

Alessandra Tibollo

La comunità per minori

Un modello pedagogico



*I territori
dell'educazione*

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I territori dell'educazione

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana “I territori dell’educazione” elegge a centro d’attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell’educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell’educazione, con particolare riguardo al “territorio” - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell’educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo “stato dell’arte” degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all’interno del quale collocare l’operatività e il pensiero su di essa.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Comitato scientifico

Chiara Biasin, Università di Padova

Loïc Chalmel, Université de Nancy2

Maria Luisa Iavarone, Università di Napoli “Parthenope”

Silvia Kanizsa, Università di Milano-Bicocca

Ivo Lizzola, Università di Bergamo

Serenella Maida, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano

Paolo Orefice, Università di Firenze

Maura Striano, Università di Napoli “Federico II”

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”.

Alessandra Tibollo

La comunità per minori

Un modello pedagogico

FrancoAngeli *I territori
dell'educazione*

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini
Immagine di copertina: Aleksander11/123RF.COM

1ª edizione. Copyright © 2015 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 Paola

Il disegno nel tappeto

*“...così è il destino delle persone un andirivieni faticoso e insensato,
fino a quando, alla fine, rivelerà l’immagine globale,
l’immagine coerente di tutto ciò che è stato”.*

Sandra Petrignani, La scrittrice abita qui.

*Con l’unica certezza che riconoscerò nel disegno il filo che ha tessuto
la trama dei nostri destini incrociati: inestimabile, indistruttibile
e capace di creare infiniti e unici intrecci.*

Indice

Introduzione pag. 9

La partenza

1. La comunità come strumento educativo: evoluzione e analisi	» 17
1.1. Il passaggio da Istituto a Comunità	» 17
1.2. Alcune tappe legislative e lo scenario attuale	» 21
1.3. Dalla politica sociale alle azioni: le principali pratiche in atto	» 36

L'incontro

2. Ripensare la comunità per minori: la valenza formativa del dispositivo	» 45
2.1. Ricerca di modelli pedagogici di comunità	» 48
2.1.1. Modelli interpretativi presenti in letteratura	» 57
2.2. La nozione di dispositivo	» 64
2.2.1. La comunità come dispositivo esistenziale	» 66
2.2.2. La comunità come dispositivo funzionale e transazionale	» 71
2.2.3. La comunità come dispositivo inconscio	» 76
2.2.4. La comunità come dispositivo ideologico	» 83
2.2.5. La comunità come dispositivo progettuale	» 86
2.2.6. La comunità come dispositivo metodologico	» 93
2.2.7. La comunità come dispositivo pragmatico	» 104
2.2.8. La comunità come dispositivo strutturale	» 107

La ripartenza

3. Proposta di un modello pedagogico di base per la comunità per minori: una mappa dei principi	pag. 115
3.1. Le dimensioni del soggetto e della relazione	» 116
3.1.1. La personalizzazione	» 116
3.1.2. L'empowerment	» 120
3.1.3. L'accompagnamento	» 124
3.1.4. La responsabilizzazione	» 128
3.2. Le dimensioni dell'organizzazione	» 132
3.2.1. La collaborazione tra colleghi	» 132
3.2.2. La collaborazione tra i servizi	» 133
3.2.3. La collaborazione con e tra le famiglie	» 142
3.3. Le dimensioni del processo	» 148
3.3.1. L'intenzionalità e la progettualità	» 148
3.3.2. Le forme del quotidiano	» 154
3.3.3. La valutazione	» 168
Conclusione	» 173
Bibliografia	» 179
Ringraziamenti	» 187

Introduzione

Branca non credeva troppo nella categoria dei vincitori, non ci si era mai ritrovato,
nemmeno per gioco.
Non trovava niente di affascinante in chi vinceva. I perdenti invece hanno sempre avuto
una marcia in più, un motivo per riprovarci, un motivo per impegnarsi di più,
la prossima volta. [...]
Forse non bisognava nemmeno vincere, bisognava solo capire e sinceramente, pensava
Branca, erano poche le persone che potevano farlo.

