

Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori

Voices from residential care. Action research with pedagogical coordinators

Elisa Zobbi

Università degli Studi di Parma, elisa.zobbi@unipr.it

Andrea Pintus

Università degli Studi di Parma, andrea.pintus@unipr.it

ABSTRACT

Residential care – regulated by Law 149/2001 – is a system in which small groups of professionals host minors living in vulnerable conditions and provide positive family contexts. However, even though in Italy the phenomenon of minors in residential care is significant, it emerges when linked to critical issues, rather than in its ordinariness. The research project *Minors and educators in residential care* of the University of Parma aims to respond to this criticality by exploring the dynamics characterizing the phenomenon, starting from the voice of educators. In this logic, the contribution defines the overall research framework, placed in the broader panorama of action-research, and reports the results that emerged from the interviews conducted with pedagogical coordinators from Parma, Reggio Emilia, and Piacenza.

Regolamentate dalla Legge 149/2001, le comunità educative sono sistemi ove gruppi di professionisti accolgono minori in condizioni di vulnerabilità, offrendo ambienti di vita familiari positivi. Tuttavia, sebbene in Italia il numero dei minori accolti sia consistente, il tema delle comunità si manifesta quando legato a criticità, piuttosto che nella sua ordinarità. Il progetto *Minors and educators in residential care* dell'Università di Parma intende rispondere a tale criticità, esplorando le dinamiche caratterizzanti il fenomeno a partire dalla voce degli educatori. In questa logica, il contributo definisce l'impianto di ricerca complessivo, collocato nel più ampio quadro della ricerca-formazione, e riporta i risultati emersi dalle interviste condotte con responsabili e coordinatori pedagogici di Parma, Reggio Emilia e Piacenza.

KEYWORDS

Residential care | pedagogical coordinator | educational project | foster care | action research method
Comunità educative per minori | coordinatori pedagogici | progetto educativo | affidamento | ricerca-formazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 2 | dicembre 2024

Citation: Zobbi, E. & Pintus, A. (2024). Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 148-155 <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-19>.

Corresponding Author: Elisa Zobbi | elisa.zobbi@unipr.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2024-19

Received: 26/09/2024 | **Accepted:** 28/11/2024 | **Published:** 12/12/2024

* Gli autori hanno pensato e progettato congiuntamente il testo di questo contributo. Tuttavia, la stesura si deve a Elisa Zobbi per l'introduzione e i parr. 1, 3 e ad Andrea Pintus per i parr. 2 e 4.

Premessa: le comunità educative in cifre

Diffuse nel panorama degli interventi di stampo socioassistenziale e normate dalla Legge 149/2001, le comunità residenziali per minori sono realtà orientate da uno specifico progetto educativo, allo scopo di offrire ambienti familiari positivi e riparare al danno relazionale subito (Emiliani & Bastianoni, 1993). L'esperienza di comunità, infatti, si identifica come fattore protettivo che tenta di fornire al minore le risorse per affrontare efficacemente il proprio percorso di vita (Cassibba et al., 2012). Con l'obiettivo di arrestare quei processi di sviluppo cognitivo-emotivo-sociale temporaneamente compromessi a causa della permanenza prolungata in contesti deprivanti e abbandonici, le comunità educative si prefiggono di sostenere il minore nella gestione delle relazioni familiari e del proprio progetto di vita, evitare la reiterazione di modelli relazionali deprivanti e maltrattanti, regolamentare i comportamenti aggressivi e rinnovare la rappresentazione che il minore ha di sé (Barth, 2005; Calheiros et al., 2015; Carrà, 2014; CWLA, 2004; Knorth et al., 2008; Little et al., 2005).

