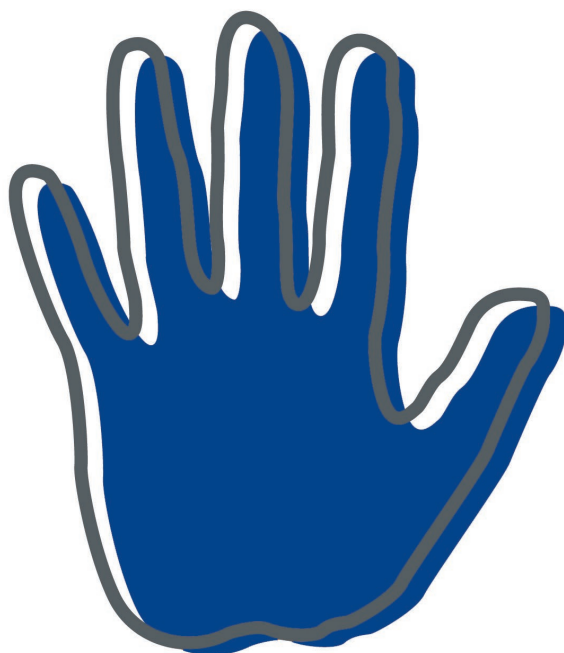


Casa *solo per un po'*

Il ruolo educativo della dimensione
domestica in comunità tra spazi,
significati e pratiche

Lucia Carriera



VIOLE -LAB

Laboratorio Pedagogico
sulla Violenza ai Minori

FrancoAngeli

Direzione: Elisabetta Biffi, Vanna Iori, Emiliano Macinai, Maria Grazia Riva.

Comitato scientifico: Irene Biemmi (Università di Firenze), Elisabetta Biffi (Università di Milano-Bicocca), Francesca Borruso (Università di Roma Tre), Giorgio Crescenza (Università di Roma Tre), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Emiliano Macinai (Università di Firenze), Emiliana Mannese (Università di Salerno), Angela Muschitiello (Università di Bari), Elisabetta Musi (Università Cattolica di Piacenza), Stefania Olivieri-Stiozzi, (Università di Milano-Bicocca), Luisa Pandolfi (Università di Sassari), Silvia Edling (University of Gävle), Guadalupe Francia (University of Gävle), Laurance Gavarini (Université de Vincennes - Paris 8).

La collana raccoglie studi e ricerche, nazionali e internazionali, che affrontino, da una prospettiva storica e pedagogica, la violenza nelle sue molteplici forme e manifestazioni, con particolare attenzione all'infanzia e all'adolescenza. Verranno accolti contributi teorici, empirici e operativi, anche di taglio interdisciplinare, che promuovano conoscenza in relazione ai soggetti (minori, professionisti, genitori, istituzioni), ai contesti (famiglie, servizi, scuole, media, territori) e alle dimensioni (relazionale, transgenerazionale, simbolica, culturale e politica) della violenza, guardando all'educazione come risorsa per comprenderla, prevenirla e contrastarla.

La collana si rivolge a studiosi, educatori, genitori e insegnanti, pedagogisti e professionisti della cura e della tutela dei minorenni, attori e decisori politici.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a *double blind peer review*. Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di comitato di referee.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Casa *solo per un po'*

Il ruolo educativo della dimensione
domestica in comunità tra spazi,
significati e pratiche

Lucia Carriera

VIOLE-LAB

Laboratorio Pedagogico
sulla Violenza ai Minori

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.



DOI: 10.3280/BOOK1920.5

Isbn e-book: 9788835182870

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

A Giacomo

Indice

Introduzione: le fondamenta	Pag.	9
 Parte prima La cornice teorica		
1. Lo spazio tra geografia e pedagogia: una lettura multidimensionale	»	15
Premessa	»	15
1.1 Spazio e luogo: alcune necessarie coordinate	»	16
1.2 Lo spazio in pedagogia: soggetto e oggetto degli studi pedagogici	»	22
1.3 Sguardi pedagogici sullo spazio	»	30
2. La casa oltre le mura: luogo dell'abitare e dell'educare	»	40
Premessa	»	40
2.1 <i>Home Geography</i> : per un approccio critico al concetto di casa	»	41
2.2 In casa: riflessioni sull'abitare	»	50
2.3 Verso una pedagogia dell'abitare domestico: alcune considerazioni finali	»	59
3. Quando la casa è imposta: le comunità educative per minorenni	»	65
Premessa	»	68
3.1 Il processo di deistituzionalizzazione nell'assistenza all'infanzia	»	66
3.2 I servizi residenziali per minorenni	»	73

3.3 Lo scenario attuale	»	88
3.4 Comunità, casa e spazio: un complesso legame	»	92

Parte seconda **Esplorare la dimensione di casa in comunità** **nel lavoro educativo**

4. La dimensione di casa in comunità. Riflessioni pedagogiche intorno a significati, spazi e pratiche per gli educatori professionali.	»	101
Premessa: note metodologiche per l'attraversamento del capitolo	»	101
4.1 Lo spazio fisico di casa	»	103
4.2 Significati di casa	»	120
4.3 Pratiche del far casa in comunità	»	125
Conclusioni: una porta socchiusa	»	133
Bibliografia	»	141

Introduzione: le fondamenta

Vorrei che esistessero luoghi stabili, immobili, intangibili, mai toccati e quasi intoccabili, immutabili, radicati; luoghi che sarebbero punti di riferimento e di partenza, delle fonti: il mio paese natale, la culla della mia famiglia, la casa dove sarei nato, l'albero che avrei visto crescere (che mio padre avrebbe piantato il giorno della mia nascita), la soffitta della mia infanzia gremita di ricordi intatti... Tali luoghi non esistono, ed è perché non esistono che lo spazio diventa problematico, cessa di essere evidenza, cessa di essere incorporato, cessa di essere appropriato. Lo spazio è un dubbio (Perec, 2016, p. 2).

Questo libro nasce dall'intreccio di esperienze maturate nel corso di percorsi di ricerca e formazione condotti insieme a educatrici ed educatori attivi nei servizi residenziali per minorenni¹. A dargli vita è stata una domanda, che ha gettato le fondamenta dell'intero edificio: *in che modo i professionisti dell'educazione utilizzano il significato e lo spazio fisico di "casa" nell'educare in comunità?*

Il tema si inserisce all'interno di un più ampio *framework* offerto dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (da ora CRC nel testo) che, in particolare negli articoli 9 e 20, sancisce il diritto dei bambini² a crescere nel proprio ambiente familiare. Tuttavia, quando ciò non risulta possibile, e secondo il principio del miglior interesse del singolo bambino, i Paesi firmatari sono tenuti a garantire sistemi accoglienza e protezione adeguati (UN General Assembly, 1989). Tra le varie forme che tale accoglienza può assumere, qualora la permanenza nel contesto familiare non sia tutelante, si ritrova il collocamento presso una struttura residenziale.

¹ Le esperienze qui citate sono state condotte nel periodo compreso tra il 2020 e il 2023.

² Nel presente testo, il termine *bambini* è utilizzato in forma grammaticale maschile sovraestesa, secondo la convenzione della lingua italiana. Nonostante il limite di tale scelta, con esso si intende fare riferimento a tutte le persone di età inferiore ai 18 anni, includendo quindi anche le bambine e, più in generale, tutte le soggettività minorenni, indipendentemente dal genere.

