

Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico
nelle comunità residenziali per minori.
Quali gli orientamenti metodologici?

The role of the socio-pedagogical professional educator
in residential communities for minors.
What are the methodological guidelines?

Angela Muschitiello

Assistant professor in Education | Department of Political Science | University of Bari (Italy) |
angela.muschitiello@uniba.it

abstract

The approval of law 205/2017 has legally recognized the professional educational figures of the socio-pedagogical professional educator and the pedagogue, as well as the educational contexts in which they operate. However, the legislation still leaves open the field of pedagogical research into the specific methodologies of intervention that must characterize the various contexts.

In this essay, I intend to highlight some directions to guide educators in educational practice in residential communities for minors.

Keywords: education, pedagogical ontology, methodology, minors, action research

L'approvazione della legge 205/2017 ha riconosciuto giuridicamente le figure educative professionali dell'educatore professionale socio-pedagogico, del pedagogo e dei relativi contesti educativi di loro pertinenza. La chiarezza legislativa lascia però oggi ancora aperto il campo alla ricerca pedagogica delle specifiche metodologie di intervento che devono caratterizzare i vari contesti.

In questo contributo intendo far emergere alcuni orientamenti in grado di guidare gli educatori nella pratica educativa nelle comunità per minori.

Parole chiave: educazione, ontologia pedagogica, metodologia, minori, ricerca-azione

*Perché “non sempre rispondiamo
agli shock con la regressione.
A volte di fronte a una crisi,
cresciamo: in fretta”
(Klein, 2007)*

1. Le comunità per minori come forma di tutela: ratio giuridica ed educativa

La comunità per minori è quella struttura di accoglienza che, in base a quanto disposto dalla Legge 184/1983 successivamente novellata con legge 149/2001 e dall'art. 330 del codice civile, accoglie i minori che non possono più permanere nella famiglia d'origine.

Perché un minore viene allontanato dalla famiglia?

L'allontanamento del minore dalla famiglia è un intervento di protezione che viene disposto dal Tribunale per i Minorenni al fine di tutelarlo da genitori che, anche se non usano comportamenti così gravi da determinare la decadenza della loro responsabilità, agiscono in modo tale da non tutelare il diritto del/la figlio/a di poter crescere in un contesto adeguato che gli/le consenta di esperire relazioni positive (garanzia della costruzione di una personalità armonica e integrata come stabilito anche a livello internazionale dalla Convenzione Internazionale dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza).

Tale allontanamento poggia sul diritto del/la bambino/a di ricevere forme di cura di tipo fisico e psicologico ispirato al principio legislativo secondo il quale qualsiasi comportamento volto ad ostacolare il normale sviluppo psico-fisico di un/a minore è considerato maltrattamento e prevede un intervento giudiziario, sociale ed educativo rivolto sia a lui/lei che ai suoi genitori (o ai suoi *caregivers*). Tale maltrattamento a sua volta viene considerato più grave o più lieve in relazione ai danni causati, alla loro durata, alla età del bambino vittima, alla persona che agisce la violenza. Tra questi l'abuso sessuale va sempre e comunque considerato gravissimo in quanto l'esperienza traumatica sessuale rappresenta sempre un attacco al sé.

Rispetto a tali maltrattamenti i provvedimenti di protezione previsti dalla legge sono di vario tipo. Essi vanno dall'allontanamento del genitore maltrattante (con i cosiddetti ordini di protezione) ad interventi di sostegno (assistenza di educazione domiciliare, affiancamento familiare), fi-

no al collocamento del minore fuori della sua casa familiare presso un parente disponibile ad accoglierlo temporaneamente (affidamento intra-familiare) o presso una famiglia affidataria (affidamento etero-familiare) o – in estrema ratio – presso una comunità per minori.