È a partire dal 2013 che l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022) si è interrogata sulla frequenza degli iter di affidamento attivi in Italia, allo scopo di monitorare il fenomeno dei minori allontanati dai contesti familiari e rilevarne l'andamento, constatando l'esigenza di istituire una banca dati nazionale relativa alle persone di minore età che vivono fuori dalla famiglia di origine. Infatti, sebbene l'entità del fenomeno non sia per nulla trascurabile – al 2021 i minori ospiti in presidi socio-assistenziali e socio-sanitari sono 19.703, di cui 16.280 si trovano in comunità (ISTAT); al 2020, sono 3.605 le strutture attive sul territorio italiano, con una media di 6,4 ospiti per servizio (AGIA, 2022) – i dati che si possiedono inquadrano solo parzialmente la questione. Di fatto, ad oggi, la mappatura dei minori che vivono nelle comunità è possibile soltanto grazie alle Procure della Repubblica presso i tribunali dei minorenni che, aggiornate semestralmente dagli stessi servizi residenziali, elaborano report di monitoraggio del fenomeno. In altre parole, non è stato previsto un osservatorio permanente che possa fornire una base di dati in tempo reale del fenomeno che, pertanto, risulta fotografato soltanto in alcuni momenti, in base alle esigenze specifiche delle autorità competenti¹. Inoltre, le informazioni ottenute nel complesso risultano incomplete: per esempio, alla chiusura del triennio 2018-2020, solo alcune procure della Repubblica hanno consegnato dati integrali; altre, come quelle di Ancona, Catania, Milano e Trento, non hanno fornito i resoconti in tempo utile. Infine, i molteplici sistemi di rilevazione attivi sul territorio nazionale mettono in luce come l'impossibilità di una lettura trasversale dei dati sia dovuta, per lo più, all'assenza di una nomenclatura comune che, esito della frammentarietà normativa territoriale, impedisce di sistematizzare e uniformare le informazioni relative ai servizi residenziali per minori presenti in Italia (*Ibidem*).

1. Orientamenti pedagogici

Seppur le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni* (2017) nascono con la volontà di costituirsi come strumento di orientamento politico, tecnico e pedagogico volto a superare la frammentarietà territoriale e a garantire la tutela del minore, di frequente la ricerca rileva sia la mancanza di orientamenti pedagogici espliciti che indirizzano l'agire educativo, sia l'irregolarità di percorsi sistematici di riflessione e valutazione, rivolti alle azioni educative e ai processi relazionali realizzati (Bastianoni, Zullo & Taurino, 2012; Cassibba et al., 2018; Ricchiardi & Sità, 2019). Tuttavia, sempre guardando la letteratura

1 “Da tempo vi è l'esigenza dell'istituzione di una banca dati nazionale relativa alle persone di minore età che vivono fuori dalla famiglia d'origine: anche il Comitato Onu, nelle *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia sull'attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, ha raccomandato al nostro Paese di istituire un registro nazionale dei minorenni privi di ambiente familiare, basato su criteri uniformi e chiari su tutto il territorio dello Stato parte” (AGIA, 2022, p. 5).



italiana sul tema, è possibile individuare alcuni elementi ricorrenti che, per un verso, caratterizzano il lavoro di comunità rendendolo singolare nella sua tipicità, e, per l'altro, rappresentano dei possibili criteri di qualità per i servizi destinati all'accoglienza dei minori. In particolare, si evidenziano quattro temi ancoranti che delineano possibili orientamenti pedagogici utili a indirizzare l'intervento di comunità: il *contesto*, come ambiente con funzione educativo-strutturante; la *relazione educativa*, come spazio interpersonale perturbativo di qualità; il *progetto di vita*, come strumento individualizzato e partecipativo; la *supervisione psico-pedagogica*, come pratica riflessiva.

