non è sufficiente occuparsi solo di quanto avviene all'interno dei servizi e nelle case dei bambini (micro- e meso-sistema, secondo la già citata assunzione ecosistemica): per rendere più efficaci i primi e per supportare i secondi è necessario includere i diversi livelli del contesto di vita delle famiglie e dei loro bambini (eso- e macro-sistema): ci si riferisce in particolare al contesto territoriale e comunitario più prossimo (il quartiere, il paese, la

città abitata dalla famiglia e dove ha sede il nido) che deve essere attivato in una logica sistemica e di rete (Agostinetto & Bugno, 2023: 89).

7.4. Attuazione e monitoraggio

Il consenso per la partecipazione alla ricerca è stato chiesto a entrambi i genitori di Ivan, ma nelle intenzioni dell'AS non era previsto un ulteriore coinvolgimento del padre. Infatti, il percorso ha visto coinvolta principalmente la madre negli incontri con l'AS, la mediatrice e l'educatore del centro diurno. In questo ambito, nel corso della ricerca è stato evidenziato un cambiamento su due livelli che potrebbero essere considerati 'cambiamenti culturali'. Da una parte, la prospettiva dell'assistente sociale sul coinvolgimento del padre evolve verso una migliore partecipazione, che racconta:

> [durante il tutoraggio] dall'analisi dei dati era venuto fuori questo: che anche tra le microprogettazioni avevo coinvolto il babbo, quindi con delle azioni sul babbo, ma lui poi non era stato previsto all'inizio, giusto? Non so se mi sono spiegata bene […] E l'altro errore, insomma, comunque da migliorare era che avevamo proposto… avevamo cioè trovato delle azioni per il babbo quando il babbo non era stato partecipe [nel definirli], quindi questo è assolutamente da migliorare.

Un apprendimento per lei è stato dunque il comprendere che le azioni di cui il padre sarebbe stato responsabile, dovessero essere decise con lui presente e non assegnate "dall'alto", tra lei e la madre, soprattutto, se il proposito era rafforzare la sua partecipazione alle attività di cura genitoriale e gestione familiare.

L'altro livello, strettamente collegato al precedente, corrisponde alla messa in discussione dell'organizzazione familiare secondo la quale la madre si occupa totalmente dei figli e di tutte le faccende domestiche. L'organizzazione del lavoro di cura all'interno della famiglia viene messa in discussione e diventa parte dell'intervento. Di fatto, spesso si parla di 'partecipazione delle famiglie' in situazioni in cui, in realtà, solo le madri sono coinvolte, rappresentando una forma di pratica oppressiva (Gillies, 2005; Rainieri, 2017). Nel caso in discussione, si assiste a un cambiamento positivo di trasformazione culturale nel dialogo:

> Esther: She too said the house was too small and we have to go out with the kids, maybe we go too little al giardino. Maybe like il [nome del centro commerciale], she said I had to call to invite my husband. You have to help him, not just him, he has to take the children out one hour, two hours.
> Ricercatrice: And you agree that?

Esther: Yeah, that helps me a lot [ride]. Because men, they don't want to do anything. They think "woman, woman, woman had to do everything". Now everything changed![8]
Ricercatrice: It was Marcela to say him to do that?
Esther: yeeeeeh! [ride forte e tutte ridono con lei]

8. Conclusioni

La sensibilità culturale e l'attenzione alle circostanze familiari rappresentano una 'pietra angolare' del lavoro sociale partecipativo (Lacharitè *et al.*, 2022), nonché una visione dell'accompagnamento alla genitorialità che, superando le storiche tensioni tra coercizione e supporto (Featherstone *et al.*, 2014, 2018; Verhallen *et al.*, 2019), si configura come una pratica riflessiva, intrinsecamente relazionale e dialogica (Canavan *et al.*, 2016). In questo approccio, ogni forma di supporto si sviluppa all'interno di un processo continuo di negoziazione e rinegoziazione

> tra mondi vitali concreti e forze sistemiche, agendo e riflettendo su una pluralità di significati possibili delle situazioni in gioco, attraverso l'interazione tra le persone coinvolte, ponendo al centro i principi di giustizia sociale e dignità umana (Schiettecat, 2016: 153-154).