A questo proposito, le *Guidelines for the Alternative Care of Children* promosse dalla UN General Assembly (2009) sottolineano la necessità di garantire un ambiente sicuro, organizzato intorno ai diritti e ai bisogni dei bambini, il più possibile simile a una situazione familiare o di piccolo gruppo (UN General Assembly, 2009). Pensando al territorio italiano, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali* promosse dall'Istituto degli Innocenti (da ora *Linee d'indirizzo* nel testo) (2017; 2024) hanno contribuito alla definizione di standard in materia di accoglienza per l'infanzia fuori famiglia. Tra i requisiti generali si ritrova il richiamo a un ambiente che presenti le caratteristiche della civile abitazione con i suoi luoghi tipici. Un contesto caratterizzato dalla familiarità delle relazioni, accogliente e in grado di garantire il collegamento a una rete di servizi e a occasioni di inclusione per i bambini.

Come diffusamente evidenziato in letteratura (Dorrer et al., 2010; Clark et al. 2014) la comunità educativa emerge come terreno fertile per la riflessione pedagogica, data la sua plurima connotazione: essa costituisce contemporaneamente una casa, seppur transitoria, un luogo di lavoro e un'istituzione. Una tensione che si fa ancora più viva se pensiamo che la comunità è poi quel luogo in cui, probabilmente, si arriva contro la propria volontà e in seguito all'allontanamento dal proprio ambiente familiare (spesso da quella che può esser definita come casa natale). E che dire poi dei professionisti educativi, che portano con sé un proprio vissuto e un proprio immaginario di casa e operano quotidianamente educando in uno luogo e in un tempo che - anche se solo per certi versi - tende verso *casa*?

Da questa breve premessa sembrano cominciare a emergere alcune domande. Per quale motivo la comunità assume la forma di una casa? In che modo lo fa? Per quale motivo è necessario leggere, da una prospettiva pedagogica, la specificità di questo luogo? Che per i suoi spazi, i suoi oggetti, le pratiche e i significati inaugura un'esperienza educativa per chi la abita e attraversa? Ma soprattutto: È casa in tutti i sensi? Lo è per tutti? E ancora prima: ma che cosa si intende per *casa*? Queste sono solo alcune delle domande principali che ricorreranno nel corso del presente lavoro e che ne guideranno la riflessione. L'intento non è quello di giungere a una definizione netta. Piuttosto, si desidera sostare e interrogare i numerosi piani che sembrano comporre la complessità del fenomeno indagato.

Veniamo ora ad alcune coordinate utili all'attraversamento di questo testo. Il libro si compone di due parti, per un totale di quattro capitoli: i primi tre sono dedicati all'esplorazione di tre soggetti teorici che compongono il fenomeno indagato: spazio, casa e comunità; il quarto è invece dedicato ad

alcune riflessioni situate, nate dall'incontro con contesti educativi residenziali per interrogare in che modo la dimensione di casa attraversi, orienti o metta in tensione il lavoro quotidiano in comunità.

Nello specifico, i primi capitoli sono destinati alla definizione dei concetti di spazio e di luogo. Come si potrà vedere, ciò ha richiesto un approccio non semplificante, ma capace di sostare nella complessità e nell'intreccio di questi costrutti. Per questo motivo, la riflessione si colloca al crocevia tra lo sguardo pedagogico e quello geografico. In particolare, è il sapere geografico - soprattutto nella sua declinazione critica - a offrire categorie di pensiero utili a esplorare la densità simbolica e relazionale dello spazio e della casa. Ma questo dialogo interdisciplinare si estende ben oltre, contribuendo a costruire una postura problematizzante per leggere il fenomeno educativo nella sua interezza. Nel capitolo viene presentato il ruolo assunto dallo spazio nella storia della pedagogia, insieme alle due prospettive pedagogiche adottate per l'osservazione di tale costrutto, cioè quella di spazio vissuto (Iori, 2008; Frémont, 1978) e di dispositivo pedagogico (Massa, 1987, 1997, 2003). L'intreccio tra il sapere geografico e quello pedagogico non si esaurisce nella condivisione di medesimi oggetti di studio: l'adozione di una lente interdisciplinare ha contribuito alla costruzione di una postura complessa e problematizzante, fondamentale per l'esplorazione della relazione tra spazio, casa e comunità educativa.

Tale postura è poi mantenuta anche nel secondo capitolo, dedicato all'approfondimento del costrutto di casa. Infatti, grazie alla prospettiva offerta dalla geografia critica della casa (Massey, 1994; Blunt & Dowling, 2006; Brickell, 2012), è stato possibile interrogare alcune delle categorie che sembrano caratterizzare questo specifico luogo (materiale e simbolico, pubblico e privato, dimensioni di genere). Lo sforzo nel sostenere uno sguardo complesso si è tradotto nell'esplorazione delle pieghe di tale costrutto, per scorgere e ribadire il portato esistenziale, talvolta contraddittorio, che in esse si cela. Al contempo, da una prospettiva pedagogica, la casa si configura come uno dei primi ambiti spaziali con cui l'essere umano si confronta affacciandosi al mondo, tanto da poter essere definito come *il primo universo* (Bachelard, 1983). A ciò si riconnette il profondo legame tra casa, cura familiare ed educazione, aspetto che si rinviene anche tra le pagine della storia dell'infanzia, tanto da poter parlare di una pedagogia dell'abitare domestico (Iori, 2008). A tal proposito, la figura dell'abitare è stata approfondita nel corso della trattazione a partire dal contributo di alcune tradizioni filosofiche (Heidegger, 1985; Bachelard, 1983; Levinas, 1986), per comprendere come tali riflessioni riguardino il discorso pedagogico.

L'ultimo soggetto, quello della comunità educativa per minorenni - a cui è dedicato il terzo capitolo - viene esplorato a partire dall'itinerario legislativo che ha portato al processo di deistituzionalizzazione in Italia, per poi giungere

alla fotografia dell'attuale. Questo si è tradotto nella descrizione delle caratteristiche e delle forme di accoglienza, nell'identificazione delle criticità appartenenti all'epoca contemporanea e nell'esplorazione della comunità educativa come dispositivo pedagogico (Tibollo, 2015).

Nell'ultima parte del testo vengono, infine, tracciate alcune considerazioni tratte dalle sopracitate esperienze e grazie al confronto con le professioniste e professionisti che hanno contribuito alla realizzazione di questo volume. Sono riflessioni nate in seno a specifici contesti, non generalizzabili, ma offrono spunti di pensiero e mettono a fuoco alcuni elementi costitutivi della dimensione di casa in comunità - tra cui rientrano spazi, significati e pratiche: dimensioni sì quotidiane, apparentemente sfumate o comuni, ma specificatamente pedagogiche e intenzionali. Al termine dei capitoli che compongono quest'ultima parte il lettore troverà una serie di esercizi per pensare e per accompagnare una riflessione situata e critica sulla propria pratica educativa. Si tratta di interrogativi aperti, rivolti sia al singolo professionista che alle équipe educative, ma differenziati in base al grado di esperienza - distinguendo tra chi è ancora in formazione e chi già opera nei servizi. Un sentito ringraziamento va alle colleghe e ai colleghi ricercatori, così come agli operatori e alle operatrici dei servizi, per aver offerto il loro supporto e stimolanti occasioni di confronto nella formulazione di questi esercizi, contribuendo ad alimentare e affinare il processo riflessivo da cui hanno preso forma. Essi rappresentano una potenziale occasione di confronto, formazione e ridefinizione condivisa del proprio *fare casa* in comunità.

