

Dare visibilità agli educatori. In ricerca *con* le comunità educative per minorenni

Making educators visible. In research *with* communities for minors

Andrea Pintus^{1,2}, Elisa Zobbi, Stefano Ascari
Università di Parma

Livia Fugalli
Cooperativa Sociale La Tenda degli Argini

Sintesi

L'assistenza residenziale ai minorenni ha storicamente rappresentato un contesto di lavoro significativo per gli educatori. Le *comunità* si confrontano oggi con una serie di difficoltà, come la diminuzione della disponibilità a lavorare in questo tipo di strutture ed il ridotto riconoscimento sociale degli educatori. A partire della consapevolezza dello scarto tra la significatività che le comunità rivestono e la visibilità sociale che hanno, si è intrapreso un percorso di “ricerca”, “azione”, “formazione” e “partecipazione” *con* alcune realtà residenziali dei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia, che ha visto due punti di attenzione: 1) il bisogno di visibilità, tanto delle Comunità nel territorio, quanto dell'Università nella rete delle Comunità; 2) la messa in discussione delle proprie pratiche, nelle e tra le Comunità, nel rapporto tra queste e l'Università, e di quest'ultima al suo interno, rispetto al tema specifico della

formazione dell'educatore che opera in tali strutture. Il percorso di Ricerca-Formazione si è concretizzato in una serie di azioni quali una giornata di studi organizzata presso l'Università, la costruzione di un volume collettaneo e l'inserimento nel piano di studi del Corso di Laurea L19 dell'Università di Parma di un insegnamento dedicato al tema delle Comunità.

Parole Chiave: Comunità educative per minorenni; Ricerca partecipativa; Educatori professionali; Ricerca-Formazione; Professionalizzazione educativa.

¹ andrea.pintus@unipr.it.

² Il testo è stato progettato congiuntamente dagli autori; tuttavia, la sua stesura si deve ad Andrea Pintus per i par. 1, 5 e 6, a Elisa Zobbi per il par. 2 e 7, a Stefano Ascari per il par. 4 e a Livia Fugalli per il par. 3.

Abstract

Residential care for minors has historically been a significant working environment for educators. Today, these “communities” face several difficulties, such as a decline in the willingness to work in this type of facility and reduced social recognition for educators. Aware of the gap between the significance of communities and their social visibility, a process of “research”, “action”, “training” and “participation” has been undertaken with a number of residential facilities in the Parma, Piacenza and Reggio Emilia areas, focusing on two points: 1) the need for visibility – both for the communities in the area and for the university in the community network; 2) the questioning of practices within and between communities, in the relationship between them and the university, and within the university itself, with regard to

the specific issue of training educators who work in such facilities. The Research-based Teacher Professional Development took the form of a series of actions, such as a study day organized at the University, the creation of a collective volume, and the inclusion in the curriculum of the L19 degree course at the University of Parma of a course dedicated to the theme of communities.

Keywords: Residential care; Participatory research; Professional educators; Research-based Teacher Professional Development; Professionalization.

1. Una realtà invisibile

Quello dell'accoglienza e dell'affido rappresenta un campo dei servizi socioeducativi composito, in cui trovano collocazione anche le strutture residenziali per minorenni, le cosiddette *comunità*, le quali rappresentano una realtà storicamente importante per la figura professionale dell'educatore, ma che si confronta oggi con una serie di difficoltà, tra cui il “ritiro della disponibilità” degli educatori stessi (Tartaglione, 2024, p. 66). Le precedenti generazioni di educatori, infatti, entravano in contatto con queste realtà sulla base di scelte di vita che vedevano l'accoglienza di minorenni fragili o difficili, in una situazione di piena sovrapposizione tra vita personale e lavoro comunitario, in cui il forte investimento valoriale dava significato alla fatica e allo sfavorevole riconoscimento salariale. Oggi non è raro che ci si arrivi attraverso il tirocinio universitario o dopo la laurea, avendo poche conoscenze del contesto e molte aspettative sul proprio ruolo; aspettative

che, spesso, sono disattese dall'incontro con una realtà faticosa e non sempre appagante.