Considerare il *contesto* come ambiente con funzione educativo-strutturante significa porre attenzione alla rilevanza che elementi come lo spazio, il tempo, le regole e le routine ricoprono nella strutturazione delle conoscenze e delle esperienze del minore preso in carico (Emiliani & Bastianoni, 1993; Barbabotti & Iacobino, 1998; Bastianoni & Taurino, 2008; 2017; Tibollo, 2017). Infatti, di frequente, i bambini in condizioni di vulnerabilità dimostrano una ridotta capacità di scansione e orientamento spazio-temporale, che comporta una costruzione della realtà priva di punti di ancoraggio. In questi termini, il contesto, caratterizzato da prevedibilità e stabilità, è lo spazio esperienziale e di apprendimento che favorisce la costruzione di un sistema di significati, in cui si dà inizio a una "storia in comune" di ragazzi e adulti. Infatti, lo stabilirsi di un *sistema relazionale*, in cui le interazioni si manifestano mediante la cura, la protezione, il sostegno e la rassicurazione, consente di realizzare un "terreno sociale" comune, di cui i minori percepiscono, progressivamente, la familiarità, la sicurezza e la prevedibilità (Emiliani & Bastianoni, 1991, pp. 234-239). L'adulto diviene l'*altro* significativo, ovvero colui che è conoscibile: attraverso la condivisione di spazi e tempi, il minore sperimenta l'accessibilità fisica e la disponibilità affettivo-emotiva e, contestualmente, costruisce una conoscenza simbolica dell'educatore, che innesca processi di immaginazione e di immedesimazione del e nell'altro (Bastianoni & Taurino, 2008). Accedere ad un universo simbolico tira in causa il terzo elemento determinante nell'intervento di comunità, ovvero il *progetto di vita*, in termini di prefigurazione del futuro possibile, che consente al minore di pensarsi nel domani, servendosi della rappresentazione che di lui costruisce l'educatore. Ecco perché pensare al progetto educativo come strumento multidimensionale che consente la presa in carico individualizzata del minore, risulta cruciale nell'intervento di comunità (Belotti, 2012; Tibollo, 2017). In questa logica, la *supervisione psico-pedagogica* diviene il luogo primario di riflessione, nel quale l'educatore è posto nelle condizioni per rinnovare costantemente la propria alleanza simbolica con il minore ospite, mediante l'analisi ciclica della domanda proveniente dall'ente inviante, la costante comunicazione con la rete coinvolta, la progettazione e la valutazione del progetto educativo e delle azioni professionali (Barbanotti & Iacobino, 1998; Ancona, 2012; Taurino & Bastianoni, 2012; Bastianoni & Taurino, 2017).

2. Un progetto di ricerca in corso

A partire dalle considerazioni appena esposte, il quadro che è possibile delineare sul tema delle comunità educative per minori è quello di una realtà in crescita, caratterizzata allo stesso tempo da una sorta di parziale invisibilità. Se da un lato, infatti, a livello nazionale, il fenomeno è riconosciuto come consistente, non è altresì disponibile un solido dispositivo conoscitivo che, in modo omogeneo, sia in grado di stimarne l'entità reale.

Oltre che ad una presumibile distribuzione diseguale di risorse, non solo materiali, ma anche di culture amministrative, a rendere problematica la lettura del fenomeno è la frammentazione su base regionale delle norme che ne definiscono l'articolazione e ne regolano, di conseguenza, la gestione.

Questa complessità si ripercuote in modo evidente sulle identità stesse delle comunità, ovvero sulla possibilità di identificare linee di azione comuni, sia sul piano delle politiche di intervento sociale realizzate a livello nazionale, sia a livello delle azioni di natura più prettamente pedagogico-educativa nei singoli ser-



vizi. Ciò che manca, in altre parole, è l'orizzonte di una o più linee guida comuni rispetto alle quali ci si possa confrontare e posizionare senza ambiguità.

Il presente contributo si colloca all'interno di un progetto di ricerca che, alla luce di queste criticità, ha inteso promuovere nei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia, una serie di azioni finalizzate a dare visibilità alla realtà molteplice delle comunità educative per minori, a partire dalla voce degli educatori che vi operano².

A tale scopo, il primo obiettivo è stato quello di delineare, nei territori individuati, una mappa dettagliata delle realtà presenti, in termini sia quantitativi che qualitativi.