Paolo Codognola, *I bambini guardano i treni*
Il Filo, Roma, 2009

Forse serve davvero solo capire... Al di là di definizioni e categorie prestabilite, spesso da altre scienze, sembra giunto il tempo per almeno tentare di dare *una casa* alla semplice *idea* di comunità per minori. Una vera e propria *casa*, le cui fondamenta poggino su una seria e attenta riflessione pedagogica. Le cui mura sappiano accogliere e prendersi cura come mani sapienti. Le cui porte sappiano farsi orecchie, aperte all'ascolto. Dare casa ad un'*idea*. Un'*idea* purtroppo ancora confusa. Fraintendimenti che spesso danneggiano solo chi di quell'*idea* necessita in termini realmente professionali, creando una netta divisione tra chi è dentro e chi è fuori, tra chi vince e chi perde nella vita, suo malgrado, in modo definitivo e all'apparenza incontrovertibile.

Forse sono poche le persone che possono farlo... E sembra giunto il tempo perché sia proprio la pedagogia a tentare la costruzione di questa casa, come unica scienza in grado di indirizzare, dare sostanza all'azione educativa.

Ecco dunque che l'obiettivo del volume risiede principalmente in capo a due questioni: la prima nel problematizzare la mancanza stessa di riflessione pedagogica nei riguardi delle comunità per minori, sottolineando che è proprio la pedagogia, paradossalmente, a porsi in una condizione di silenzio in relazione al ruolo e al valore educativo delle comunità.

La seconda riguarda invece, metaforicamente, la progettazione delle stanze della casa poste come modello di senso, come criterio per ordinare uno spazio troppo ampio e mai schematicamente suddiviso con metodo. Il fine allora non è quello di "inventare" categorie pedagogiche nuove, o tecniche o metodi differenti. Non credo neppure sia possibile in un servizio come questo, dove molte sono le sfaccettature dell'umano in gioco, inventarsi altro, al di là di semplicistiche sperimentazioni al mero livello di contenuto di attività proposte. Lo scopo è invece quello di sistematizzare istanze pedagogiche, forse, in parte, già descritte, ma sicuramente utilizzate in modo "spontaneistico" e poco consapevole nel lavoro di comunità, per indirizzare con rigore tutti gli operatori pedagogici all'interno delle comunità per minori.

La stessa scelta, come si vedrà, di utilizzare il termine *dispositivo* per rileggere l'intervento di comunità (il già esistente) implica una scelta di campo in tale direzione: si pongono criteri precisi su cui il modello dovrà poggiarsi, criteri mai posti prima in modo pedagogicamente sistematico nella letteratura da me affrontata.

Come è noto, esistono diverse tipologie di comunità educative per minori: residenziali, semiresidenziali, familiari¹, socio-educative².

Ciascuna di esse presenta peculiarità e problematiche proprie; tutte però si caratterizzano per essere interventi istituiti intenzionalmente, finalizzati a promuovere la crescita e lo sviluppo di minori che vivono situazioni di grave disagio e strutturalmente basati sul carattere comunitario del contesto, ossia su una convivenza più o meno lunga tra minori e adulti di riferimento.

È alla realtà generale delle comunità educative per minori³, al di là delle singole distinzioni, che questo volume volge l'attenzione, attraverso una "prospettiva" che è bene precisare.

Si parte dalla tripla constatazione di alcuni fenomeni e da una considerazione.

La prima constatazione riguarda il progressivo affermarsi negli ultimi decenni del principio di de-istituzionalizzazione, che ha comportato una crescita di importanza delle forme comunitarie di accoglienza.

Il lungo processo di chiusura degli istituti, reso indispensabile dal progressivo affermarsi di studi tesi a dimostrare i danni del trattamento istituzionale – quali ad esempio le ricerche di Bowlby⁴ e Winnicott⁵, in relazione all'elevato numero di bambini ricoverati e al concetto della spersonalizzazio-

1. Gli adulti di riferimento sono una coppia genitoriale.

2. Gli adulti di riferimento sono operatori pedagogici professionali.

3. Viene utilizzato il termine "comunità educative per minori" o "comunità per minori" in riferimento alle comunità socio-educative al cui interno operano operatori pedagogici professionali.