La complessità e la delicatezza delle situazioni che possono portare il Tribunale per i Minorenni a disporre quest'ultimo provvedimento – il collocamento in comunità – ha fatto sì che il legislatore ne prevedesse diverse tipologie, (Taurino, Bastianoni, 2012):

- a) *comunità di pronta accoglienza*: strutture residenziali destinate a minori in situazione di grave disfunzionalità familiare che necessitano di una risposta urgente e temporanea di ospitalità, protezione e cura in attesa o di una collocazione più stabile quali l'affido, la comunità residenziali o l'adozione nei casi più gravi.
- b) *comunità di tipo familiare e case famiglia*: strutture composte da una coppia di adulti (adeguatamente formati a questo tipo intervento), con figli propri o meno, che risiedono stabilmente in una abitazione insieme ai minori accolti nei confronti dei quali svolgono funzioni genitoriali e garantendo un contesto di vita finalizzato ad assicurare lo sviluppo affettivo e cognitivo, l'educazione, il mantenimento l'assistenza, la partecipazione e il reinserimento sociale;
- c) *comunità educative di tipo residenziale*: strutture socio assistenziali destinate a minori allontanati dal nucleo familiare originario, gestite da una *equipe* di educatori che non risiede stabilmente in comunità ma che si alterna secondo una precisa turnazione.

Obiettivo di queste strutture è quello di svolgere funzioni da un lato di natura giuridica per *riparare (proteggere)* il minore dalle situazioni maltrattanti che viveva in famiglia e dall'altro rieducativa per *avviare un possibile processo di reinserimento* (auspicabilmente celere) in famiglia.

Relativamente a quella rieducativa gli interventi che la autorità giudiziaria prevede sono di due tipi. Un primo tipo è rivolto alla famiglia (o ai suoi *caregiver*) a favore della quale il Servizio Sociale redige un progetto di mediazione e/o sostegno alla genitorialità nel tentativo di disattivare i meccanismi disfunzionali agiti nei confronti del figlio. Un secondo tipo è quello direttamente rivolto al minore che si trova in comunità nei confronti del quale vengono progettate, realizzate e valutate azioni complesse di carattere pedagogico volte ad attivare cambiamenti in prospettiva di un suo reinserimento sociale e familiare

La doppia *mission giuridica e rieducativa* delle comunità per minori rende la fattibilità di tale misura possibile solo se *estrema e provvisoria*. *Estrema* perché l'autorità giudiziaria può disporla solo dopo essersi accertata che siano stati attuati invano tutti i possibili interventi alternativi di supporto alla famiglia (mediazione familiare, sostegno alla genitorialità, invio a SERD e al CSM, home maker, centri diurni); *provvisoria* perché non dovrebbe superare i due anni, sia pure con la possibilità di una ulteriore proroga in casi eccezionali. Per questo quando emerge che i genitori non sono in grado di modificare in un tempo congruo per il figlio (che intanto si trova in comunità) i propri assetti disfunzionali, il Tribunale per i Minorenni dovrà rivalutare se procedere ad un affidamento intra o etero familiare del minore o, nei casi più difficili, all'avvio di una procedura di abbandono per promuoverne la successiva adozione.

La *ratio* educativa pertanto sottesa alla norma che disciplina il collocamento in comunità è dunque quella *pro-attiva*, interessata a promuovere nel ragazzo una nuova visione del mondo che a partire dalla consapevolezza del proprio passato (i pregiudizi che subiva stando in famiglia), lo porti a comprendere il proprio presente (ragioni, funzioni e tempi della permanenza in comunità) e a desiderare un futuro per sé diverso da quello che lo aspettava prima. Tutto questo ponendosi delle domande nuove sul proprio modo di vivere, di pensare, e rivedendo le proprie relazioni con la famiglia di origine dove dovrà (auspicabilmente) tornare con prospettive nuove.

Assumendo uno sguardo pedagogico si può dunque parlare delle comunità per minori come di un sistema complesso con finalità (ri)educative ispirate a quella che Frabboni (2000, p. 35) definiva ecologia della vita e cioè:

quella particolare interpretazione del mondo della vita che pone al centro il processo di inter-retroazione che collega uomo-altro, uomo-ambiente, improntato alla critica e originale formazione-produzione di linguaggi culturali, intellettuali, pedagogici; di costumi etici, sociali, educativi; di filosofie della vita, della scienza, dell'educazione; di paradigmi valoriali, di pensiero, formativi.

Come poter attuare tale sistema?