In secondo luogo, si è inteso rilevare quelle che sono le implicazioni educative più significative per le singole comunità, definirne, cioè, i bisogni e le potenzialità attraverso l'esplorazione dei significati condivisi e delle pratiche, che gli operatori identificano.

A partire dalla base conoscitiva raccolta, il disegno di ricerca individuato, che si inserisce nella tradizione della ricerca-azione (Nigris, 1998), intende offrire agli operatori coinvolti occasioni di riflessione sulle proprie prassi e, attraverso di esse, cioè attraverso il confronto tra pari e con i ricercatori universitari, porre le basi per una crescita professionale e la ridefinizione dei significati e delle progettualità espresse. In tal senso, il processo di ricerca intrapreso si caratterizza per la sua marcata funzione formativa e trova una forte convergenza con il metodo della ricerca-formazione (Asquini, 2018), una scelta metodologica esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo attraverso la promozione della riflessività. Infatti, nella ricerca-azione/formazione al centro del processo di riflessione sull'agire vengono posti i soggetti protagonisti dell'azione educativa, in quanto ritenuti i principali responsabili del potenziale cambiamento. In questo tipo di percorso, il ricercatore accompagna ed orienta il processo supportando in modo dialettico l'esplicitazione dei saperi e delle prassi da parte dei pratici, tramite la restituzione ricorsiva di categorie analitiche che consentono la ri-formalizzazione dell'esperienza via via raccolta.

In questo quadro, nella prima fase del progetto di ricerca biennale qui documentata, sono stati coinvolti i responsabili e i coordinatori di cinque realtà significative, per storia, presenza e tipologia di comunità, nei territori oggetto di interesse (Tab. 1), e il referente per l'inserimento dei minori in comunità educative, familiari e mamma-bambino del coordinamento Area Genitorialità e Tutela del Comune di Parma. Per ciascuna singola realtà, è stata condotta un'intervista semi-strutturata con il responsabile del servizio o con i coordinatori delle comunità, avendo come oggetti di interesse primario i seguenti nuclei tematici: 1) la storia del servizio; 2) l'articolazione della tipologia dei servizi gestiti; 3) la tipologia di utenza accolta; 4) la composizione dell'équipe di lavoro; 5) la progettualità educativa sviluppata; 6) il modello pedagogico di riferimento.

<i>Realtà</i>	<i>Tipologia di servizio</i>	<i>Provincia</i>
Coop. <i>Kairos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori; • Comunità educativo-integrata residenziale per minori; • Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni; • Progetto sperimentale con funzione osservativo-orientativa. 	PC
Coop. <i>La Tenda degli Argini</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori; • Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni; 	PR
Coop. <i>Proges</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori; • Comunità educativo-integrata residenziale per minori; • Comunità di pronta accoglienza 	PR

2 Progetto "Minors and educator in residential care", Bando per la ricerca di ateneo 2022, Università di Parma. Aree di intervento PNR: Trasformazioni sociali e società dell'inclusione – Articolazione 5. Benessere psico-sociale e qualità della vita.



ASP Parma – <i>Comunità educativa L'Alveare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori. Inoltre, in capo a ASP – PR: <ul style="list-style-type: none"> • Comunità madre-bambino/padre-bambino • Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni 	PR
ASP Reggio Emilia – <i>Struttura di Accoglienza straordinaria Orizzonti e Oasi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Struttura di Accoglienza straordinaria Orizzonti e Oasi. Inoltre, in capo a ASP – RE: <ul style="list-style-type: none"> • Comunità educativa residenziale per minori; • Comunità educativo-integrata residenziale per minori; • Comunità educativo-integrata semi-residenziale per minori; 	RE

Tabella 1. Servizi coinvolti nella prima fase del progetto di ricerca

Le interviste sono state condotte tra novembre 2023 e marzo 2024 e hanno avuto la durata media di circa due ore. Ogni intervista è stata registrata e successivamente trascritta letteralmente per consentirne l'analisi del contenuto tematico, guidata, in parte, in modo deduttivo dalle macrocategorie tematiche evidenziate e, in parte, in modo induttivo dalle categorie emergenti dalle interviste stesse.