4. Alcuni riferimenti bibliografici: J. Bowlby (1951), *Maternal care and mental health*, World Health Organization, Geneva (trad. it.: *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze, 1957); J. Bowlby (1969), *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*, Basic Books, New York (trad. it.: *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*, vol. 1, Boringhieri, Torino, 1972); J. Bowlby (1973), *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*, Basic Books, New York (trad. it.: *Attaccamento e perdita. La separazione dalla madre*, vol. 2, Boringhieri, Torino, 1975); J. Bowlby (1980), *Loss: Sadness & Depression, Vol.3: Attachment and Loss*, Hogarth Press, London (trad. it.: *Attaccamento e perdita. La perdita dalla madre*, vol. 3, Boringhieri, Torino, 1983).

5. Alcuni riferimenti bibliografici: D.W. Winnicott (1965), *The Maturation Process and the Facilitating Environment. Studies in Theory of Emotional Development*, The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis, London (trad. it.: *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1965); D.W. Winnicott (1975), *Through Paediatrics to Psychoanalysis, Collected Papers*, Hogarth Press, London (trad. it.: *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze, 1975); D.W. Winnicott (1987), *Babies and their mothers*, edited by Clare Winnicott, Ray Shepherd, Medeleine Davis, Reding, Mass, Addison-Wesley (trad. it.: *I bambini e le loro madri*, Cortina, Milano, 1987).

ne – ha condotto il legislatore, e quindi i servizi, a intraprendere un cammino verso la realizzazione di altre forme di accoglienza dei minori.

Queste nuove forme hanno riguardato, e riguardano, la prevenzione dell'abbandono familiare, con interventi educativi domiciliari, la promozione dell'affido e dell'adozione e, infine, la progressiva definizione di forme di accoglienza comunitarie.

La seconda constatazione ha a che vedere con l'affermarsi del principio dell'*accogliere bene*, il quale ha portato a mettere in evidenza il valore del mantenimento della qualità familiare dell'accoglienza.

“Accogliere bene” significa, quindi, tenere uniti due piani fondamentali:

1. il piano di una accoglienza consapevole e professionale⁶, che sappia effettuare una scelta metodologica chiara attraverso una concretizzazione del progettare il lavoro di cura, collaborare per integrare gli interventi, mediare fra la cultura e i contesti formativi;
2. il piano della familiarità dell'intervento, ovvero il processo che trasforma un rapporto fra estranei in un rapporto personale significativamente profondo, capace di accompagnare il percorso del minore in comunità.

Infine la terza constatazione: si è assistito a una progressiva differenziazione delle forme di accoglienza, a un affermarsi della centralità dell'affido familiare, a una progressiva marginalizzazione delle esperienze delle comunità per minori.

Tutti questi importanti processi però non sono stati accompagnati da un'altrettanto intensa riflessione di carattere pedagogico.

Di questa riflessione c'è urgente bisogno se si vuole che le forme di accoglienza costituiscano, con sempre maggior chiarezza, un sistema coerente a servizio dei minori.

È in riferimento a questa considerazione che il lavoro si pone l'obiettivo di soffermarsi sul tema delle comunità per minori con un alcuni obiettivi fondamentali:

1. “fare il punto” sull'attuale contesto di riferimento e le pratiche in atto;
2. valorizzare i contributi teorici di diversa natura che in modo sparso sono stati elaborati in questi anni sul tema;
3. formulare un nuovo possibile modello di intervento.

È alla luce di questi obiettivi che nel primo capitolo si vuole brevemente accennare al passaggio da istituto a comunità per minori, avvicinandosi allo scenario attuale attraverso i principi normativi e le politiche sociali che ne

6. Cfr P. Triani, *Storie di accoglienza, storie di vita. Crescere nelle famiglie affidatarie e nelle comunità. Indagine qualitativa sull'accoglienza dei minori in affido familiare e in comunità nel territorio piacentino*, Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza, 2010, pp. 5-6.

garantiscono il funzionamento e che ne hanno influenzato in parte, e ne influenzano tuttora, i cambiamenti delle pratiche in atto in questi ultimi anni⁷.