La crisi della disponibilità di educatori nelle comunità, sintetizzabile nella formula del «“non riconoscimento” sociale, contrattuale, economico, narrativo» (Premoli, 2025, p. 165), non è diversa da quella che si denuncia, da alcuni anni a livello nazionale, rispetto la figura dell'educatore *tout court* (Tramma, 2022). Nel caso delle comunità, tuttavia, all'invisibilità sociale degli educatori si somma quella delle strutture stesse e dei suoi ospiti. Un'invisibilità che stride con la loro evidente concretezza, testimoniata innanzitutto dalla significativa consistenza numerica.

Tale opacità è riconducibile principalmente a criticità di natura normativa. Le disposizioni che definiscono in Italia l'identità e regolano la gestione delle strutture residenziali per minorenni variano, infatti, in modo significativo da regione a regione, rendendo complessa una mappatura si-

stematica e una comprensione organica del fenomeno nel suo insieme. Sebbene si stia investendo per rafforzare una cultura nazionale e condivisa in materia di accoglienza – le Linee di indirizzo (MLPS, 2017; 2024a) ne sono una testimonianza, come d'altronde l'istituzione del Sistema Informativo dell'Offerta dei Servizi Sociali (SIOSS) – la frammentarietà e l'invisibilità sottendono a tale fenomeno, impattando sulla percezione dei professionisti che vi operano.

È a partire della consapevolezza dello *scarto* tra la significatività che le comunità rivestono – per gli educatori che le occupano e le persone che accolgono – e la visibilità sociale che hanno – a livello pubblico, ma anche della ricerca e della formazione universitaria – che si è deciso di iniziare un percorso di ricerca partecipativa con alcune realtà residenziali dei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia³, di cui, nel presente contributo, si cercherà di restituire alcuni aspetti qualificanti, quali la definizione del problema e la descrizione dell'impianto metodologico.

2. Le comunità in cifre

I dati attuali forniti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS, 2024b) mostrano che sono 42.002 i minorenni collocati in affidamento familiare e a servizi residenziali (3,5 ogni mille residenti 0-17 anni). Sono 33.310 i minorenni allontanati dalla famiglia al netto dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MNSA) e sono 30.936 quelli accolti nelle comunità residenziali o che si trovano in affidamento familiare per almeno cinque notti a settimana; per 26.010 di loro è stato disposto il collocamento presso una struttura residenziale, con un tasso in crescita del 2,8% rispetto al 2022.

Circa le misure di collocamento, il 61% dei casi avviene attraverso disposizioni dell'Autorità giudiziaria, il 59% su mandato del Servizio sociale territoriale e il 47% a seguito dell'intervento delle Forze dell'ordine; quando l'affidamento è consensuale, il 39% dei collocamenti è effettuato dal Servizio sociale, mentre il 26% è richiesto dalla famiglia.

Ad oggi, le strutture operative sul territorio italiano sono 3.997. Tra le otto tipologie di strut-

ture individuate nelle Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali (MLPS, 2024a), si registra in prevalenza la presenza di comunità socioeducative, il 30% dell'offerta complessiva, seguita da servizi per l'accoglienza di bambini e genitori (21,5%) e da comunità familiari (21,3%). Gli alloggi ad alta autonomia (11%), le comunità multiutenza (3,1%), educativo-psicologiche (2,4%) e di pronta accoglienza (2,4%) rappresentano circa il 20% della restante proposta attiva. Infine, l'8,3% è costituito da comunità non specificate, riconducibili ai progetti sperimentali in risposta a esigenze contingenti (MLPS, 2024a).