Per stabilire un clima di fiducia ed una relazione accogliente, la sequenza e le modalità della formulazione delle domande non sono state stabilite a priori, ma si sono specificate di volta in volta in base al singolo soggetto intervistato. Tale scelta ha permesso di cogliere le specificità delle singole comunità ed esplorare, all'occorrenza, temi correlati, ma non previsti inizialmente.

Ad ogni responsabile/coordinatore sono state presentate le finalità del progetto di ricerca, sottolineandone la caratterizzazione partecipativa, ovvero la scelta di condividere con loro le modalità di realizzazione e la direzione da prendere nel suo sviluppo. Con loro, quindi, è stato convenuto di proseguire il percorso, coinvolgendo in una seconda fase di ricerca gli educatori delle comunità delle realtà coinvolte e di circoscrivere l'attenzione alle sole comunità educative residenziali, ovvero quelle strutture che la Dir. 1904/2011 dell'Emilia-Romagna identifica come realtà orientante da un modello familiare e caratterizzate per uno spiccato intervento educativo di carattere professionale³.

3. I temi emersi

L'analisi delle interviste secondo i criteri esposti in precedenza ha permesso di dare corpo ad alcuni temi ricorrenti e concatenati tra loro, quali l'*identità del servizio*, il *modello* o l'*orientamento assunto* ed alcune *criticità*.

Il tema dell'*identità* si manifesta attraverso il racconto della propria storia di servizio e delle tipologie di offerta educativa attivate sul territorio. In particolare, ciò che emerge è il richiamo sia alla specificità dei minori accolti, per cui i bisogni mostrati dai minori allontanati dalla famiglia sono differenti da quelli di coloro che vivono stati di disagio psicopatologico o dai minori stranieri non accompagnati (MSNA), alla conseguente specificità dell'*équipe*, che prevede non solo professionalità differenti – per esempio, la comunità educativo-integrata richiede la presenza stabile di uno psicologo – ma, altresì, un diverso rapporto numerico. Se tali declinazioni sono determinate dalla direttiva regionale che orienta il carattere tipico del servizio, parimenti non si può dire del secondo nucleo tematico, ovvero il *modello* o l'*orientamento assunto*. Questo elemento è influenzato solo in parte dai documenti nazionali (Istituto degli Innocenti, 2017), mentre è per lo più condizionato dall'impronta che il singolo coordinatore o responsabile intende attribuire al servizio che gestisce. Ad avviso dei partecipanti, infatti,

3 Nello specifico, le comunità educative residenziali sono rivolte all'accoglienza di minori di età compresa tra i 6 e i 17 anni e prevedono una capacità ricettiva massima di 10 ospiti, più due posti riservati alla pronta accoglienza, con un rapporto numerico operatore-minore di 1:4.



«lo spaccato [relativo alle comunità educative residenziali] è più preciso ma comunque ampio, perché non ci sono normative e linee pedagogiche che indirizzino il lavoro, quindi, nel tempo, [...] ogni ente, ha costruito il *suo* tipo di accoglienza» (*Intervista 3*).

In questi termini, dalla discussione si evidenziano alcune *criticità* in connessione al fenomeno delle comunità e, in particolare, a temi come quelli della *formazione specifica* per gli educatori – rispetto al proprio ruolo e alle competenze richieste – della tipologia di *utenza* – per cui si registra la necessità di delineare i profili dei minori destinati ai servizi di accoglienza – e del *progetto educativo individualizzato*. Per esempio, parlando di MSNA e

«basandosi sul pregiudizio positivo che hanno attraversato mezzo mondo da soli e che quindi sono più autonomi e hanno meno bisogno degli adulti [...], il focus è governare l'esistente: sono tanti, sono difficili e quello che ti viene richiesto, anche esplicitamente, è che ci siano meno problemi possibili: accompagnarli a fare i documenti, mandarli a scuola, creare meno dubbi, che escano e via» (*Intervista 3*).

mentre, se si considerano i minori – come definiti dagli addetti ai lavori – “territoriali”,

«[per coloro che hanno 16 anni], l'esito atteso è rappresentato dal lavorare affinché diventi[no] cittadini adeguati. Per i bambini più piccoli, [invece] l'obiettivo del progetto è che il bambino, il ragazzino, riesca a stare meglio con la famiglia che ha, attrezzando[ndolo] perché possa divenire più capace» (*Intervista 6*).