In questa risoluzione, la partecipazione coincide con l'intercultura nella valorizzazione del dialogo e nella co-costruzione di significati. L'approccio interculturale porta con sé un'enfasi alla decostruzione delle assimetrie di potere nella creazione di condizioni per un dialogo autentico.

Seguendo la prospettiva analitica delle CBP (Ferguson, 2003), questo lavoro esamina buone pratiche di accompagnamento partecipativo e trasformativo alla genitorialità di famiglie con figli tra 0 e 3 anni, nel contesto della ricerca RdC03 sul Reddito di Cittadinanza. Attraverso un caso studio che coinvolge un servizio italiano e una famiglia di origine nigeriana, sono state descritte in dettaglio diverse situazioni che rappresentano la partecipazione in pieghe diverse dalla dimensione del potere decisionale (Arnstein, 1969; Hart, 1992; Shier, 2001), tradizionalmente considerata la sua espressione più alta. Il proposito è stato quello di contribuire ad avere una diversità di "pezzi di lavoro" o evidenze (Ferguson, 2003), che fungano da esempi di buone pratiche, che possano suggerire modi di lavorare efficaci – in un ottica di generalizzazione naturalistica (Stake & Trumbull citati da Stake, 2003) in cui i resoconti esperienziali servono alla ricostruzione della propria esperienza – e, complessivamente, restituiscano un'immagine del bene che è stato realizzato, in modo tale che possa essere celebrato e ispiri a essere svolto più spesso. D'accordo con Ferguson (2003: 1009-1010): "L'effetto

8 Dopo che l'assistente sociale ha detto al papà di partecipare di più, le cose per Esther sono cambiate.

cumulativo di un numero sempre maggiore di buone pratiche in atto potrebbe quindi essere la trasformazione del sistema a propria immagine".

Le buone pratiche qui presentate hanno evidenziato che la partecipazione si è dispiegata, in maniera determinante, nella dimensione della vicinanza emotiva tra assistente sociale, Marcela, e la madre della famiglia coinvolta, Esther. Si riscontra che l'agire di Marcela, rispecchiando sensibilità alle differenze culturali, ha comportato la creazione di contesti relazionali di ascolto ed *empowerment* attraverso l'uso e l'adattazione contingente degli strumenti di assessment, favorendo la narrazione libera di Esther, permettendole di sentirsi vista e riconosciuta (Gui & Sanfelici, 2024) attraverso l'esplorazione delle categorie concettuali personalmente significative per descrivere la sua esperienza come genitore.

Un'altra sfumatura della partecipazione emerge nell'atto di '*affidarsi col cuore*': per la madre, questa scelta di fiducia acquisisce valore di un vero e proprio atto decisionale, che implica un impegno consapevole nel percorso di accompagnamento e si configura come una forma di resistenza alla condizione di svantaggio (Krumer-Nevo, 2021). La partecipazione della madre non si limita quindi a essere un'accettazione passiva del percorso proposto, ma viene investita da un significato profondo legato alle opportunità per il futuro dei suoi figli.

È opportuno sottolineare che nel processo di autocandidatura per partecipare alla ricerca del caso di studio multiplo, i professionisti e le famiglie non hanno fatto chiare distinzioni tra la 'partecipazione attiva', 'il buon rapporto con i professionisti' (inteso in termini di cordialità, fiducia, rispetto, vicinanza e sintonizzazione) e la percezione di 'utilità del percorso', suggerendo che per loro questi aspetti si sovrappongano.