Poste le premesse per partire, il desiderio è ora quello di costruire - attraverso il testo - una forma di dialogo. Obiettivo forse un po' bizzarro per un libro, che normalmente è fruito in modo unilaterale e non ammette risposta (apparentemente). Tuttavia, si tenterà di offrire alcuni spunti di lettura - teorici e operativi - che possano supportare il portare in superficie e l'interrogare alcune delle dimensioni dell'educare nei servizi educativi residenziali, ma non solo. È un invito a domandarsi, a mettere in luce il proprio modo di *fare casa* (qui inteso come dimensione intenzionale e professionale) nella pratica quotidiana. Un tempo fatto di panni sporchi, pentole sul fuoco, piatti da lavare, chiacchiere in pigiama, turni per usare la *playstation* e così via. Gestì apparentemente banali, familiari, ma cardinali per l'esperienza educativa in comunità. L'intento di questo volume è quello di metterne in luce il valore, mostrando come l'esperienza allestita in comunità sia resa possibile anche dal suo essere casa:

*anche se solo per qualcuno,
solo per certi versi,
o solo per un po'.*

Poste dunque le fondamenta, non rimane che entrare.

Parte prima

La cornice teorica

1. Lo spazio tra geografia e pedagogia: una lettura multidimensionale

Premessa

Spazio, luogo, ambiente, materialità: sono tutti termini che ricorreranno spesso nel corso di questo testo. Costituiscono specifici oggetti di studio e hanno contribuito alla costruzione dell'intelaiatura dell'intero lavoro. All'apparenza potranno risultare sinonimi e, nel percorso che ha condotto all'esplorazione della letteratura, sono stati soggetti a sovrapposizioni e separazioni. Per tale ragione, il capitolo ha un duplice obiettivo: in primis, tracciare una legenda, necessaria all'interpretazione della mappa, che possa accompagnare i lettori¹ verso una più precisa comprensione intorno ai termini "spazio e luogo"; in seconda istanza avviare l'intreccio interdisciplinare tra sguardo geografico e pedagogico. Tale intreccio non è solo dettato dalla condivisione di un medesimo oggetto di studio - lo spazio -, ma contribuisce alla costruzione di una postura complessa e problematizzante, fondamentale per la successiva esplorazione della relazione tra spazio, casa e comunità educativa. La stessa trattazione in materia di spazio, all'interno delle scienze dell'educazione, è densa di complessità. Il capitolo intende, infatti, riprendere, seppur brevemente e senza alcuna pretesa esaustiva, il concetto di spazio nella storia della pedagogia. Inoltre, le prossime pagine intendono esplicitare la lente teorica adottata nell'osservazione del concetto di spazio da una prospettiva pedagogica, interrogandone la dimensione vissuta e guardando al concetto di dispositivo pedagogico.

¹ Come per *bambini*, anche il termine *lettori* è utilizzato in forma grammaticale maschile sovraestesa, secondo la convenzione della lingua italiana. Pur riconoscendo il limite di tale scelta, con esso si intende fare riferimento a tutte le soggettività indipendentemente dal genere.

1.1 Spazio e luogo: alcune necessarie coordinate

La definizione dei costrutti di *spazio* e *luogo* non può prescindere dal fare riferimento a quel retroterra teorico identificabile con la nascita e lo sviluppo delle geografie soggettive. Nate in contrapposizione al neopositivismo e al razionalismo, esse proclamarono l'impossibilità di una conoscenza oggettiva della realtà, sottolineando la priorità della dimensione soggettiva. Nonostante il dispiegarsi di diverse discipline - da qui il carattere plurale di geografie tra cui si ritrovano la *behavioral geography*, la geografia della percezione (Frémont, 1978) e la geografia umanistica - esse condividono alcuni riferimenti² fondanti.

Tali discipline pongono l'attenzione sulle relazioni tra le persone e il mondo in termini di esperienza, valore e significato (Creswell, 2013), ponendo una chiara distinzione tra spazio e luogo. In questa prospettiva, fondamentale è il contributo del geografo statunitense di origine cinese Yi-Fu Tuan, in particolare grazie alle sue opere *Topophilia* (1974) e *Space and Place* (1977). Tutta la produzione di Tuan è stata costruita a partire dall'edificio concettuale fondato sulla dialettica tra spazio e luogo. Lo spazio, in tal senso, emerge come indifferenziato e in movimento; d'altra parte, il luogo acquisisce le proprie caratteristiche nel corso del tempo, ed è un ente significativo e prescinde dal concetto di scala geografica (Tuan, 1977;1979). In questa prospettiva, il tavolo da pranzo, così come il caminetto, l'intera casa o il quartiere, sono considerabili come *luoghi*. Tuan sosteneva che attraverso la percezione e l'esperienza umana conosciamo il mondo come *mondo di luoghi* (Cresswell, 2004, p. 11) nel quale rintracciamo attaccamenti e connessioni tra individui e luoghi stessi. Dunque, se lo spazio si presta all'astrazione della scienza e della razionalità economica, il luogo è connesso ad

² Tra di essi vi è il contributo di Kohn Kirtland Wright (1891-1969), geografo statunitense, che nel 1947 nel discorso inaugurale della *American Association of Geographers* propose un nuovo tipo di conoscenza chiamata "geosofia". «Le più affascinanti delle terrae incognitae sono quelle che risiedono nella mente e nei cuori degli uomini » (1947, p. 15), da qui la proposta di una geografia in grado di studiare come gli esseri umani conoscono, immaginano e percepiscono il mondo. Le geografie soggettive si svilupperanno intorno agli anni 70, grazie a un terreno di premesse condivise offerte dal pensiero di Kohn Kirtland Wright e, un decennio dopo, grazie al contributo di David Lowenthal che parlerà di una conoscenza geografica composta da geografie personali (in cui rientrano esperienze, percezioni, immaginazioni...) e geografie contestuali (includendo norme, valori, simboli condivise). Tra di esse si ritrovano la *behavioral geography*, la geografia della percezione (Frémont, 1978) e la geografia umanistica. La geografia umanistica nacque in ambito nord-americano intorno agli anni 70 del Novecento. Sviluppata come critica alla *spatial analysis* e alla *behavioral geography*, intrattiene legami con la geografia della percezione, pur mantenendo retroterra filosofici distinti traendo alimento dalla fenomenologia e dell'esistenzialismo (Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre).

aspetti quali il valore e l'appartenenza (che nelle prossime righe sarà brevemente approfondito).

Il luogo può essere piccolo come l'angolo di una stanza o grande come la terra stessa: che la terra sia il nostro posto nell'universo è un semplice fatto di osservazione per gli astronauti nostalgici... È ovvio che la maggior parte delle definizioni di luogo sono piuttosto arbitrarie. I geografi tendono a pensare al luogo come alle dimensioni di un insediamento: la piazza al suo interno può essere considerata un luogo, ma di solito non le singole case, e certamente non la vecchia sedia a dondolo accanto al camino (Tuan 1974, p. 245).

Tale distinzione risulta altresì fondamentale per tracciare una coordinata utile alla lettura di questo testo. In generale la parola *spazio* sarà utilizzata ogni qualvolta si farà riferimento a una dimensione descrittiva, puramente materiale, del dove avvengono le cose. La parola *luogo* indicherà invece le dimensioni affettive, i meccanismi di appropriazione e socializzazione dello spazio. Infatti, per se per spazio si intende l'oggetto di studio astratto delle analisi scientifiche, il concetto di luogo corrisponde allo spazio a cui vengono attribuiti i significati.

Alle prospettive geometriche e idiografiche che già esistono nella disciplina, se ne aggiunge una terza: la prospettiva esperienziale. Il luogo è creato dagli esseri umani per scopi umani. Ogni filare di alberi o di case esisteva originariamente come idea, che è stata poi trasformata in realtà tangibile. Un edificio, un parco o un angolo di strada, tuttavia, non rimane un luogo solo perché è una realtà tangibile ed è stato originariamente progettato come un luogo. Per rimanere un luogo deve essere vissuto. Questa è una banalità, a meno che non si esamini il significato di "vissuto" (Tuan, 1975, p. 165).