La difficoltà rilevata dai servizi si manifesta, in particolare, quando

«ci si trova ad accogliere minori che non si conoscono e [che] poi ti esplodono in tutti i sensi e noi, che siamo una comunità educativa [...] che palesemente non è in linea con i bisogni del minore, [perché] non è integrata, [...] [ci chiediamo]: “Sì, ok, ma cosa siamo?”» (*Intervista 2*).

La discrepanza percepita tra la rappresentazione che si elabora di comunità educativa, di minore accolto, di progetto, di ruolo e professionalità educativa si scontra con una realtà *altra*, che costringe il servizio a interrogarsi sulla propria identità, sull'identità professionale e sullo stesso lavoro di comunità. La questione “Cosa siamo?” implica processi di definizione e *ri*-definizione dei mandati, tanto a livello nazionale, quanto in considerazione dei bisogni manifestati dai minori, dei quali gli operatori dimostrano profonda consapevolezza, a fronte anche del fatto che questa “crisi di identità” porta a conseguenze più che concrete, come la carenza di personale disponibile e il turnover significativo. In questi termini, innanzi alle criticità che il lavoro di comunità evidenzia, appaiono determinanti le *risposte inedite* che, volte a prefigurare possibili risoluzioni, si concretizzano nella realizzazione di progetti innovativi aderenti ai bisogni rilevati. Per esempio, si profila la comunità con funzione osservativo-orientativa proposta da Kairos, che accoglie il minore in uno spazio e in un tempo sospeso di osservazione, al fine di orientare la sua futura collocazione.

4. Conclusioni

Le riflessioni maturate a seguito di questa prima fase di ricerca – di cui qui vengono riportati solo alcuni dei temi emersi – sono continuate all'interno di alcune giornate di studi aperte al territorio, rivolte, cioè, a studenti universitari, educatori, amministratori locali, in cui le voci delle comunità sono state messe in dialogo fra loro e con il contesto accademico.



Da questi confronti multipli, emerge chiaramente come oggi, per l'esperienza di chi coordina o supervisiona queste comunità, sia cruciale il tema dell'orientamento assunto dal servizio. Tema che si accompagna alla consapevolezza di come la precisazione di questo aspetto comporti la definizione di un sistema implicito che, in seconda battuta, influenza inevitabilmente l'agire educativo.

Interrogarsi sulla propria identità, sia come singolo operatore, che come comunità, porta a confrontarsi con una pluralità e una differenziazione che sono proprie tanto dell'utenza quanto del servizio stesso. Tale molteplicità di posizioni, vissuti, condizioni – anche definite normativamente – si pongono come elemento qualificante ed istituyente, che si afferma come condizione da cui partire per definire sia bisogni specifici (locali) che criticità generali, di sistema, a cui cercare di dare risposta in continuità con le soluzioni inedite e innovative di cui si è avuto menzione. È su questa base che sono stati programmati per l'anno in corso incontri dedicati a favorire il confronto, in prima battuta, tra gli educatori che operano nelle singole comunità, ed in seconda battuta, tra educatori di comunità differenti.

Incontri che, aperti ad accogliere l'imprevisto, muovano dai significati vissuti e dalle pratiche raccolte, cioè da quel "modello culturale organizzatore" (Bastianoni et al. 2012, p. 134), che contiene rappresentazioni di comunità educativa, di minore accolto, di progetto, di ruolo e di professionalità educativa e che, interfacciandosi con i bisogni "in carne e ossa" dei ragazzi e delle ragazze, richiede non solo un ciclico rinnovo della propria alleanza con il mandato in capo alle comunità, ma anche processi di riflessione sistematizzata.