Il quadro che si delinea è evidentemente più articolato di quanto la rassicurante espressione “comunità educative” porterebbe a pensare. Non è un caso che, tra gli elementi di criticità che maggiormente ricorrono nelle esperienze dei responsabili di questi servizi e dei coordinatori delle singole strutture residenziali (Zobbi & Pintus, 2024), vi siano le molteplici misure che il Legislatore definisce relativamente al dispositivo dell'affidamento e a come esse stabiliscano il confine entro il quale la struttura residenziale sviluppa il proprio progetto di servizio. Sebbene gli sforzi volti a uniformare a livello nazionale la cultura dell'accoglienza in Italia, altresì espressi nei dispositivi di *soft law* (MLPS, 2017; 2024a) e in risposta alle sollecitazioni europee (AGIA, 2020; MLPS, 2024b), lo Stato riconosce a Regioni e Province autonome la propria autonomia legislativa in materia, incaricandole di definire, a livello territoriale, la *propria* cultura dell'accoglienza. A ciò è corrisposto – e continua a corrispondere – il proliferare di Decreti regionali e modelli di gestione locali, che accentuano l'eterogeneità del fenomeno.

3. La questione dei termini

Il frastagliato quadro normativo appena delineato si accompagna ad un uso altrettanto variegato di termini per descriverne attori e contesti. Ad esempio, è ancora comune l'espressione “comunità educative per minori”, anche se in riferimento ai ragazzi e alle ragazze delle comunità comincia ad essere preferito il termine *minorenne* in sostituzione a quello di *minore*. Ciò è dovuto alla

3 Progetto di ricerca “Minors and educators in residential care” sostenuto dalle risorse del Bando per la ricerca di Ateneo 2022 dell'Università di Parma.

recente riflessione prodotta a livello normativo, ovvero delle evoluzioni legislative e semantiche appartenenti all'area della tutela (MLPS, 2024a). L'utilizzo crescente di tale termine riflette la tendenza attuale ad interrogarsi sulle implicazioni che nell'ambito del diritto e della cultura italiani possono avere sia l'impiego di un aggettivo diminutivo e potenzialmente riduttivo, sia la mancanza di un termine univoco per riferirsi a coloro che hanno un'età inferiore a 18 anni (Fadiga, 2015). Accanto a tale termine ricorrono, poi, aggettivi quali *difficili*, *fragili*, *vulnerabili*, alla cui base permane l'interrogativo circa il loro essere interscambiabili o, al contrario, rappresentativi di determinati elementi tali da renderli esclusivi. Tale ambiguità semantica trova un contesto di accentuazione nella scuola, dove, nella maggior parte dei casi, questi aggettivi sono utilizzati senza distinzioni particolari e ricondotti sotto l'ombrello unificante dell'espressione "Bisogni Educativi Speciali", la quale porta all'attivazione di Piani Didattici Personalizzati, per coloro sia che provengono da una famiglia che genera difficoltà, sia che manifestano comportamenti oppositivi e che si trovano costantemente in condizioni di rischio.

L'ambiguità terminologica non è un elemento puramente linguistico, ma incide direttamente sulla rappresentazione sociale e sulla definizione dei compiti professionali degli educatori.

4. La formazione perduta

Il lavoro dell'educatore di comunità è soggetto a molteplici criticità, sia in seno alla particolare tipologia di ospiti che accoglie (Puliatti, 2014), sia in riferimento all'organizzazione di tali contesti.

Le comunità accolgono bambini, preadolescenti e adolescenti con biografie complesse e, in questo senso, il doversi costituire "ambiente familiare" (MLPS, 2024a) per ospiti segnati da vissuti di incuria, abbandono o abusi, oppure per minorenni stranieri arrivati da percorsi migratori autonomi, espone gli educatori a un forte impegno emotivo e psicologico (Grasso & Pillera, 2025). Quando poi gli ospiti crescono, le relazioni si distendono, i percorsi di comunità mostrano la loro efficacia e ci si potrebbe concentrare sul raccogliere i maggiori frutti del proprio lavoro, gli ospiti sono chiamati ad emanciparsi dai servizi

che li hanno accolti e ad *andare nel mondo*, mentre gli educatori ripartono daccapo con altri ospiti, di nuovo piccoli, feriti, "difficili". Un ciclo continuo di esposizione a biografie complesse, traumi e relazioni spesso conflittuali. Oltre a questo, per garantire la continua presenza di educatori in ogni momento della vita degli ospiti, il lavoro di comunità si articola in turni diurni e notturni, nei giorni feriali e festivi.