L'evidenza citata, che connota la partecipazione attraverso la vicinanza e la connessione emotiva – dalla gioia per il legame instaurato all'affidarsi col cuore come atto decisionale – sostiene l'appello a valorizzare la dimensione etica dell'incontro umano (Folgheraiter, 2003; Krumer-Nevo, 2021; Milani, 2022) e richiama, inoltre, l'attenzione sulla necessità di considerare la costruzione di relazioni non solo come una condizione o premessa per l'efficacia dell'intervento, ma come un suo obiettivo centrale e un possibile *outcome*. Dall'altra parte, sempre nel livello assiologico, l'accompagnamento si allontana dal costituire una valutazione del rischio (Lacharitè *et al.*, 2022; Saar-Heiman & Gupta, 2020). In questo modo, se si considera che

> diverse culture implicano spazi psichici differenti, cioè diverse configurazioni di dimensioni relazionali-interazionali inconsce e consce vissute attraverso diverse configurazioni di emotività (Maturana, 1999: 27),

l'evidenza citata è di supporto anche a un'immagine-identità culturale del servizio sociale capace di partecipare a pieno titolo nel campo della prevenzione e della promozione della genitorialità e dello sviluppo, perché non è più visto come una minaccia alla continuità del legame famigliare ed

è, invece, possibile anche la "trasformazione nel dialogo", come accaduto in merito al cambiamento nella distribuzione dei ruoli di cura all'interno della famiglia e la riflessione critica dell'AS sulle possibilità di migliorare le proprie pratiche di partecipazione e coinvolgimento del padre, John, nella progettazione.

Così come sono state descritte buone pratiche, sono state evidenziate alcune tensioni tra supporto educativo, accompagnamento partecipativo e assimilazione culturale – "perché la buona pratica è possibile anche in sistemi che producono risultati scarsi, cattivi o, addirittura, oppressivi" (Ferguson, 2003: 1001). Si fa riferimento, in particolare all'indicazione data ai membri della famiglia di parlare esclusivamente italiano in casa per favorire lo sviluppo linguistico di Ivan, il figlio più piccolo, in risposta a un bisogno percepito, ma non valutato approfonditamente. Questo comporta la necessità di ripensare la partecipazione in chiave interculturale per favorire un equilibrio tra gli sforzi di supporto allo sviluppo infantile, di integrazione sociale e il riconoscimento delle lingue e delle pratiche culturali delle famiglie, evitando pratiche che possano risultare discriminanti o limitanti. Un altro nodo critico riguarda lo status epistemico dei genitori rispetto a quelle dei professionisti. La preoccupazione di Esther per lo sviluppo linguistico di Ivan è stata ridimensionata più volte dalle educatrici di nido e dall'AS, portando a una gestione dell'intervento che, sebbene motivata dalla sensibilità alle condizioni della famiglia, nella pratica ha limitato la portata degli impegni fatti per darle 'voce'. Infine, l'analisi suggerisce che alcune di queste tensioni legate alla partecipazione – e, di conseguenza, all'efficacia dell'intervento – si possano risolvere tramite l'attivazione di chiari raccordi istituzionali e comunitari in una logica di "pervasività ecologica" (Ramey & Ramey, 1998), e non limitarsi alla potenza dell'interazione diadica tra professionista e famiglia. In particolare, nel caso di supportare lo sviluppo linguistico di Ivan, sarebbe stato utile un coinvolgimento precoce di figure specialistiche e un maggiore dialogo tra i diversi livelli del sistema educativo e sociale. La costruzione di percorsi di sostegno che tengano conto della complessità delle condizioni di vita delle famiglie richiede dunque una maggiore interconnessione tra servizi.

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento a Paola Milani e Sara Serbati, per il sostegno, la fiducia e la guida durante il mio percorso di ricerca dottorale, da cui prende origine in parte l'analisi presentata in questo contributo. Il mio cammino di formazione e riflessione scientifica è stato profondamente arricchito dalla loro ispirazione e dal loro esempio.

Bibliografia

Agostinetto, L. (2022), *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Milano: FrancoAngeli.

Agostinetto, L. & Bugno, L. (2023), "L'intercultura per l'infanzia. Prospettive, ragioni, possibilità e un esempio", in *Studium Educationis*, vol. 2, pp. 82-91.

Arnstein, S.R. (1969), "A Ladder of Citizen Participation", in *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, n. 4, pp. 216-224.