Nell'esplorazione di Tuan particolarmente significativa è la riflessione intorno ai luoghi della casa. L'autore ricorda come il camino, per quanto oggetto "microscopico", sia a tutti gli effetti un luogo. Esso, infatti, costituisce un centro di significato per la famiglia che abita la dimora, esattamente come il tavolo della sala da pranzo inteso tradizionalmente come il luogo di ritrovo della famiglia. La stessa sedia a dondolo tra il camino e la finestra con le tende è un luogo. Esso, ricorda l'autore, costituisce un posto speciale in casa e il suo spostamento improvviso può portare a una modifica del centro del proprio mondo. Un altro esempio è offerto dal letto che oltrepassa il concetto di familiarità divenendo ogni giorno punto di partenza e di ritorno. Tutti questi luoghi sono conosciuti, dall'individuo o dal gruppo, intimamente attraverso le modalità più passive dell'esperienza e dalle ritualità. A questo proposito Tuan identificò con il termine toponimia qualsiasi legame affettivo tra

persone e ambiente materiale (1990: 93) La topofilia può assumere forme e intensità diverse, potendo variare da una mera attivazione estetica, come il fugace piacere visivo dinanzi a un panorama, alla passione per un luogo perché divenuto familiare o perché dimora del passato.

We are well aware of how a person can become deeply attached to old slippers that look rather mouldy to an outsider. There are various reasons for this attachment. A man's belongings are an extension of his personality; to be deprived of them is to diminish, in his own estimation, his worth as a human being. Clothing is the most personal of one's belongings. It is a rare adult whose sense of self does not suffer in nakedness, or who does not feel a threat to his identity when he has to wear someone else's clothes (Tuan, 1990, p. 99).

Luogo, senso del luogo, topofilia³ o topofobia, radicamento e attaccamento: la geografia umanistica ha contribuito a definire un approccio allo studio dei luoghi che ha profondamente influenzato la geografia e, meno direttamente, la pedagogia.

Un ulteriore sguardo relativo al concetto di luogo è stato offerto da Edward Relph grazie all'opera *Place and placeness* (1976). Secondo Relph il luogo è un ambiente fisico unito alle attività umane e ai significati che vengono attribuiti e dove maturano a seguito delle esperienze di vita che si svolgono nei luoghi. In Relph, l'idea di luogo si accompagna a quella di radicamento tradotta in lingua inglese con *rootedness*. Per radicamento si intende l'esperienza di luogo individuale e collettiva che produce una sensazione di stretto legame di familiarità con un determinato luogo. questo processo è legato alla sensazione da un lato di conoscenza del luogo stesso, dall'altro è un sentimento di cura con il sentimento di cura e di dedizione che si nutre nei suoi confronti (Creswell, 2013). Nei prossimi paragrafi -in particolare nella riflessione che lega tra loro cura e casa - il termine radicamento e il concetto di attaccamento verranno ripresi, e nella trattazione di Relph emergono come bisogni umani fondamentali. Avere radici in un luogo, infatti, significa avere un punto sicuro da cui guardare il mondo, una posizione solida nell'ordine delle cose, e un è un significativo attaccamento spirituale e psicologico a qualche "dove" in particolare (Relph, 1976, p. 8). Il riferimento a Relph è particolarmente rilevante per la riflessione in oggetto, in quanto lega tra loro il concetto di luogo a quello di casa. Tale relazione è esplorata attraverso i concetti di *insideness* e *outsideness*, a seconda del legame stabilito con i luoghi, a rappresentare due termini estremi: ai poli opposti troviamo infatti il

³ In contrapposizione al concetto di topofilia troviamo invece la topofobia indicata come avversione per un luogo, una forma di repulsione.

concetto di *existential insideness* (il senso di attaccamento al luogo è equivalente al “sentirsi a casa”, e corrisponde alla più profonda esperienza di attaccamento) e quello di *existential outsideness* (il senso di separatezza e distacco al luogo più ampi in assoluto). Similmente a Relph, Porteous (1985) basandosi sui concetti di *inside/outsideness* e *home/away* elabora quattro categorie di legame con i luoghi: *home-insideness*, e corrisponde al radicamento più profondo; *home-outsideness* e corrisponde al senso di imprigionamento nei luoghi a cui si sente di appartenere; *away-insideness* coincide con il desiderio di viaggiare e di conoscere terre lontane; e il quarto e ultimo concetto è quello di *away-outsideness* in riferimento al livello di sradicamento e distacco più totale, un’inquietudine esistenziale che corrisponde all’archetipo del *clochard* e del vagabondo (Porteous, 1985, p. 119).

Un breve sguardo al concetto di appartenenza

Nei precedenti paragrafi, dedicati all’esplorazione dei concetti di spazio e luogo, si è spesso fatto riferimento al termine appartenenza. Si potrà vedere, avanzando nella lettura del testo, come questa dimensione tornerà frequentemente. Per tale ragione, un breve approfondimento risulta necessario. È bene sottolineare che, trattandosi di un concetto ampio e complesso, la seguente trattazione non pretende di essere esaustiva, ma intende fornire alcune coordinate interpretative utili a chiarirne l’uso nel presente lavoro.

Il concetto di appartenenza (*belonging*) è oggi riconosciuto come una nozione teoricamente complessa e sfaccettata, che sfugge a definizioni univoche e si configura come un processo dinamico, relazionale e situato. Essa è spesso utilizzata come sinonimo, esplicito o implicito, di identità - soprattutto nazionale o etnica - o come equivalente del concetto di cittadinanza, senza distinzione analitica tra queste categorie (Ehrkamp 2005; Fox 2006; Fortier 1997; Rosaldo 1994; Bhabha 1999; Gilmartin 2008). In questo senso, l’appartenenza è spesso associata a un senso di inclusione o esclusione rispetto a uno Stato-nazione, a un gruppo etnico, o a una comunità territoriale, eludendo la possibilità di analizzarne la specificità teorica. Autori come Marshall e Foster (2002), Croucher (2004) e Yuval-Davis et al. (2005) ne propongono una visione intrinsecamente multidimensionale, capace di comprendere simultaneamente dimensioni giuridiche, culturali, affettive, simboliche e materiali. In questa prospettiva, l’appartenenza si configura inoltre come una condizione stratificata e contestuale, che può includere aspetti legati alla nazionalità, al genere, all’etnia, alla classe e alle emozioni (Bhimji 2008). Di conseguenza, è più opportuno parlare di modalità di appartenenza (Sicakkan & Lithman, 2005), per rendere conto della molteplicità dei modi

in cui le persone si relazionano ai luoghi, ai gruppi e alle istituzioni. Per tale ragione non si limita a una singola scala territoriale ma può manifestarsi a vari livelli e modificarsi nel tempo. In altre parole, gli individui possono sentire di appartenere a scale geografiche che vanno dal proprio appartamento/casa, al quartiere, a una piccola isola, fino alla patria nazionale.