Bibliografia

- Agenzia Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La tutela dei minorenni in comunità. Quarta raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni 2018-2019-2020*. Marchesi.
- Ancona, A.M. (2012). Un metodo di supervisione alle équipes educative delle comunità per minori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XVI, (1), 123-131.
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Barbabotti, G., & Iacobino, P. (1998). *Le comunità per minori. Pratiche educative e valutazione degli interventi*. Carocci.
- Barth, R.P. (2005). Residential care: From here to eternity. *International Journal of Social Welfare*, 14, 158-162.
- Bastianoni, P., & Taurino, A. (2008). La relazione come focus dell'intervento. In O. Codispoti, P. Bastianoni, A. Taurino, *Dinamiche relazionali e interventi clinici* (pp. 215-270). Carocci.
- Bastianoni, P., & Taurino, A. (2017). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Carocci.
- Bastianoni, P., Zullo, F. & Taurino, A. (2012). La ricerca-intervento come processo formativo nelle comunità per minori: l'esperienza in un contesto residenziale per adolescenti. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XVI (1), 133-143.
- Belotti, V. (2012). Conclusioni. Le evidenze emerse dalle narrazioni e le implicazioni per il lavoro sociale. In V. Belotti, P. Milani, M. Ius, C. Satta & S. Serbati (Eds.), *Crescere fuori famiglia. Lo sguardo degli accolti e le implicazioni del lavoro sociale*, Regione del Veneto, Assessorato ai Servizi Sociali, Osservatorio Regionale Politiche Sociali (pp. 137-157). Bernardi.
- Cassibba, R., Cavanna, D., Bastianoni, P., & Chistolini, M. (2017). L'affidamento familiare tra teoria e realtà: opportunità, incongruenze e contraddizioni. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XXII(2), 373-388.
- Calheiros, M.M., Vaz Garrido, M., Lopes, D., & Patricio, J.N. (2015). Social images of residential care: How children, youth and residential care institute are portrayed? *Children and Youth Services Review*, 55, 159-169.
- Carrà, E. (2014). Residential care: An effective response to out-of-home children and young people? *Child & Family Social Work*, 19, 253-262.
- Child Welfare League of America. (2004). *Standards of excellence for residential services*. CWLA Press.
- Deliberazione di Giunta Regionale 19 dicembre 2011, n. 1904, *Direttiva in materia di affidamento familiare, accoglienza in comunità e sostegno alla responsabilità familiari*. Regione Emilia-Romagna.



- Emiliani, F., & Bastianoni, P. (1991). Bambini senza famiglia: un quadro clinico, un problema sociale. In A. Palmomari (Eds.). *Comunità di convivenza e crescita della persona* (pp. 195-244). Pàtron.
- Emiliani, F., & Bastianoni, P. (1993). *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*. Carocci.
- Knorth, E.J., Harder, A.T., Zandberg, T., & Kendrick, A.J. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care, *Children and Youth Services Review*, 30(2), 40-123.
- Legge 28 marzo 2001, n. 149, Modifiche alla Legge 4 maggio 1989, n. 184, recante "Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori", nonché al titolo VIII del libro primo del Codice civile.
- Little, M., John, A., & Thompson, R. (2005). The impact of residential placement on child development: Research and policy implications. *International Journal of Social Welfare*, 14, 200-209.
- Istituto degli Innocenti (2017). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*.
- Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (Eds.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
- Taurino, A., & Bastianoni, P. (2012). La cura e il sostegno agli operatori di comunità: il modello della formazione-supervisione integrata. *Minorigiustizia*, 3, 141-149.
- Tibollo, A. (2017). *Le comunità per minori. Un modello pedagogico*. FrancoAngeli.
- Ricchiardi, P., & Sità, C. (2019). Ragionare sui dati per una politica senza ideologismi. *Animazione sociale*, 8, 28-31.