Questa organizzazione, sommata all'orizzonte di senso fornito dalla dimensione familiare, comporta alcuni possibili esiti critici, come la "promiscuità" del lavoro stesso, che rende labili i confini fra il professionista e la persona, fra il lavoro e la casa, fra sé e l'altro (Steckley, 2020a; 2020b), esponendo l'educatore al rischio di *burnout* (Giusti & Masiello, 2003), esaurimento emotivo e senso di depersonalizzazione (Eenshuistra *et al.*, 2019).

In questo quadro, la formazione assume un valore fondamentale, oltre che per garantire la qualità dell'intervento e il benessere degli ospiti (Steckley, 2020a; 2020b), anche per promuovere il benessere degli educatori, snodo centrale della vita di comunità (Brunori & Raggi, 2007).

Purtroppo, anche se gli enti gestori delle comunità sono tenuti a garantire la formazione, quest'ultima non viene sempre declinata in termini di aggiornamento teorico e/o riflessione sulle pratiche quotidiane, ma, a causa di risorse limitate, problemi legati alla turnazione degli educatori o emergenze organizzative (Bastianoni & Taurino, 2009), sovente si limita alla sola formazione tecnica obbligatoria (primo soccorso, antincendio, ecc.) o si risolve in riunioni d'équipe o supervisione psicopedagogica (Puliatti, 2014). Inoltre, quando presente, gli educatori rilevano criticità in merito alla formazione che ricevono, riferibili a scarsa conoscenza e misconoscimento che gravitano attorno al lavoro di comunità, e che si traducono spesso in un'offerta di contenuti certamente interessante, ma lontana dalla quotidianità lavorativa dell'équipe. Proposte formative stimolanti, ma percepite come "alte" o "troppo lontane", che costringono gli educatori a un complesso lavoro di traduzione fra il concetto generale e il qui e ora dello specifico intervento, un'operazione di mediazione culturale fra mondi intersecati ma distanti (Ascari, 2022). Il percepito distanza fra l'offerta formativa e le proprie realtà lavorative rimanda, anche, a possibili vis-

suti di scarsa partecipazione al proprio processo formativo, rispetto al quale, talvolta, gli educatori si sentono semplici spettatori (Grasso & Pillera, 2025). Emerge, ancora, il peso della riflessione personale, passaggio necessario a rielaborare quanto offerto dalla formazione, che tuttavia richiede energie già molto provate dal lavoro in situazione, fra conflitti con gli ospiti, alto carico gestionale, basso riconoscimento pubblico e, a volte, scarso riconoscimento interno, tra gerarchie lavorative e difficoltà nel rendere partecipi tutti gli educatori delle scelte organizzative o di metodo (Cantos *et al.*, 2024).

5. Alla ricerca di una formazione possibile

È dentro questa tensione tra invisibilità strutturale e crisi formativa che si colloca il progetto qui presentato.

In continuità con le recenti Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali (MLPS, 2024a, p. 11), che invitano a «colmare la distanza fra la ricerca e le pratiche» e ad alimentare «un processo circolare e dinamico fra saperi diversi», si è deciso, quindi, di promuovere un percorso di ricerca, che avesse anche una forte valenza formativa con alcune comunità in dialogo con l'Ateneo di Parma, *in primis*, per via dei tirocini previsti per il CdL L19. In particolare, è stato adottato un disegno di ricerca partecipativo, orientato, cioè, a ridurre lo scarto tra il sapere elaborato in ambito universitario e l'azione educativa concretamente realizzata nelle strutture residenziali per minorenni (Bourke, 2009). Porsi in un'ottica partecipativa vuole dire intendere l'indagine in collaborazione diretta *con* coloro che sono interessati dalla questione studiata allo scopo di agire un cambiamento (Vaughn & Jacquez, 2020). Chi si colloca come ricercatore entro questa prospettiva, condivide l'esigenza di coinvolgere in modo sostanziale e significativo le persone attraversate da un interesse e/o coinvolte in ciò su cui si intende indagare (nel nostro caso coordinatori e educatori di comunità educative), affinché queste abbiano un ruolo attivo nel processo di decisione sulla raccolta e sulla costruzione della conoscenza emergente dalla ricerca. In que-