Ai fini della presente trattazione, risulta molto interessante il quadro concettuale offerto da Marco Antonsich (2010) grazie alla distinzione di due principali dimensioni analitiche: da un lato, l'appartenenza come sensazione personale e intima di sentirsi "a casa" in un luogo (*place-belongingness*), e dall'altro, l'appartenenza come risorsa discorsiva e politica (*politics of belonging*) che struttura l'inclusione o l'esclusione all'interno di collettività specifiche. L'appartenenza, in quanto esperienza affettiva e incarnata si manifesta in primo luogo come una sensazione soggettiva di familiarità, sicurezza e comfort radicata in uno spazio percepito come "casa" (hooks, 2009; Antonsich, 2009). Questa idea, in linea con la geografia umanistica (Tuan, 1974; Relph, 1976), si riferisce non tanto a un'abitazione materiale, quanto a uno spazio simbolico in cui l'individuo può sentirsi riconosciuto e al sicuro. I luoghi di appartenenza possono variare significativamente nella scala geografica: dall'appartamento privato (Walsh, 2006), al quartiere (Mee, 2009; Savage et al., 2004), fino alla patria nazionale (Ho, 2009). Diversi studi evidenziano una gamma di fattori che contribuiscono alla formazione di questo senso di appartenenza. Tra essi spiccano: fattori autobiografici, legati a memorie personali e, in particolare, ai luoghi dell'infanzia (Fenster, 2005); fattori relazionali, fondati su legami affettivi significativi ma anche su relazioni quotidiane più deboli che, se durature e positive, rafforzano il senso di connessione (Baumeister & Leary, 1995); fattori culturali, come il linguaggio, le tradizioni e pratiche condivise (Ignatieff, 1994; Duruz, 2002), che creano un senso di intimità e riconoscimento; fattori economici, che garantiscono stabilità materiale e permettono un investimento biografico nel futuro del luogo (Yuval-Davis & Kaptani, 2008); fattori legali, come cittadinanza o status giuridico, che forniscono sicurezza e possibilità di partecipazione attiva (Mee, 2009; Alexander, 2008). Questi elementi dimostrano come il senso di appartenenza non sia riducibile a un'emozione isolata, ma emerga dall'interazione tra soggettività e condizioni materiali, sociali e istituzionali. Quando questi elementi mancano o sono negati, possono prodursi sentimenti di solitudine, alienazione e senso di dislocazione (hooks, 2009; Dorling et al., 2008).

Parallelamente, l'appartenenza può essere analizzata come una costruzione discorsiva e politica. In questa prospettiva, appartenenza significa riconoscimento da parte di un gruppo o di un sistema sociale, e si configura come un dispositivo che costruisce confini tra "noi" e "loro" (Yuval-Davis,

2006). *Le politics of belonging* implicano dinamiche di potere, attraverso cui alcuni soggetti sono autorizzati a sentirsi “a casa”, mentre altri ne sono esclusi, spesso sulla base di criteri come l’etnia, la lingua, la religione o la cultura (Fortier, 1997; Rosaldo, 1994). In questa prospettiva, anche il quadro concettuale di *appartenenza spaziale* offerto da Billy Wong (2024) rappresenta una lente teorica articolata per comprendere come l’appartenenza venga esperita e costruita all’interno di ambienti educativi. Le sue riflessioni sono in particolare connesse al contesto dell’istruzione universitaria, ma le categorie offerte risultano particolarmente interessanti per la presente riflessione. Nella sua trattazione l’appartenenza è analizzata lungo quattro dimensioni interconnesse: fisica, digitale, relazionale e strutturale. La dimensione fisica riguarda gli spazi tangibili e materiali - come edifici, aule e oggetti - che influenzano l’esperienza dell’appartenenza attraverso interazioni sensoriali e corporee; tuttavia, questi spazi possono risultare esclusivi o gerarchizzati, specialmente per individui appartenenti a gruppi sottorappresentati. La dimensione digitale (altresi intensificata dalla didattica a distanza) ha ridefinito i confini dello spazio educativo, generando nuove possibilità di appartenenza ma anche riproducendo disuguaglianze in termini di accesso e competenze tecnologiche. La dimensione relazionale sottolinea il ruolo cruciale delle interazioni interpersonali - tra pari, con il personale educativo e la comunità - nel modellare dinamicamente il senso di appartenenza sia negli ambienti fisici che in quelli digitali. Infine, la dimensione strutturale evidenzia come lo spazio sia intrinsecamente politico, attraversato da relazioni di potere e discorsi normativi che organizzano l’accesso e la legittimità dell’appartenenza, talvolta rafforzando disuguaglianze ma anche aprendo margini di resistenza. In questo contesto, anche le cose materiali giocano un ruolo fondamentale: non solo strutturano l’esperienza dello spazio vissuto, ma veicolano significati identitari e rivendicazioni simboliche. Come esplorato in recenti studi (Dimitrakou & Hilbrandt, 2024), la perdita o la rimozione forzata dei beni personali può generare sentimenti di sradicamento e marginalizzazione, ostacolando la possibilità di ricostruire un senso di “casa” e di appartenenza. La materialità, quindi, non è neutra, ma costituisce un terreno su cui si negoziano potere, identità e diritti, dentro e fuori i contesti educativi.

Il riferimento alle geografie soggettive tornerà ancora una volta nel corso dei paragrafi, in particolare per la riflessione intorno allo spazio vissuto e successivamente nella trattazione sulla casa. In questa sede hanno rappresentato un retroterra teorico fondamentale per una più chiara definizione intorno ai concetti di spazio e luogo.

1.2 Lo spazio in pedagogia: soggetto e oggetto degli studi pedagogici

Nella pratica educativa lo spazio e la sua configurazione organizzata emergono come elementi costituenti in grado di contrassegnare le relazioni, stimolando o inibendo le attività caratteristiche di un essere umano (Dewey, 2004). La relazione tra spazio e pratica educativa ha attraversato la storia della pedagogia, emergendo come oggetto e soggetto di tale scienza. Nel *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*, Piero Bertolini (1996) illustra come la nozione di spazio oscilla tra due estremi. Da un lato vi è la visione più propria delle scienze naturalistiche: un corpo in movimento dentro uno spazio secondo leggi determinate. In questa immagine lo spazio appare come contenitore, un oggetto geometrico, dunque misurabile, in cui avviene l'azione umana. Avere il senso dello spazio costituisce inoltre una componente fondamentale per lo sviluppo umano.

La storia dell'idea di spazio è contrassegnata dalla progressiva perdita che unisce lo «spazio della ragione e del sentire, lo spazio geometrico e antropico, lo spazio della meccanica e dell'etica» (Iori, 2008, p. 3). La tecnica e il suo dominio hanno rivelato la loro violenza verso gli investimenti affettivi sullo spazio umanizzato, estromettendo il soggetto dal suo mondo (*Ibid.*). Tuttavia, nonostante il progressivo allontanamento, e nonostante le scienze abbiano trovato modelli e sistemi oggettivi di misurazione e catalogazione degli spazi, la dimensione soggettiva risulta ancora decisiva nella conoscenza dello spazio. Il secondo polo è infatti rappresentato dall'idea di uno spazio come rappresentazione di un universo provvisto di senso, cioè significato, in quanto vissuto dal soggetto (Bertolini, 1996, p. 610; Iori, 2008). Lo spazio - come verrà approfondito nel paragrafo dedicato allo spazio vissuto - è sempre comprensibile attraverso il vissuto del soggetto e il compito di una pedagogia fenomenologica dovrebbe essere quello di rivalutare la soggettività dello spazio, sottolineandone la molteplicità. Da questa visione si perviene al concetto di spazio educativo, inteso come lo spazio entro cui si sviluppa la relazione educativa, avviene una trasmissione culturale e in cui il progetto educativo stimola una trasformazione esistenziale (Bertolini, 1996, p. 611). Avvicinandosi alla storia della pedagogia, e ripercorrendo i suoi itinerari, emerge come il tema dello spazio - e degli ambienti educativi - sia stato in qualche modo implicitamente presente in non poche prospettive pedagogiche e come, da indirizzi di ricerca anche distanti da essa, la pedagogia abbia saputo trarre utili indicazioni sul piano educativo e formativo, valutando lo spazio quale categoria interdisciplinare, ma anche con nozione transdisciplinare (Gennari, 1997).