Bell, C.C., Wells, S.J. & Merritt, L.M. (2009), "Integrating cultural competency and empirically-based practices in child welfare services: A model based on community psychiatry field principles of health", in *Children and Youth Services Review*, vol. 31, n. 11, pp. 1206-1213.

Bonifacci, P. & Mari, R. (2019), "La valutazione del bambino bilingue nella L1: Strumenti di assessment e questionari sulla biografia linguistica", in M.C. Levorato & A. Marini (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva: Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*, Trento: Erickson, pp. 125-140.

Bove, C. & Sità, C. (2016), "Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti", in *Encyclopaideia*, vol. 20, n. 44, pp. 57-72.

Byrne, D. (2009), "Introduction. Case-based Methods: Why we need them, What They Are; How to Do Them", in D. Byrne & C. Ragin (eds.), *The SAGE handbook of case-based methods*, London: SAGE Publications, pp. 1-10.

Cabiati, E. (2020), *Intercultura e social work: Teoria e metodo per le relazioni di aiuto*, Trento: Erickson.

Canavan, J., Herrera, D., Pizarro-Carmona, A., Almeida, A., Churchill, H., Zegarac, N., Pećnik, N., Leijten, P. & P&P group (2024), *Quality Child and Family Support Services. European Policy Guidelines*, EuroFamNet: The European Family Support Network.

Canavan, J., Pinkerton, J. & Dolan, P. (2016). *Understanding Family Support: Policy, Practice and Theory*, London: Jessica Kingsley Publishers.

Caronia, L. & Ranzani, F. (2025), "The Interprofessional Team as an Emergent Structure of Participation: A Case Study on Primary Care Visits of Unaccompanied Foreign Minors", in S. Fox, K. McAllum & L. Mikkola (eds.), *Interprofessional Communication in Health and Social Care: Theoretical Perspectives on Practical Realities*, London: Palgrave & MacMillan, pp. 231-251.

Cross, T., Bazron, B., Dennis, K. & Isaacs, M., (1989), *Towards A Culturally Competent System of Care, Volume I*, Washington, DC: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.

Cox, M.R., Bowens, B.D. & Newman, T.D. (2022), "Children's Social Workers' Views on Cultural Sensitivity in Mandated Reporting", in *Child Welfare*, vol. 100, n. 3, pp. 55-80.

Degerickx, H., Beveren, L.V., Debaene, R., Gorp, A.V., Roose, R. & Roets, G. (2019), "Theorizing notions of the participation of people in poverty in social policymaking: Policing, politics and subjectification", in *Social Policy & Administration*, vol. 56, n. 1, pp. 1-14.

Dicataldo, R. & Roch, M. (2020), "Are the Effects of Variation in Quantity of Daily Bilingual Exposure and Socioeconomic Status on Language and Cognitive Abilities Independent in Preschool Children?", in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, n. 12, p. 4570.

Donaldson, S., Christie, C., & Mark, M. (2009), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?*, California: SAGE Publications, Inc.

Emerson, C., Keen, D., Barnett, K. & Wade-Berg, J.A. (2024), "Intercultural competence development: A qualitative case study", in *Nurse Education in Practice*, vol. 79, p. 104082.

Featherstone, B., Morris, K. & White, S. (2014), "A marriage made in hell: Early intervention meets child protection", in *British Journal of Social Work*, vol. 44, pp. 1735-1749.

Featherstone, B., Gupta, A., Morris, K. & Warner, J. (2018), "Let's stop feeding the risk monster: Towards a social model of 'child protection'", in *Families, Relationships and Societies*, vol. 7, n. 1, pp.7-22.

Ferguson, H. (2003), "Outline of a Critical Best Practice Perspective on Social Work and Social Care", in *The British Journal of Social Work*, vol. 33, n. 8, pp. 1001-1024.

Fiorucci, M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano: FrancoAngeli.

Fives, A., Canavan, J. & Dolan, P. (2017), "Evaluation study design – a pluralist approach to evidence", in *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 25, n. 1, pp. 153-170.