sto senso, uno degli obiettivi di chi si muove in questa direzione è sfidare gli equilibri di potere presenti nella ricerca tradizionale, in modo che chi partecipa – tanto come ricercatore quanto come operatore – si emancipi dai vincoli tradizionali dei loro contesti e si sviluppino comunità di persone reciprocamente autocritiche e riflessive (Sense, 2006, p. 4). Nel quadro particolare della Ricerca-Formazione (Dodman *et al.*, 2025), a cui si è fatto riferimento nello strutturare il rapporto con le comunità, ciò si sostanzia nella forte connessione tra l'essere coinvolti in un processo di ricerca (*partecipare*) e generare un cambiamento (*azione*), anche in termini di sviluppo professionale (*formazione*).

Avendo come sfondo questa cornice metodologica, il disegno di ricerca adottato si è configurato anche come un percorso di formazione, e ciò tanto per il gruppo di ricercatori propriamente detti, quanto per i professionisti delle comunità educative coinvolte. In particolare, nel corso degli incontri iniziali con i referenti e i coordinatori delle comunità, sono stati progressivamente individuati due ambiti prioritari di attenzione, attorno ai quali sono stati definiti gli obiettivi e le azioni del percorso.

Il primo ambito di attenzione ha riguardato l'esigenza di visibilità e di riconoscimento: da un lato, delle Comunità nel territorio e nel contesto universitario, in particolare nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e dei Processi Formativi; dall'altro, dell'Università all'interno della rete delle Comunità.

Il secondo ambito di attenzione ha riguardato l'attivazione di un processo di messa in discussione e di ridefinizione delle proprie pratiche nel medio-lungo periodo: sia all'interno e tra le Comunità, sia nel rapporto tra queste e l'Università, ma anche all'interno dell'istituzione universitaria stessa, con specifico riferimento alla formazione dell'educatore che opera nei servizi residenziali.

6. Dalle parole ai fatti

Per rispondere a tali istanze di visibilità e cambiamento sono state realizzate una serie di azioni configurabili, allo stesso tempo, come esiti parziali del percorso in atto e come condizioni generative per la prosecuzione del progetto nel

tempo.

A seguito delle interviste con i referenti dei servizi ed i coordinatori delle comunità coinvolte ($N= 5$)⁴, dalle quali sono emersi alcuni nodi problematici che hanno orientato la direzione iniziale del percorso (Zobbi & Pintus, 2024), tra novembre 2024 e gennaio 2025, sono stati condotti tre focus-group con gli educatori afferenti a tre strutture ($N= 23$)⁵, durante i quali sono stati confermati i bisogni emersi inizialmente, sintetizzabili, da un alto, nella necessità di dare visibilità alle comunità e agli educatori che vi operano e, dall'altro, nella rilettura critica delle proprie pratiche in chiave ri-progettuale.

Le attività sopra descritte hanno condotto all'organizzazione di una giornata di studi rivolta agli stakeholder locali e agli studenti dei corsi di laurea L19. In tale occasione, accanto a contributi di inquadramento teorico-metodologico, è stato dato spazio alle comunità coinvolte nella prima fase del progetto, attraverso interventi volti a problematizzare e rielaborare criticamente le proprie esperienze.