Nonostante la spazialità costituisca una componente essenziale dell'accadere educativo è spesso stata studiata dal punto di vista psicologico, architettonico, sociologico, antropologico. Sembra che la pedagogia si sia occupata principalmente dell'uso dello spazio (Iori, 2008), della sua funzione, tralasciando la dimensione vissuta del soggetto che abita, vive e ne fa esperienza. L'uso dello spazio ha sempre costituito un elemento fondamentale di ogni metodica educativa. Dai riti iniziatici nelle culture primitive ai collegi dei Gesuiti, dalle "sale di custodia per la prima infanzia" alle grandi istituzioni assistenziali del XIX secolo, la disposizione ambientale dei luoghi di svolgimento del processo educativo, e la loro strutturazione architettonica, si pongono come variabili formative dalle quali non è possibile prescindere in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico (Massa, 2003, p. 216).

In questa cornice emerge il duplice posizionamento dello spazio in pedagogia, nel costituirsi come oggetto e soggetto di tale scienza. Lo spazio inteso, come oggetto delle scienze dell'educazione, svela significati pedagogici della cultura, operando come coagulo di cultura ed esperienze. Lo spazio nella pratica educativa può essere infatti inteso come agente educativo capace di incidere sul piano educativo e formativo e sui soggetti che lo abitano. Infine, lo spazio è pensato e studiato in quanto specifico oggetto pedagogico: la sua disposizione, gli oggetti che lo caratterizzano, la sua funzione (Gennari, 1997; Iori, 2008). Secondo la prospettiva che vede lo spazio come soggetto dell'educazione, esso è in prima istanza un mezzo di trasmissione di significati propri e di operazioni di matrice pedagogica. È un sistema caratterizzato da complessità testuale. In questo senso, producendo un proprio linguaggio con il quale da oggetto ben definito si fa soggetto dinamico, acquisisce soggettività. Nel caso in cui esso trasferisca contenuti la cui matrice sia analizzabile da una matrice pedagogica esso diviene soggetto attivo di educazione. Lo spazio agisce dunque per conto di terzi, ma anche secondo una propria prima/persona. (Gennari, 1997) Alla luce di ciò, in che modo lo spazio ha attraversato la storia della pedagogia?

Il tema dell'ambiente educativo ha ricevuto diverse considerazioni nel corso della storia della pedagogia, grazie a numerose riflessioni e sperimentazioni messe in campo da pensatrici e pensatori. Qualsiasi riflessione sullo spazio, o ambiente, in pedagogia non può prescindere dal far riferimento allo spazio naturale, considerato un modello educativo fecondissimo e che ha visto in Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) il suo primo teorico. La celeberrima opera *Émile ou De l'éducation* del 1762 rappresenta la teorizzazione di un'educazione dell'uomo in quanto tale attraverso un suo *ritorno alla natura*. Il riferimento alla natura nell'opera rousseauiana assume una triplice valenza: 1) in quanto opposizione a ciò che è sociale; 2) in qualità di valorizzazione dei bisogni spontanei dei fanciulli e dei liberi processi di crescita; 3)

come esigenza di un costante contatto con un ambiente fisico non urbano, considerato dall'autore più genuino, lontano dagli influssi corruttori dell'ambiente sociale (Cambi, 2003: 153). Questo modello ha trovato applicazioni in diverse epoche, culture e contesti, dall'esperienza georgofila di Pestalozzi (1746-1827) a Neuhoof (nuova fattoria), ai giardini d'infanzia di Friedrich Fröbel (1782-1852).

L'organizzazione dei "giardini d'infanzia" (*Kindergarten*) costituiva infatti uno dei tre cardini della sua pedagogia. Questi non erano unicamente luoghi di raccolta per i bambini (ciò che veniva definito come "asilo"), quanto più spazi attrezzati per il gioco e il lavoro infantile e per le attività di gruppo, organizzati da una maestra giardiniera che guidava le attività, senza che assumessero una forma programmatica (Cambi, 2003, p. 205; Weyland et al., 2018). Si pensi inoltre all'influenza avuta sulle "scuole nuove" e all'Ecole des Roches di Desmoulins, fino alla scuola di Jasnaja Poljana di Tolstoj, allo scoutismo e alle comunità terapeutiche contemporanee per il recupero dei tossicodipendenti (Iori, 2008, p. 63).

È interessante rilevare che spesso, la collocazione del processo formativo in uno spazio educativo di tipo naturale presupponesse il carattere residenziale di esso (Massa, 2003, p. 219). Oltre all'ambiente aperto e naturale, la pedagogia ha sempre posto una particolare attenzione allo spazio delle istituzioni educative, in qualità di spazio essenzialmente "normativo" che influenza ed è influenzato dalle scelte pedagogiche (Iori, 2008, p. 63; Massa, 2003, p. 225). Ad esempio, la *Ratio Studiorum* dei Gesuiti e la *Didactica Magna* di Comenio hanno influenzato in modo significativo le modalità di istruzione, fruizione, così come la progettazione architettonica delle scuole per molti secoli, stabilendo una morfologia rigidamente gerarchica e custodialistica all'interno delle aule.

Tra l'ultimo decennio dell'Ottocento e il terzo decennio del nuovo secolo nella pedagogia mondiale si affermano alcune esperienze educative di avanguardia, ispirate a principi formativi di forme rispetto a quelli della scuola tradizionale (Cambi, 2005, p. 15). Importanti modifiche legate all'innovazione metodologica sono state introdotte dalle scuole attive, da Dewey a Claparède e Cousinet, enfatizzando la disposizione delle aule in funzione di nuovi modelli di apprendimento e relazioni interpersonali. Nella sua teorizzazione Dewey ricorda come l'azione educativa non avvenga mai "direttamente", ma sempre per mezzo dell'ambiente, definito come non ciò che circonda l'individuo, quanto più la continuità delle cose circostanti con le sue stesse tendenze attive. Fa gran differenza permettere a un ambiente casuale di compiere il suo lavoro, o che si crei un ambiente adatto al suo scopo. «La scuola rimane l'esempio tipico di ambiente formato con lo scopo deliberato di influenzare le disposizioni morali e mentali dei propri membri.» (Dewey,

2004, p. 12). Il movimento dell'attivismo ha promosso una profonda riflessione sullo spazio didattico e sulla sua organizzazione, criticando le strutture tradizionali per la loro uniformità e rigidità e proponendo nuove realizzazioni architettoniche, in cui viene sottolineata la necessità di riformulare i rapporti interpersonali nella classe. Il principio di non coercizione, l'attenzione posta sulla motivazione apprenditiva, l'esperienza considerata come educazione, l'importanza conferita alla socializzazione convincono gli attivisti a progettare, già nei primi decenni del '900, scuole in cui lo spazio sia un territorio di precorrimiento libero e attivo (Gennari, 1997). Le ricerche di Maria Montessori sugli ambienti, gli arredi e i materiali hanno contribuito a questa evoluzione. Lo spazio educante, inteso a partire da una concezione scientifica, emerge largamente all'interno del suo discorso. La metodologia montessoriana (Montessori, 1970; 1970b; 1972) si fonda su una concezione di ambiente come adeguato ai bisogni dell'infanzia, cioè su una struttura che favorisca lo sviluppo del bambino. La *casa dei bambini*, come la stessa denominazione precisa, è un'istituzione in cui i bambini ritrovano le condizioni di vita familiare, costruita però secondo la dimensione dell'infanzia, in cui tutto è costruito a misura di bambino, delle sue possibilità e bisogni. Condizione necessaria affinché sia rispettata la sua autonomia, non venga inibita alcuna sua iniziativa, e vengano garantite le condizioni necessarie allo sviluppo della sua sensorialità. Compito dell'adulto in tal senso è quello di predisporre l'ambiente e il materiale più idoneo perché il suo sviluppo si attui nel modo più completo ed efficace. Eliminando il più possibile le barriere architettoniche, costruendo ogni suppellettile (maniglie, sedie, lavagne, tavoli) in modo proporzionale alle esigenze e forze dei bambini (sia nelle aule che negli spazi comuni). Incaricando i bambini stessi del buon mantenimento dell'aula. L'ambiente doveva essere attraente e piacevole, ordinato, ma colorato e ricco. Con lo stesso criterio erano anche organizzati gli spazi esterni.