Come Giudice Onorario che lavora presso il Tribunale per i Minorenni di Bari ma soprattutto di ricercatrice universitaria di pedagogia generale e sociale, nell'interfacciarmi con gli educatori che operano con i

minori accolti nelle comunità residenziali, ho attuato riflessioni educative orientative, condiviso dubbi di pratiche in cui l'intreccio tra la loro dimensione formativa e quella esperienziale si è dispiegata in una pratica professionale che ha fatto emergere in questi professionisti della educazione, una identità capace di rinforzarsi proprio grazie alla flessibilità e alla incertezza delle metodologie utilizzate.

Vediamo come e perché.

2. Gli orientamenti metodologici nelle comunità per minori

La accoglienza del minore in comunità è complessa, imprevedibile e tanto più grave e articolata quanto maggiore è la problematicità delle sue situazioni di vita da cui provengono. Il primo elemento di questa complessità è dato dall'emergere di uno scontro tra modi diversi di vedere e di concepire il mondo e la realtà già nel primo incontro tra minore ed educatore. Questi ultimi pertanto, prima di cominciare qualsiasi intervento, devono avere consapevolezza della propria *Weltanschauung* educativa e della influenza che essa ha e potrebbe avere sulle specifiche azioni e relazioni educative. Fare educazione per tali professionisti deve significare prima di tutto fare i conti con i propri giudizi di valore, in quanto anche l'azione che può sembrare più asettica in realtà ha implicitamente in sé l'idea dell'uomo e del suo destino, dunque la propria idea di educazione. "Chi educa comunque porta con sé modi di vedere e di concepire la realtà e il mondo che incidono sul loro modo di rapportarsi a chi è educato, il quale a sua volta ha delle visioni completamente diverse" (Bertolini, 1965, p. 56).

Non si può dunque proporre alcuna metodologia educativa efficace con i ragazzi difficili senza che l'educatore non sia prima riuscito a coniugare le conoscenze professionali educative che lo hanno portato ad esercitare quella professione con la ontologia della vita che ispira tutta la sua azione educativa.

Di fronte a tale consapevolezza gli educatori che ascolto in udienza il più delle volte sono apparsi destabilizzati e, dopo una riflessione su tali temi, mi hanno manifestato la necessità di riflettere insieme per costruire alcuni indicatori metodologici che potessero guidarli in un'azione educativa rispettosa della propria e altrui visione della vita.

La prima indicazione metodologica condivisa è stata determinata dal-

la scelta dell'approccio da utilizzare. L'*azione partecipata* e cioè quell'approccio capace di integrare lo sperimentalismo pedagogico da una parte con l'innovazione educativa concreta dall'altra, "il qualitativo e il quantitativo", come indicava Diega Orlando Cian (1997, p. 81) è apparso subito il più adeguato. Il "quantitativo" inteso come acquisizione delle conoscenze atte a descrivere il sapere sulla base della osservazione del comportamento naturale assunto in situazione e delle informazioni che i soggetti danno di sé. Il "qualitativo" inteso come esplorativo e cioè volto a comprendere un fenomeno che si presenta come unico ed irripetibile, come aggiustamento progressivo delle categorie di dati, come combinazione tra deduzione e induzione. Perché questa scelta?

Perché, per lavorare in modo efficace con i minori in comunità, è stato ritenuto fondamentale il coinvolgimento personale di chi educa che si deve porre nella situazione educativa non come un osservatore distaccato, ma in modo impegnato e partecipe. Tutto questo pur mantenendo la giusta distanza necessaria in ogni relazione educativa e cioè un equilibrio tra una eccessiva lontananza (basata su indifferenza e freddezza) e un eccesso di vicinanza. La giusta distanza infatti consente a chi opera con i minori di acquisire autorevolezza facendosi guida, orientamento e ma anche vicinanza emotiva e prossimità. Naturalmente tale equilibrio deve essere costantemente monitorato, salvaguardato e rafforzato per evitare di scadere e diventare "un coinvolgimento funzionale incapace di riconoscere e distinguere i vissuti a causa di una immedesimazione deleteria" (Iori, 2007, p. 44).