Nel secondo capitolo, attraverso una rilettura del servizio residenziale mediante la peculiare concezione di “dispositivo educativo” elaborata da Riccardo Massa, si pone la comunità educativa proprio al centro di un percorso di riflessione pedagogicamente fondato. Mediante questo strumento la comunità può quindi ancora essere considerata uno strumento utile, in grado di corrispondere a particolari esigenze di crescita e di sviluppo dei minori, seppur necessariamente da ripensare e da arricchire nella riflessione.

Nell’ultimo passo del libro è contenuta la proposta di un modello base di principi pedagogici sistematizzati a sostegno della comunità educativa per minori. Base che può permettere di costruire, di volta in volta, i diversi modelli di specializzazione e di differenziazione delle strutture residenziali. Inoltre può aiutare la progettazione e la realizzazione di interventi pedagogici specialistici di comunità, ove al centro vi sia il reale interesse del minore attraverso interventi mirati, in vista di percorsi di crescita personali volti a consentire al minore di poter “destrutturare e ristrutturare”⁸ la propria esperienza personale.

Il modello base propone una sistematizzazione dei principi pedagogici che rappresentano, in buona sostanza, le caratteristiche di qualità delle comunità per minori, declinati attraverso tre dimensioni specifiche: la dimensione del soggetto⁹, la dimensione dell’organizzazione¹⁰ e la dimensione del processo¹¹.

Infine sembra significativo dare rilievo a due importati decisioni compiute durante il percorso: una di natura terminologica e una di natura metodologica. La prima riguarda la proposta di riferirsi alla professione educativa non

7. Il tutto con l’ausilio di un fondamentale mezzo di analisi: il monitoraggio effettuato dall’Istituto degli Innocenti di Firenze, *Accogliere bambini, biografie, storie e famiglie. Le politiche di cura, protezione e tutela in Italia. Lavori di preparatori alla relazione sullo stato di attuazione della legge 149/2001*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2009. In questo lavoro si pone l’accento sulle diverse politiche regionali, a seguito della L. 149/2001 e della riforma del Titolo V della Costituzione, le quali sottolineano un’importante frammentazione degli orientamenti e dei servizi su tutto il territorio nazionale.

8. Cfr. P. Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988. P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

9. La dimensione del soggetto si riferisce al minore e al suo sviluppo, al suo accompagnamento verso un cammino di cambiamento e di crescita personale.

10. La dimensione dell’organizzazione riguarda l’ossatura, il *modus operandi* della struttura e di chi vi lavora. Dimensione che deve essere pedagogicamente predisposta poiché essa “forma” lo spazio, il contesto entro cui i minori vivono, entro cui si realizza l’opera educativa.

11. La dimensione del processo riguarda le azioni svolte intenzionalmente dagli operatori pedagogici, singolarmente e in équipe, nello svolgersi continuo della vita di comunità. È necessario che queste azioni siano, con sempre maggior chiarezza, fondate pedagogicamente, poiché esse contribuiscono in modo decisivo alla qualità formativa della relazione con i singoli e del contesto.

più con il termine “educatore” quanto piuttosto con il termine di “operatore pedagogico”, sposando la dicitura coniata da Piero Bertolini, per enfatizzare la relazione circolare, e per questo nutritiva, fra ciò che si fa, ciò che si attua nella professione e la preparazione teorica della professione stessa.

La seconda decisione fa riferimento a una modalità di lavoro tesa a integrare l’analisi della letteratura, della recente documentazione e dei testi legislativi attraverso il confronto diretto con alcuni esperti del settore¹² che hanno permesso di approfondire la conoscenza del fenomeno, di evidenziare nel concreto le potenzialità, i limiti delle comunità per minori e di prendere atto di quanto questa realtà sia contemporaneamente complessa e ambigua.

Ambigua, poiché nonostante le constatazioni sopra espresse riguardo la deistituzionalizzazione, la preoccupazione di realizzare il principio dell’*accogliere bene* e il processo di differenziazione, non si è provveduto a un’adeguata sistematizzazione pedagogica di uno strumento che, pur non potendo rappresentare – logicamente – la panacea di tutti i mali, consente di offrire ad alcuni minori una reale possibilità, una concreta e forse unica opportunità di cambiamento.