Sfruttando queste importanti contribuzioni pedagogiche, lo studio della storia della pedagogia e dell'educazione permette di comprendere come gli ambienti educativi siano cambiati nel corso del tempo, in stretta relazione con le trasformazioni economiche, socio-antropologiche, politiche e, naturalmente, pedagogiche. Gli studi sull'ambiente educativo sono interdisciplinari e coinvolgono una vasta gamma di discipline, tra cui psicologia, sociologia, filosofia, architettura e storia, alcune delle quali rappresentano una prospettiva specifica delle scienze dell'educazione.

La storia dell'educazione è intrinsecamente legata alla storia più ampia della società e della cultura e coinvolge diversi aspetti di conoscenza. Per esempio, la riflessione di Philippe Ariès (1988) sugli spazi della scuola e della famiglia nella società capitalistica evidenzia come, in concomitanza con la rivoluzione industriale, si siano verificate importanti trasformazioni

nei rapporti familiari, con la famiglia monogamica, la coppia e i figli al centro dell'attenzione dei genitori, in quanto produttori di forza lavoro per l'industria. Questo sviluppo ha reso essenziale il ruolo della famiglia, che è diventata funzionale allo sviluppo del capitalismo, in correlazione con un'altra istituzione chiave: la scuola. Tornando allo spazio scolastico, l'analisi della storia dell'architettura scolastica rivela come la disposizione delle aule e degli arredi sia cambiata in relazione alle diverse concezioni pedagogiche, con una crescente attenzione agli arredi, alle strutture, ai materiali e alle attrezzature che supportano l'apprendimento. L'ambiente educativo si è evoluto in uno spazio sempre più orientato alla tecnologia e alle tecnologie moderne, con aule dotate di apparecchiature audiovisive, computer e laboratori linguistici (Iori, 2008). La scuola, abbandonando gradualmente le caratteristiche di istituzione totale e separata, ha cominciato ad aprirsi alla società esterna.

Lo spazio dell'istituzione totale: gli orfanotrofi

Da questa breve rassegna si evince come la riflessione pedagogica in materia di spazi abbia interessato le principali agenzie educative, prima su tutte la scuola. Tuttavia, appare forse più celata una riflessione sugli spazi di altri contesti, altrettanto presenti nella storia dell'infanzia (Becchi, 1996). Si pensi per esempio alle agenzie deputate all'assistenza di quei bambini in condizione di grave marginalità e deprivazione, orfani o abbandonati, come nel caso degli orfanotrofi e i brefotrofi. Nei prossimi capitoli sarà dato respiro al processo legislativo, culturale e pedagogico che, nel contesto italiano, ha condotto alla graduale de-istituzionalizzazione del sistema di tutela dell'infanzia fuori famiglia. In questa sede, si desidera avviare una prima riflessione intorno a queste istituzioni- presenti sul territorio nazionale fino a tempi relativamente recenti, provando a tematizzare il ruolo centrale assunto dallo spazio. Infatti, lo stesso modello architettonico degli istituti ha sostenuto una certa logica custodialistico-isolante (Raimondo, 2018, p. 234) e un'ideologia normalizzante che ha contraddistinto gli orfanotrofi fino a metà Novecento.

Si istituisce così lo spazio per una ortopedagogia [...] affinché provveda alla formazione di individui che già nelle posture, nelle gestualità, nei movimenti quotidiani assumono una rettitudine, intesa come regolarità, precisione, adeguatezza, controllo, come principio di uniformità e di normalità sociale. (Barone, 2004, p. 69)

La nascita degli istituti scaturiva fondamentalmente dall'intreccio di due esigenze basilari: da un lato la necessità di provvedere a coloro che vivevano in condizioni di grave marginalità e indigenza; dall'altro quella di liberare la

città dalla loro presenza, mantenendo l'ordine sociale, e arginando il rischio di criminalità (Raimondo, 2018; Paglia, 1994; Giumelli & Giacchele, 2004). L'intento pedagogico-correzionale era animato da una duplice matrice, il «desiderio di assistere» e il «bisogno di reprimere» (Orsenigo, 2009, p. 39). Prestare alla riflessione pedagogica il contributo di Erving Goffman consente non solo di tracciare una più compiuta definizione di che cosa si intenda effettivamente per «istituzione totale», ma anche di comprendere la necessità di operare una rivoluzione culturale e pedagogica nel sistema di tutela all'infanzia.

Secondo la categorizzazione operata da Goffman, nel definire le tipologie di istituzione totale esistenti, gli istituti per orfani o infanti abbandonati rientrerebbero nella prima delle cinque categorie in qualità di «istituzioni nate a tutela di incapaci non pericolosi (istituti per ciechi, vecchi, orfani o indigenti)» (Goffman, 1968, p. 34).

Uno degli aspetti fondamentali del mondo moderno ha a che fare con la possibilità dell'individuo di svolgere le proprie attività in luoghi diversi e con compagni diversi. La prima caratteristica dell'istituzione totale rimanda alla rottura delle barriere che separano queste sfere di vita. Le attività si svolgono infatti nel medesimo luogo, sotto la medesima autorità, secondo una logica di accentramento verso l'interno. Tali attività sono infatti caratterizzate da una rigida compartimentazione oraria e spaziale e dal contatto ravvicinato con un enorme numero di persone, costrette a svolgere la medesima attività progettata per poter adempiere allo scopo ufficiale dell'istituzione. Le fasi della giornata sono scandite secondo una routine stabile, predefinita, rigidamente imposta da un set di regole formali, esplicite ed eseguite un corpo di addetti.

Il regolamento degli istituti rimarcava come scopo principale quello di educare le e i giovani e poi restituirli alla società: per questo motivo la routine quotidiana era rigidamente strutturata in modo da stimolare l'attività e l'indirizzo morale delle orfane e degli orfani (Canedella e Rossetto, 1994, p. 30). La routine sanciva inoltre i confini nella possibilità di fruizione degli spazi degli istituti, e le azioni che in essi era concesso attuare (Carugati, 1973). Probabilmente, leggendo le caratteristiche sin ora delineate, sarà possibile scorgere come alcune di esse siano effettivamente presenti in altre istituzioni, che non hanno necessariamente a che fare con un'accezione totalizzante. A rendere «totale» un'istituzione è la reiterata manipolazione dei bisogni umani attraverso l'organizzazione burocratica di intere masse di persone (Goffman, 1968, p. 36). Da ciò derivano svariate implicazioni, prima su tutti la dimensione di costante controllo e sorveglianza di una massa di persone- gli internati- per opera di un gruppo più ristretto- lo staff: i primi vivono all'interno

dell'istituzione e hanno ridotto contatto con il mondo esterno; i secondi prestano servizio durante turni prestabiliti e sono socialmente integrati.

Un ulteriore elemento caratterizzante è identificabile con la procedura di ammissione, altrimenti definibile come processo di «perdita e di acquisto» (Goffman, 1968, p. 48). In una prima fase vi è un processo di spoliazione fisica, culminata con la nudità e l'espropriazione di ciascun bene materiale, ma anche identitaria, esempio lampante è la perdita del proprio nome all'ingresso dell'istituzione totale. A questo processo di perdita segue quello di rimpiazzamento, attraverso l'erogazione di oggetti standardizzati, come per esempio l'uniforme. Gli oggetti personali vengono infatti ritirati per essere "disinfettati" dalla sola possibilità di essere considerati come beni personali, inibendo di conseguenza la minima possibilità di creare affiliazione o appropriazione dello spazio circostante. Un esempio chiarificatore in tal senso, seppur appartenente a un altro tipo di istituzione, è quello dei monaci, obbligati ogni anno a cambiare la propria cella per arginare il rischio di legarsi ad essa.