Il secondo elemento metodologico emerso come fondamentale è stato dare la giusta rilevanza ad una relazione autentica con il minore. Ma quali gli aspetti da considerare perché tale relazione sia considerata autentica?

Quando in udienza ascolto i/le ragazzi/e collocati/e in comunità, li/le ho sentiti/e spesso descrivere le loro giornate e le loro attività utilizzando il termine "il mio educatore" per indicare la figura adulta di riferimento. Lo hanno fatto sottolineando con quel "mio" un legame che percepiscono come di una presenza che si prende cura di lui/lei a livello non solo professionale ma anche personale.

Ma che tipo di cura li porta a dire il "mio educatore?"

Heidegger (1976, pp. 157-158) afferma che la *cura autentica* del minore è quella che si fonda sul riconoscimento dell'altro visto come "alterità etica". Tale espressione Levinàs (1985, p. 43) a sua volta la utilizza quando, rifacendosi alla così detta Etica del Volto, punto centrale del suo pensiero pedagogico, intende "l'io come *eccomi* cioè come prima persona

che ha delle risorse per rispondere all'appello dell'altro, visto come altro da sé che ha bisogno di aiuto nel suo cammino”.

L'autenticità della relazione di cura sta quindi nella *reciprocità* che la caratterizza, in quell' atteggiamento umano che porta a considerare l'altro come persona.

Una reciprocità che coglie le differenze, che non riconosce risposte sicure e spesso nemmeno sa porsi precise domande, che impone il rovesciamento di tanti conformismi, che non fa progetti precisi che è estranea alla mera spiegazione (Cian, 1997, p. 21).

Una reciprocità che si basa sulla profonda valenza educativa del rapporto *identità-alterità* (Ricoeur, 1950; Buber, 1962) e che quando viene posta la domanda “dove sei? risponde con un “eccomi”. Una reciprocità che deve intesa, quindi, come intenzionalità del gesto di cura attuata nel rispetto di chi si aiuta. Idea di *rispetto* che, (Calaprice, 2004, pp. 41-56), vuol dire agire verso l'altro e per l'altro lasciandogli lo spazio di autonomia necessario per costruire la propria personalità.

Una relazione di cura siffatta basata su *autenticità, reciprocità, rispetto, asimmetria* è una relazione educativa di qualità che produce risultati in termini di cambiamento perché il destinatario della azione educativa si sente umanamente partecipe del percorso che sta compiendo. Una partecipazione che significa comprensione profonda, pedagogicamente intesa come *cum-prehendere* e cioè “portare con sé, prendere insieme. Non solo stabilire una relazione ma accogliere unitariamente nella mente, affermare il senso di qualcosa, penetrare l'animo: è insomma un modo di esistere” (Cian, 1997, p. 27).

Ed è questa l'aver cura a cui tali ragazzi, quando dicono il mio educatore” fanno riferimento. Infatti in comunità tutto questo si traduce nella possibilità per il minore di sperimentare una relazione che lo fa sentire importante per qualcuno – l'educatore — su cui può contare e che ha cura di lui riconoscendone e rispettandone i bisogni impliciti.

Non sono quindi i discorsi, le spiegazioni, le parole a costituire gli strumenti dell'azione educativa con il ragazzo, ma è l'educatore stesso con il suo modo essere, di pensare, di orientare e di stare nel rapporto a farne un modello educativo cui ispirarsi. Solo una relazione di questo tipo, così profondamente e intimamente vissuta dal ragazzo, può spiegare quella trasformazione – che ha del miracoloso – che avviene quando il gesto intenzionale dell'educatore si trasforma in gesto auto-intenzionale del

soggetto destinatario della cura, il ragazzo, che ad un certo punto comincia a modificare i propri comportamenti in direzione del recupero del sé.

Lo sviluppo di ogni persona, del resto, come afferma Husserl (1966, p. 39):

non dipende esclusivamente dalle situazioni a lui esterne, da un loro condizionamento che si eserciterebbe sul soggetto come una forza meccanica ma [...] dipende anche e soprattutto dall'irriducibile e irripetibile attività intenzionale della coscienza individuale.