12. Si desidera ringraziare la dott.ssa Franca Colombo, assistente sociale del CAM – Centro Ausiliario per i problemi Minorili – di Milano e il dott. Roberto Maurizio, educatore, ricercatore presso la Fondazione Zancan di Padova e la Fondazione Paideia di Torino.

La partenza

1. La comunità come strumento educativo: evoluzione e analisi

1.1. Il passaggio da Istituto a Comunità

Impossibile, in questa sede, dar conto dell'intero e delicato passaggio da istituto a comunità in Italia. Qui si desidera solo proporre un rapido accenno al processo di deistuzionalizzazione, utile per comprendere a pieno le evoluzioni storiche dell'intervento di comunità fino a giungere allo scenario contemporaneo¹.

Gli interventi residenziali si affacciano per la prima volta nell'Italia del dopoguerra².

Si tratta di un periodo fatto di ricostruzione ambientale, economica, sociale e politica, dove vi è un elevato tasso di analfabetismo e di disoccupazione. Milioni sono gli orfani e i ragazzi che si ritrovano in condizioni di deprivazione e di povertà, determinando nuove categorie di soggetti particolarmente bisognosi: gli invalidi, i sordomuti, i ciechi, i mutilati di guerra e i profughi.

In questo variegato contesto gli *istituti* sembrano l'unica risposta possibile ai bisogni della popolazione, una risposta universale.

Gli istituti si caratterizzano come luoghi dove il diverso, inteso come "categoria" vera e propria, viene emarginato, allontanato dal proprio contesto di riferimento per motivi di sicurezza e di controllo.

L'accesso all'istituto è coatto, e in particolare per gli istituti che raccolgono "devianza" e "anormalità", tutti gli aspetti della vita degli internati sono gestiti nello *stesso luogo* e nello *stesso tempo*, sotto la presenza di un'unica

1. Per ulteriori approfondimenti si rinvia ai testi: L. Villa, *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi tra promozione, controllo e protezione*, FrancoAngeli, Milano, 2008; F. Villa, *Dimensioni del servizio sociale. Principi teorici generali e fondamenti storico-sociologici*, Vita e Pensiero, Milano, 1992, Terza edizione, 2000; C.M. Mozzanica, *Prendersi cura di tutta la vita e della vita di tutti. Itinerari socio-educativi e percorsi normativi*, Monti, Varese, Nuova Edizione 2010; A.C. Moro, *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna, 2008, (IV edizione a cura di L. Fadiga).

2. Cfr. A.C. Moro, *op. cit.*, pp. 105-106; pp. 210 e succ.

autorità: l'educatore-sorvegliante. Interessante notare come si delineino qui i primi tratti della professione dell'educatore, proprio in un contesto dove la funzione educativa, a dire il vero, non può essere esercitata, riducendo le competenze educative a un mero compito di sorveglianza: del buon comportamento individuale, del buon andamento dell'istituto, dell'ordine e naturalmente della disciplina.

I primi istituti sono luoghi ove non esistono criteri di accesso basati sulla differenziazione dei soggetti, delle biografie o delle patologie; essi raccolgono indiscriminatamente ogni persona appartenente alla categoria del diverso *sui generis*. La reclusione e/o l'inserimento avviene sulla carta al fine di ri-educare, correggere e re-inserire in società, ma – date le scarse metodologie adottate in tal senso – le cure vengono estrinsecate soprattutto in relazione alla corporeità dell'individuo, alla sua componente più visibile, in considerazione di una visione del corpo come corpo-oggetto e secondo un fitto sistema disciplinare di correzione basato sulle punizioni, senza, ovviamente, nessuna distinzione nel trattamento³.

Riccardo Massa descrive la situazione degli istituti come un processo in cui «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 dell'istituzione in quanto tale – piuttosto che a un apprendimento socio-culturale finalizzato al reinserimento sociale»⁴.

Sulla stessa linea Sarah Miragoli e Vera Acquistapace⁵ ricordano come gli istituti presentino delle caratteristiche di spersonalizzazione, più che di personalizzazione, affinché, anche in mancanza di un progetto educativo individuale, tutte le specificità e le differenze siano inglobate, uniformate, appiattite in una logica meramente di gruppo; la vita quotidiana, comprese le varie attività, si svolge all'intero del gruppo stesso e della struttura; i tempi e gli spazi sono definiti *tout court* da una volontà istituzionale.