L'insieme delle proprietà personali ha un particolare rapporto con il sé. L'individuo ritiene, di solito, di esercitare un controllo sul modo in cui appare agli occhi degli altri. Per questo ha bisogno di cosmetici, vestiti [...]; di un luogo accessibile, sicuro, dove poter conservare queste scorte e gli strumenti di lavoro- in breve, l'uomo ha bisogno di un corredo per la propria identità [...]. (Goffman, 1968, pp. 49-50).

Il processo di spoliazione e rimpiazzamento, tuttavia, non era sempre il medesimo. Per esempio, nel caso degli orfanotrofi - si pensi per esempio all'istituto delle Stelline di Milano - l'ammissione, stando alle carte d'archivio risalenti al 1788, doveva essere accompagnata da un adeguato corredo. Se troppo indigente, gli effetti personali sarebbero stati a carico dell'istituzione, ma con la promessa di restituzione dell'intero importo da parte della fanciulla. Il corredo obbligatorio venne successivamente soppresso (nel 1790) dal momento che i requisiti richiesti erano spesso insostenibili per le orfane accolte (Canedella e Rossetto, 1994, pp. 28-29).

Lo spazio delle istituzioni totali era altresì progettato per reiterare e favorire il contenimento e la manipolazione degli internati. Si pensi per esempio alla collocazione del servizio: molti contesti residenziali (siano essi per l'assistenza dell'infanzia fuori famiglia, o si pensi anche alle comunità terapeutiche), sorgevano in aree periferiche, lontane da centri abitati e da mezzi di collegamento.

Questa separazione era altresì giocata nella netta demarcazione tra il dentro e il fuori, generalmente garantito dalla presenza di mura. Tale struttura fisica impediva agli internati, residenti all'interno delle mura, di poter uscire

e a chi stava fuori di poter accedere, costruendo e rafforzando uno specifico modello di organizzazione sociale e agendo come un «mondo a parte» (Bifulco, 2003, p. 46-47). Spesso, la stessa suddivisione interna al mondo dell'orfanotrofio invitava a una netta separazione: quella tra staff e internati, rendendo estranee tra loro le "squadre" che abitano quei luoghi (Carugati, 1973, pp. 38-42).

Gli spazi dei grandi istituti erano fondamentalmente concepiti per essere "ambienti di squadra" fruiti da grandi numeri di persone, sorveglianti e sorvegliati. Questo coincideva con la totale, o quasi, assenza di spazi individuali: la vita degli internati era forzatamente ravvicinata, condotta in uno stato di reciprocità costante. Persino i momenti di igiene personale erano imposti dall'autorità e condivisi con i propri compagni. Camerate, refettori, aule erano i poli intorno ai quali ruotava la maggior parte delle vite dei bambini in orfanotrofi. Un esempio è offerto dal collegio ENAOLI di Pomposa (Carugati, 1973): le camerate rappresentavano lo spazio maggiormente vissuto nel corso della giornata, anche se solo per adempiere alla funzione del dormire. I ragazzi venivano divisi in ingresso e assegnati al proprio dormitorio. Nessun oggetto che personalizzasse l'ambiente vigeva il divieto di appendere qualsiasi cosa alla testata del letto o anche solo di conservare un semplice oggetto personale: tutt'al più, le fotografie dei genitori defunti potevano essere conservate nel portafogli. La stessa disposizione delle tapparelle era regolamentata da un custode, così come l'uso notturno della luce. Nelle camerate era presente solo una lampada azzurrata per eventuali risvegli notturni. In alcuni casi, in un angolo dell'area sorgeva un box di vetro all'interno del quale vi erano i letti degli operatori, costruiti per garantire un continuo controllo sui ragazzi. La medesima logica era applicata anche all'interno delle aule: oltre alla cattedra e ai banchi non esistevano depositi in cui poter lasciare i propri oggetti personali. Unica eccezione era un armadio in cui venivano depositati senza criterio alcuno e in condizioni di grande incuria, tutti i materiali scolastici. Per garantire una costante logica di sorveglianza anche all'interno delle aule era talvolta presente una parete trasparente affacciata sul corridoio, rendendo in questo modo facilitata la sorveglianza di più aule e in contemporanea. Questi elementi richiamano un'ulteriore caratteristica tipica delle grandi istituzioni totali, che intreccia tra loro l'equazione composta da trasparenza, visibilità e controllo. Emblematica in tal senso è la figura del *Panopticon* di Bentham ripresa da Michel Foucault nell'opera *Sorvegliare e Punire* (1975).

Il dispositivo Panottico predispone unità spaziali che permettono di vedere senza interruzione e riconoscere immediatamente. Insomma, il principio della segregazione viene rovesciato; o piuttosto delle sue tre funzioni rinchiudere, privare della

luce, nascondere non si mantiene che la prima e si sopprimono le altre due... la piena luce e lo sguardo di un sorvegliante captano più di quanto facesse l'ombra, che, alla fine, proteggeva. La visibilità è una trappola. [...] Di qui, l'effetto principale del Panopticon: indurre nel detenuto uno stato cosciente di visibilità che assicura il funzionamento automatico del potere. (Foucault, 1976, pp. 218-219).

Lo stesso accesso agli spazi esterni era strettamente normato e scandito a seconda di rigide routine o comunque finalizzato al mantenimento dell'obiettivo delle istituzioni (per esempio i momenti di preghiera). Laddove fosse consentita, la frequentazione degli spazi esterni all'istituzione poteva avvenire a turno, in gruppo e sotto sorveglianza, in «luoghi della miglior aria, non però frequentati dal mondo» (Canedella e Rossetto, 1994, p. 31). Si pensi poi a tutti quegli spazi intermedi, i cosiddetti spazi di passaggio: corridoi, atri scale, cortili, aree di terreno incolto eccetera. Questi ultimi pur risultando apparentemente aperti e accessibili, erano in realtà completamente spogli, privi di qualsivoglia elemento che invitasse alla sosta, e inabitabili. Ma questa lista di spazi apparentemente rinvenibili anche in altre realtà non strettamente istituzionalizzate si aggiunge quella di spazi fortemente istituzionalizzati: la fardelleria (cioè il deposito delle valigie vuote dei nuovi arrivati), l'infermiera, la palestra, il guardaroba (all'interno del quale erano conservati gli effetti personali, che devono che dovevano essere marchiati con un numero di riconoscimento), la lavanderia, e il locale sedie e il locale televisione. Emblematica, alla luce delle descrizioni appena proposte, è la riflessione di Riccardo Massa sul tema dell'istituzionalizzazione:

L'istituzionalizzazione altro non rappresenta se non un dispositivo nel quale tutti gli ingredienti costitutivi del fenomeno educativo sono presenti (tempi, spazi, corpi, rituali e così via) ma perversamente orientati all'alienazione del soggetto-e alla perpetuazione delle istituzioni in quanto tale-piuttosto che ha un apprendimento socio-culturale finalizzato al reinserimento sociale. (Massa, 1977, p. 142)

1.3 Sguardi pedagogici sullo spazio

Quest'ultima sezione del capitolo è dedicata alla definizione di due prospettive pedagogiche scelte per guardare alla dimensione spaziale della comunità. Più precisamente si è scelto di osservare più da vicino due trattazioni: il dispositivo pedagogico, attingendo dall'approccio della Clinica della Formazione (Massa, 1999), da un lato; la prospettiva fenomenologica, in cui emerge il concetto di spazio vissuto (Iori, 2008) dall'altro. Il dispositivo pedagogico, specialmente in relazione alla sua dimensione strutturale, consente di pensare alle strutture concrete e materiali della pratica educativa, tra cui