A questa è seguita la redazione di un volume collettaneo (Pintus & Zobbi, 2025) che, prendendo le mosse dai contributi dei relatori, ha coinvolto ulteriori voci di operatori del settore. Il volume non è stato inteso come la documentazione conclusiva del progetto, ma come dispositivo, che attraverso la scrittura, intendeva sostenere e ampliare lo spazio di confronto tra i diversi attori delle comunità e le istituzioni (compresa quella accademica) con cui esse interagiscono, nonché costruire uno spazio nel quale riflettere, narrare, documentare e interrogare le proprie pratiche (Ferretti & Gambacorta, 2025).

Infine, per dare concretezza alle istanze emerse nelle diverse occasioni di confronto e porre in luce gli esiti raccolti della ricerca partecipativa, è stato possibile istituire un insegnamento opzionale nel piano di studi del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi dell'Università di Parma sul tema delle Comunità, alla cui definizione del programma hanno partecipato, attraverso alcuni incontri dedicati, i coordinatori e gli educatori delle tre comunità educative coinvolte. In questo senso, l'istituzione di un insegnamento rappresenta un segnale tangibile dell'investimento su questo ambito da

parte dell'Ateneo, nonché evidenza della volontà di avviare un processo di consolidamento di spazi di relazione, confronto e reciprocità, che necessita di tempi evidentemente più distesi di quanto un singolo progetto possa coprire.

7. Un percorso che continua

Come premesso, non si è voluto, qui, dare spazio all'interpretazione da parte del gruppo di ricerca delle esperienze degli educatori incontrati, quanto esplicitare la postura che ha condotto la progettazione e la realizzazione del percorso.

La ricerca partecipata, sfidando gli equilibri di potere della ricerca tradizionale, in cui un solo attore osserva, ascolta e interpreta, è piuttosto orientata a un cambiamento, rintracciabile sia a livello di pratiche, che di riflessione su di esse. Si è voluto, quindi, sottolineare il bisogno di sdogliarsi di questo ruolo, o quanto meno problematizzarlo, riconoscendoci come soggetto parte del discorso indagato.

In questo senso, quanto raccolto pone delle premesse da verificare, nel medio e lungo periodo, al cambiamento, sia in coloro che praticano quotidianamente il lavoro educativo nei contesti considerati, sia in coloro che contribuiscono alla formazione dei futuri professionisti dell'educazione. Un cambiamento apparentemente sottile che, però, si rende visibile, per i primi, laddove, chiamati a narrare le prassi che realizzano, riflettono sul proprio agire ri-significandolo per renderlo accessibile ai teorici e agli educatori in formazione (gli studenti); per i secondi, laddove condividono i contesti del sapere *con* i pratici, intendendoli non solo come fonte alla quale attingere, ma come partner attivi dei processi di progettazione e di diffusione del sapere stesso. In tal senso, la ricerca partecipativa ha consentito, per un verso, di ridurre la distanza tra il piano della riflessione, della ricerca e del pensiero che viene proposto nei corsi a vocazione professionale per gli educatori e l'azione educativa che si realizza nei servizi destinati all'accoglienza dei minorenni che si trovano in condizione di vulnerabilità, e, per l'altro, di istituire uno spazio formale per i professionisti – di scrittura, di dialogo – nel quale

4 Cooperativa Sociale La Tenda degli Argini (PR), Comunità educativa L'Alveare, ASP (PR), Proges Cooperative Sociale (PR), Comunità educativa KQuadro, Kairos Servizi Educativi (PC), e Strutture di accoglienza straordinaria "Orizzonti" e "Oasi", ASP (RE).

5 Nello specifico, hanno partecipato a questa fase della La Tenda degli Argini, L'Alveare e KQuadro.

interrogare le proprie pratiche per poterle narrare, non solo e non tanto attraverso la mediazione dell'accademia, quanto servendosi del proprio osservatorio e della propria voce, in un processo di co-costruzione della conoscenza. Il tentativo di sfidare gli squilibri di potere tipici della ricerca tradizionale, in modo che chi partecipa – come ricercatore, come professionista – si emancipi dai vincoli canonici dei ruoli e dei contesti di appartenenza, ha preso corpo nella forte connessione tra il partecipare a un processo di ricerca e il generare, proprio attraverso tale partecipazione, un cambiamento, sia in termini di visibilità e tangibilità della propria professione, sia in termini di contributo alla formazione dei futuri professionisti.