L'esperienza assume cioè il significato che ciascun soggetto le attribuisce: il mondo percepibile e il mondo rappresentato si offrono alla coscienza come dati da trascendere mediante un processo di significazione attiva, vale a dire di investimento di valore, sempre aperto e dinamico basato sui suoi vissuti. È appunto la qualità del rapporto di significazione che lega ogni individuo al suo ambiente (materiale ed umano) che influisce sulla sua visione del mondo tanto in condizioni educative di normalità, quanto di devianza, ed è questa la qualità delle relazioni a cui deve puntare l'educatore quando si relaziona al minore di cui si occupa per contribuire al suo sviluppo.

Per l'autore la coscienza è *coscienza di*. Non esiste cioè una attività mentale cosciente senza qualcosa che si ponga come oggetto del pensiero e della coscienza. L'essere è sempre *coscienza di qualcosa* e definisce l'essere nel mondo come rapporto io-mondo, dove il soggetto si caratterizza sempre come *apertura a* e l'oggetto come *rivelantesi a*.

La costruzione della personale visione del mondo, anche nei ragazzi, è quindi una azione intenzionale ma possibile solo se chi li educa fornisce loro un esempio interessante cui ispirare in modo libero la propria visione del mondo. Ecco quindi che la visione personale della educazione, la *Weltanschauung* dell'educatore, si fonde con quella dell'educando contribuendo al suo sviluppo (Bertin, Contini, 2004).

Ed ecco *il terzo aspetto metodologico*.

Se infatti l'educatore si pone nella relazione con il minore in modo consapevole (per quello che riguarda propria *weltanschauung*), autentico, rispettoso, asimmetrico, egli può diventare per quel minore un modello educativo cui ispirarsi per dare nuovo senso e significato alla propria esistenza secondo un modello auto-intenzionale costruito in modo libero attraverso una azione di *coscientizzazione* intesa – utilizzando le parole di Freire (1971, p. 54) – come “quel processo di rappresentazione di sé che

un individuo sviluppa in modo sostanzialmente relazionale come conseguenza di un continuo processo di interazione tra l'individuo, il suo ambiente e le persone che ne fanno parte”.

Autointenzionalità, quindi, per i minori in comunità vuol dire autocura che, come dice Winnicot (1954) significa procurare al bambino deprivato o maltrattato un ambiente adeguato a permettergli di perdere le acquisizioni fatte per costrizione e sottomissione nel passato per ritrovare la spontaneità dello sviluppo e la fiducia nel mondo esterno attraverso un processo che lui chiama di *regressione*. Egli dice:

La regressione rappresenta la speranza dell'individuo che certi aspetti dell'ambiente che in origine fallirono possano essere rivisitati e che questa volta l'ambiente riesca, invece di fallire, nella sua funzione di favorire la tendenza naturale dell'individuo a svilupparsi e a maturare (*Ibidem*, p. 21).

In questa riflessione si ravvisano proprio i presupposti su cui si fonda l'organizzazione delle comunità per minori quali ambienti efficacemente riparativi che, bypassando logiche medicalizzanti e istituzionalizzanti, ri-orientino l'impostazione della loro vita quotidiana riempiendo di nuovo senso e significato le loro relazioni con l'ambiente naturale e umano.

Ma come si traduce tutto questo nella pratica?

Conclusioni: Il progetto finisce ma il percorso (ri)educativo continua

Al termine del percorso in comunità possono succedere cose molto diverse. Può succedere che il minore e la famiglia siano pronti a tornare insieme. Può però anche accadere che il minore debba spostarsi presso altre famiglie affidatarie o adottive perchè i genitori non sono stati in grado di avviare alcun cambiamento. Può succedere anche che il minore abbia compiuto il diciottesimo anno di età e non intenda rientrare in famiglia scegliendo di restare per altri anni in struttura o di avviarsi ad una autonomia.

Nessuno di questi esiti è migliore o peggiore degli altri in assoluto ma la positività o negatività dipende dal grado di consapevolezza con cui il minore arriva al momento della dimissione. Quando cioè il progetto rieducativo è stato tale da rendere quel ragazzo conscio dei propri bisogni educativi e della necessità di dover continuare – anche fuori dalla strut-

tura – un percorso di crescita che lo renda via via autonomo e responsabile delle proprie scelte e del proprio futuro, esso è stato efficace e ha portato a compimento la *mission* rieducativa prevista dalla norma.