«Le regole, gli orari, le abitudini non rappresentano il risultato di un confronto o di una comunicazione con gli ospiti, ma sono dettate da esigenze esterne connesse al buon funzionamento ad un livello puramente organizzativo»⁶. La relazione che gli operatori pedagogici instaurano con gli ospiti è una relazione totalmente asimmetrica e senza nessuna pretesa se non il mantenimento dell'ordine, della fedeltà alle regole determinate; la relazio-

3. *Ibidem*.

4. R. Massa (1977), *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze, p. 142.

5. Cfr. S. Miragoli, V. Acquistapace, "Oltre l'istituto: i criteri di qualità dei centri residenziali socio-educativi per minori", in *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, Marzo 2008, pp. 7-58.

6. Ivi, p. 30.

ne educativa qui altro non è che la relazione fra “gruppi o categorie sociali”⁷ non fra persone, investite di storie e ruoli diversi, ma pur sempre persone.

Il ricorso a queste modalità di accoglienza però lasciano lo spazio per numerosissime critiche provenienti dal mondo delle scienze umane, con sempre maggior rigore scientifico e incisività;

molte ricerche evidenziavano che la mancanza o la povertà di rapporti affettivi, la durezza e in molti casi la brutalità di una cultura interna priva di autentici valori umani, il vuoto di affettività e di stimoli, l'assenza di un modello familiare, la separatezza rispetto all'ambiente esterno, l'appiattimento della soggettività, conducevano a danni irreversibili della personalità e dell'intelligenza dei bambini ospitati. Altre ricerche evidenziavano intanto che le proporzioni di devianza e di delinquenza erano percentualmente molto più elevate per coloro che erano stati negli istituti e rappresentavano la conseguenza della prolungata istituzionalizzazione⁸.

Giova ricordare, fra tutte, le ricerche condotte da Spitz⁹ e Bowlby e diffuse in Italia in questo periodo, a sottolineare come «l'assenza di relazioni significative con persone adulte capaci di far fronte agli essenziali bisogni di cura e di protezione poteva determinare gravi effetti negativi sullo sviluppo psicologico e sociale dei minori»¹⁰, così come anche sul piano cognitivo-intellettuale.

Si avvia così la prima fase di un lungo processo di *deistituzionalizzazione* in Italia, che conduce progressivamente il legislatore a pensare ad altre forme di intervento per il disagio minorile, come le comunità di tipo familiare. Tale termine viene introdotto per la prima volta nella *Conferenza nazionale sui problemi dell'assistenza pubblica all'infanzia e all'adolescenza* del 1958, in cui queste comunità sono definite come «caratterizzate da un numero limitato di ragazzi e dalla possibilità per gli stessi di avere relazioni interpersonali ed affettive»¹¹.

Dagli anni Sessanta in poi, quindi, si sviluppano, iniziative di tipo diverso: le “case famiglia”, ove in realtà il primo interesse è rivolto a una modificazione della struttura architettonica in grado di conferire al luogo un aspetto più compatto e che conseguentemente favorisca un più significativo rapporto di vicinanza al minore; le “comunità alloggio”, luoghi con una ancora più bassa presenza di minori per permettere non solo un ridimensionamento del-

7. Ivi, p. 31.

8. P. Pazè, “Le relazioni affettive prima di tutto: ascesa e declino degli istituti”, in *Famiglia Oggi*, marzo 2005, pp. 9-10.

9. Alcuni riferimenti bibliografici: R.A. Spitz (1965), *The First Year of Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant of Object Realtions*, International Universities Press, New York (trad. it.: *Il primo anno di vita*, Armando Editore, Roma, 1989); R.A. Spitz (1983), *Dialogues from Infancy. Selected Papers*, International Universities Press, Inc., New York (trad. it.: *Dialoghi dall'infanzia. Raccolta di scritti*, Armando Editore, Roma 2000).

10. P. Bastianoni, A Taurino, a cura di, *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*, Carocci Faber, Roma 2009, p. 18.

11. A.C. Moro, *op. cit.*, p. 105.