Bibliografia

- Ascari, S.** (2022). *Il valore del contesto nelle progettazioni educative delle strutture di accoglienza per minori*. Tesi di laurea in Scienze dell'Educazione, Università di Modena e Reggio Emilia.
- AGIA** (2020), *La tutela dei minorenni in comunità. La quarta raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni 2018-2019-2020*. Roma: Marchesi.
- Bastianoni, P., & Taurino, A.** (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Roma: Carrocci.
- Bourke, L.** (2009). Reflections on doing participatory research in health: Participation, method and power. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(5), 457-474.
- Brunori, L., & Raggi, C.** (2007). *Le comunità terapeutiche*. Bologna: Il Mulino.
- Cantos Egea A., Tierno Garcia, J. M., & Camarero Figuerola, M.** (2024). Bienestar laboral en centros de acogimiento residencial: estrategias y desafíos, *Revista Internacional de Education para la Justicia Social*, 13(2), 191-210.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Eenshuistra A., Harder, A. T., & Knorth, E. J.** (2019). One size does not fit all: A systematic review of training outcomes on residential youth care professionals? Skills. *Children and Youth Services Review*, 103, 135-147.
- Fadiga, L.** (2015). *Da figlio a bambino: il fanciullo come persona titolare di diritti*. Retrieved from <https://www.juragentium.org/forum/infanzia/it/fadiga.html> [Accessed 18.05.2025].
- Ferretti, M., & Gambacorta, C.** (2025). Comunità socioeducativa Laboratorio di Lesignola: la relazione e la regolazione emotiva al centro. In A. Pintus & E. Zobbi (cur.), *Comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo* (pp. 178-187). Milano: FrancoAngeli.
- Giusti, E., & Masiello, L.** (2003). *Il counseling sanitario. Manuale introduttivo per gli operatori della salute*. Roma: Carocci.
- Grasso, C., & Pillera, G. C.** (2025). Le relazioni come motore del lavoro sociale. Punti di vista dei professionisti di una comunità alloggio socio-educativa per minori tra legami, fratture e appartenenza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 20(3), 75-91.
- MLPS** (2017; 2024a). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- MLPS** (2024b). *Quaderni della ricerca sociale, 61. I minorenni in affidamento familiare e ai servizi residenziali attraverso i dati SIOSS, Anno 2023*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Pintus, A., & Zobbi, E.** (2025), *Comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli, S.** (2025). La crisi delle professioni educative e il ruolo della pedagogia accademica tra responsabilità e prospettive, *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(2), 164-183.
- Puliatti, M.** (2014). *Comunità per minori. Selezione, formazione e supervisione degli educatori*. Roma: Alpes.
- Sense, A. J.** (2006). Driving the bus from the rear passenger seat: Control dilemmas of participative action research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(1), 1–13.
- Steckley, L.** (2020a). Threshold concepts in residential child care: Part 1, the selves of learners and their praxis. *Children and Youth Services Review*, 112, 104594. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104594> [Accessed 19.02.2025].
- Steckley, L.** (2020b). Threshold concepts in residential child care: Part 2, relational practice as threshold. *Children and youth services review*, 112, 104825. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104825> [Accessed 19.02.2025].
- Tartaglione, P.** (2024). Come stanno cambiando le comunità. I nodi da affrontare oggi per sopravvivere. *Animazione Sociale*, 375, 62-72.
- Tramma, S.** (2022). La «strana» carenza di educatori ed educatrici. *Animazione Sociale*, 2, 31-34.

- Vaughn, L. M., & Jacquez, F.** (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). Retrieved from <https://doi.org/10.35844/001c.13244> [Accessed 19.02.2025].
- 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.