Da questo punto di vista se l'identità dei ragazzi difficili appare come un *bricolage* che può prendere via via una forma educativamente orientata solo quando l'educatore ha avuto la capacità di rapportarsi a loro accostando, assemblando, mescolando passato e presente ed esercitando la risorsa della creatività pedagogica per definire le strategie educative più adeguate – caso per caso – ad ottenere questo risultato, l'identità professionale degli educatori acquista forza proprio dalla flessibilità e incertezza di tutto il percorso.

C'è tuttavia un aspetto che bisogna tenere ben presente: nessuna unificazione dell'anima è definitiva. In uno dei giorni di Chanukà, Rabbi Nahum, figlio del Rabbi di Rizin, entrò all'improvviso nella ieshivà e trovò gli studenti che giocavano a dama, com'è d'uso in quei giorni. Quando videro entrare lo zaddik, si confuse e smisero di giocare; ma questi scosse benevolmente la testa e chiese: "ma conoscete anche le leggi della dama?" E siccome essi non aprivano bocca per la vergogna si rispose da sé: "Vi dirò io le leggi del gioco della dama. Primo: non è permesso fare due passi alla volta. Secondo: è permesso solo andare avanti e non tornare indietro. Terzo: quando si è arrivati in alto, si può andare dove si vuole (Buber, 1962).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet.
- Balducci E. (1996). *L'altro. Un orizzonte profetico*. S. Domenico di Fiesole: ECP.
- Bateson B.C. (1992). *Comporre una vita*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettazione esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini P., Caronia L., (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS

- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo (Ed. orig. pubblicata 1962).
- Calaprice S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.
- Calaprice S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (2015). *La forza delle emozioni per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- Cambi F., Ulivieri S. (eds.) (1992). *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caroni V., Iori V. (1989). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Roma: Armando.
- Cian D. O. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Contini M. (ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Covato C. (2002). *Memorie di cure paterne. Generi, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Dewey J. (2006). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Erbetta A., Bertolini P. (2003). *Senso della politica e fatica di pensare, atti del convegno "educazione e politica"*. «Encyclopaideia», Bologna 7-8-9 novembre 2002. Bologna: Clueb.
- Fabbri L. (2008). *Educare gli affetti: Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando.
- Frabboni F. (2000). *La scuola al bivio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2005). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gordon T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Husserl E. (1996). *Logica formale e trascendentale: saggio di critica della ragione logica*. Roma-Bari: Laterza.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2007). *Il lavoro di cura tra razionalità e affettività. L'etica della cura tra sentimenti e ragioni*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (2007a). *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Levinàs E. (1985). *Humanisme de l'autre homme*. Genova: Il Melangolo (Ed. orig. pubblicata 1972).
- Levinàs E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Milano: Jaca Book (Ed. orig. pubblicata 1947).
- Loiodice I. (2000). *Contro il lavoro minorile. Ripensare la formazione, educare al lavoro*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milan M. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Citta Nuova.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muschitiello A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *Rivista Italiana di Educazione familiare*, 2: 161-170.
- Ricoeur P. (1950). *Philosophie de la volonté. I. Le volontaire et l'involontaire (Philosophie de l'esprit)*. Paris: Aubier.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Studio.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Taurino A., Bastianoni P. (2012). L'accoglienza del bambino fuori famiglia e i contesti di cura di tipo residenziale. Le comunità per minori come ambienti terapeutici globali. *Minori e Giustizia*, 1: 253-262.
- Winnicott D. (1954). Gli aspetti metapsicologici e clinici della regressione nell'ambito della situazione analitica. In D. Winnicott *et alii.*, *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinelli.

Riferimenti normativi

- Legge 4 maggio 1983, n. 184 - Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori.
- Legge 28 marzo 2001, n. 149 - Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori».
- Legge di Bilancio n. 205 del 27.12.2017, commi 594-601.
- Convention on the Rights of the Child approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.