Folgheraiter, F. (2003), *Relational Social Work: Toward Networking and Societal Practices*, London: Jessica Kingsley Publishers.

Freire, P. (2018), *La pedagogia degli oppressi* (3a ed. italiana, con un contributo di Shor, I., Bimbi, L., & Macedo, D.), Milano: Gruppo Abele.

Genova, A. & Barberis, E. (2019), "Social workers and intercultural mediators: challenges for collaboration and intercultural awareness", in *European Journal of Social Work*, vol. 22, n. 6, pp. 908-920.

Gillies, V. (2005), "Meeting parents' needs? Discourses of 'support' and 'inclusion' in family policy", in *Critical Social Policy*, vol. 25, n. 1, pp. 70-90.

Greblo, E. (2009), "Modelli di Multiculturalismo", in *Esercizi Filosofici*, vol. 4, pp. 154-171.

Gui, L. & Sanfelici, M. (2024), "Poveri di riconoscimento. L'esperienza di genitori e assistenti sociali coinvolti nel fronteggiamento della povertà", in L. Gui (a cura di), *Fare i genitori senza certezze: genitorialità e servizio sociale*, Milano: FrancoAngeli, pp. 117-142.

Hammersley, M. (2016), *Il mito dell'evidence-based: Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Milano: Cortina.

Hart, R. (1992), *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, Firenze: Innocenti, UNICEF Office of Research.

Hélot, C. (2023), "The Sustainability of Multilingualism from Home to Pre-school Contexts: Three Case Studies from Europe", in L.J. McEntee-Atalianis & H.

Tonkin (eds.), *Language and Sustainable Development*, Cham: Springer, pp. 79-101.

Husain, F. (2006),"Cultural Competence, Cultural Sensivity and Family Support", in P. Dolan, J. Canavan & J. Pinkerton (eds.), *Family Support as Reflective Practice*, London: Jessica Kingsley Publishers, pp. 165-180.

Ius, M., Salvò, A., Bolelli, K. & Zanon, O. (2022), "Gli strumenti: Lo zaino di P.I.P.P.I., Sezione 05", in P. Milani (a cura di), *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione—LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*, Padova: Padova University Press.

Jiménez, L., Canavan, J., Catarina-Canario, A., Burgund-Isakov, A., Holzer, J., Buciuceanu- Vrabie, M. & Özdemir, M. (2020), "Evidence-informed family education and support in contemporary Europe. Contributions from the European Family Support Network", in M. de la Paz Bermúdez & A. Álvarez Muelas (eds.), *Avances en ciencias de la educación investigación y práctica*, Madrid: Dykinson, pp. 328-334.

Krumer-Nevo, M. (2021), *Speranza radicale: Lavoro sociale e povertà*, Trento: Erickson.

Lacharité, C. (2009), "L'approche participative auprès des familles", in Lacharité C., Gagnier J.-P. (eds.), *Comprendre les familles pour mieux intervenir. Repères conceptuels et stratégies d'action*, Montréal: Chenelière, pp. 157-182.

Lacharité, C., Balsells, M.A., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M. & Chamberland, C. (2022), "Protection de l'enfance et participation des familles. Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles", in D. St- Laurent, K. Dubois-Comtois & C. Cyr (eds.), *La maltraitance: Perspective développementale et écologique-transactionnelle*, Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 341-364.

Lawrence, C., Zuckerman, M., Smith, B.D., & Liu, J. (2012), "Building Cultural Competence in the Child Welfare Workforce: A Mixed-Methods Analysis", in *Journal of Public Child Welfare*, vol. 6, n. 2, pp. 225-241.

Lawrence-Lightfoot, S. & Hoffman Davis, J.H. (1997), *The art and science of portraiture*, San Francisco CA: Jossey-Bass.

Marini, A. (2019), "Disturbo Primario del Linguaggio in bambini bilingui", in M. C. Levorato & A. Marini (a cura di), *Il bilinguismo in età evolutiva: Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*, Trento: Erickson, pp. 177-190.

Maturana, H. (1999), *Transformación en la convivencia*, Palma de Mallorca: Dolmen ediciones.

Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (1993), *Amor Y Juego: Fundamentos Olvidados De Lo Humano*, Santiago de Chile: Istituto de Terapia Cognitiva.

Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2016), *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth edition), San Francisco CA: Jossey-Bass.

Milani, P. (2022), "Valutare le competenze genitoriali o promuovere analisi ecosistemiche dei bisogni di sviluppo dei bambini?", in *MinoriGiustizia*, vol. 1, pp. 69-78.

Milani, P. (a cura di) (2022), *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione—LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare,* Padova: Padova University Press.

Milani, P., Serbati, S., Bello, A., Bolelli, K., Burlon, G., Capparotto, L., Colombini, S., De Simone, B., Della Ceca, L., Franceschinis, I., Di Palma, A., Giachino, M., Giacomelli, G., Moreno Boudon, D., Munari, C., Murru, G., Petrella, A., Ricciardi, C., Salvò, A., Santello, F. & Zenarolla., A. (2024), *Rapporto dell'attività di formazione e di ricerca sul programma RdC*, Padova: Padova University Press.

Milani, P. & Zenarolla, A. (2020), "Il framework concettuale dei Patti di inclusione sociale del Reddito di Cittadinanza", in A. Petrella & P. Milani (a cura di), *Il Quaderno della formazione*, Padova: Padova University Press, pp. 13-52.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017), *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2018), *Piano per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà 2018-2020*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019), *I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale. Linee Guida*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021), *Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Monaco, S. & Nothdurfter, U. (2023), "Avvicinarsi alle pratiche genitoriali: Visioni stereotipiche e comprensione delle diversità", in A. Sicora & S. Fargion (a cura di), *Costruzioni di genitorialità su terreni incerti*, Bologna: Il Mulino, pp. 23-50.

Monaco, S. & Sicora, A. (2023), "Riconoscere l'unicità della persona. Le sfide del servizio sociale in contatto con «superdiversità» e intersezionalità", in A. Sicora & S. Fargion (a cura di), *Costruzioni di genitorialità su terreni incerti*, Bologna: Il Mulino, pp. 131-159.

Moreno Boudon, D., Serbati, S., & Milani, P. (2021), "Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: Appunti da uno studio pilota", in *Encyclopaideia*, vol. 25, n. 60, pp. 107-120.

Moreno Boudon, D. (2023), *Sostegno alla genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni nella Politica del Reddito di Cittadinanza: Critical Best Practices di partecipazione delle famiglie,* tesi di dottorato, Padova: Università degli Studi di Padova.

Mroczkowska, J. (2024), "Efficacy in working with migrant families in child welfare services: Influencing factors", in *European Journal of Social Work*, vol. 27, n. 2, pp. 307-321.

Onofrio, D., Rinaldi, P. & Caselli, C. (2019), "Sviluppo del lessico e metodologia di valutazione", in M.C. Levorato & A. Marini (a cura di), *Il bilinguismo in*

età evolutiva: Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi, Trento: Erickson, pp. 63-80.

O'Sullivan, T. (2011), *Decision Making in Social Work* (2. ed.), New York: Palgrave.

Patton, M.Q. (2015), *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.), Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

Peleman, B., Van Der Wildt, A. & Vandenbroeck, M. (2022), "Home language use with children, dialogue with multilingual parents and professional development in ECEC", in *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 61, pp. 70-80.

Petrella, A. & Milani, P. (a cura di) (2020), *Il Quaderno della Formazione. Materiali del corso per Professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito*, Padova: Padova University Press.

Rainieri, M.L. (2017), "Per un social work anti-oppressivo. Riconoscere e contrastare le discriminazioni nel lavoro sui casi", in *Lavoro Sociale*, vol. 17, n. 4, pp. 95-112.

Ramey, C. & Ramey, S. (1998), "Early intervention and early experience", in *The American Psychologist*, vol. 53, n. 2, pp. 109-120.

Riessman, C.K. (2008), *Narrative methods for the human sciences*, Los Angeles: Sage Publications.

Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Norman, V., Christiansen, K. & Anderson, S. (2022), *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO). Manuale*, Firenze: Hogrefe Editore.

Roose, R., Roets, G. & Schiettecat, T. (2014), "Implementing a strengths perspective in child welfare and protection: A challenge not to be taken lightly", in *European Journal of Social Work*, vol. 17, n. 1, pp. 3-17.

Saar-Heiman, Y. & Gupta, A. (2020), "The Poverty-Aware Paradigm for Child Protection: A Critical Framework for Policy and Practice", in *The British Journal of Social Work*, vol. 50, n. 4, pp. 1167-1184.

Sawrikar, P. & Katz, I.B. (2014), "Recommendations for Improving Cultural Competency When Working with Ethnic Minority Families in Child Protection Systems in Australia", in *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 31, n. 5, pp. 393-417.

Serbati, S. (2018), "Filling the gap between theory and practice: Challenges from the evaluation of the Child and Family Social Work interventions and programmes", in *European Journal of Social Work*, vol. 23, n. 2, pp. 290-302.

Serbati, S. & Milani, P. (2013), *La tutela dei bambini: Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma: Carocci.

Serbati, S. & Moreno Boudon, D. (2023), "Let's reflect together: Building capabilities through participative assessment of the child's needs", in C. Devaney & R. Crosse (eds.), *International Perspectives on Parenting Support and Parental Participation in Children and Family Services*, London: Routledge.

Serbati, S. & Moreno Boudon, D. (2024), "Fronteggiare la vulnerabilità familiare nei primi mille giorni di vita. Verso equità e giustizia sociale negli interventi educativi e sociali", in *Studium Educationis*, vol. XXV, n. 1, pp. 131-142.

Schiettecat, T. (2016), *Trajectories of poor families in child and family social work*, Doctoral Dissertation, Ghent: Ghent University.

Shaw, I. (2011), *Evaluating in practice* (2nd ed.), Farnham: Ashgate.

Shaw, I. (2012), *Practice and research*, Farnham: Ashgate.

Shier, H. (2001), "Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations", in *Children & Society*, vol. 15, n. 2, pp. 107-117.

Shonkoff, J.P. & Bales, S.N. (2011), "Science Does Not Speak for Itself: Translating Child Development Research for the Public and Its Policymakers", in *Child Development*, vol. 82, n. 1, pp. 17-32.

Silva, C., Bajzáth, A., Lemkow-Tovias, G., & Wastijn, B. (2020), "Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from A research conducted in Italy, Spain, and Hungary", in *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 28, n. 1, pp. 90-103.

Squires, J. & Bricker, D. (2009), *Ages & Stages Questionnaires®, Third Edition (ASQ-3)™ : A Parent-Completed Child-Monitoring System*, Baltimore: Brookes Publishing Company.

Stake, R.E. (1995), *The Art of Case Study Research*, London: Sage Publications.

Stake, R.E. (2003), "Case Studies", in N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, London: Sage Publications, pp. 133-164.

Tracchi, M., Serbati, S., Bolelli, K., Moreno, D., Zanon, O. & Milani, P. (2020), "La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: La specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative", in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 17, n. 2, pp. 91-111.

Verhallen, T., Hall, C.J. & Slembrouck, S. (2019), "Family support and child protection approaches. Historicising perspectives on contemporary discourses of social work", in *Qualitative Social Work*, vol. 18, n. 2, pp. 286-301.

Vertovec, S. (2007). "Super-diversity and its implications", in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, pp. 1024-1054.

Williams, C. (2024). "Culturally sensitive child protection practice", in R. Clawson, L. Warwick & R. Fyson (eds.), *The Child Protection Handbook*, Amsterdam: Elsevier Health Sciences.

World Health Organization, United Nations Children's Fund, & World Bank Group (2018). *La Nurturing Care per lo sviluppo infantile precoce. Un quadro di riferimento per salvaguardare la salute di bambini e bambine, per promuovere la loro crescita e sviluppo e trasformare il futuro accrescendo il loro potenziale umano*, Geneva: World Health Organization.