

CENTRO CULTURALE *Castel Ivano Incontri*

ASSOCIAZIONE *Amici Trentini*
Adozioni Internazionali

**L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA
DEI
FIGLI ADOTTIVI**

L'inserimento scolastico del bambino straniero adottato
è un'esperienza chiave per la sua formazione personale e sociale,
in cui giocano un ruolo significativo anche le dinamiche emotive legate alle aspettative dei genitori.
Come leggere criticità e risorse dell'incontro con gli insegnanti e l'integrazione nel gruppo dei pari.

**Centro Internazionale di Cultura *Castel Ivano*
Ivano Fracena (Trento)
30 maggio 2004**

SOMMARIO

INTRODUZIONE <i>Dott.ssa Ivana Pulisizzi</i>	<i>pag.3</i>
L'INSERIMENTO SCOLASTICO DEL BAMBINO STRANIERO ADOTTATO: OBIETTIVI, METODOLOGIA E ALCUNI CENNI AI PRINCIPALI RISULTATI EMERSI. <i>Dott.ssa Alessandra Jovine</i>	<i>pag. 7</i>
IL MONDO DELLA SCUOLA, ESPERIENZA CHIAVE DI INTEGRAZIONE SOCIALE. <i>Dott.ssa Annamaria Dell'Antonio</i>	<i>pag.11</i>
LAVORI DI GRUPPO <i>Dott.ssa Laura Monica Majocchi</i> <i>Dott.ssa Laura Ebranati</i> <i>Dott.ssa Sara Uez</i> <i>Dott.ssa Sabina Grigolli</i> <i>Dott.ssa Carla Pontara</i>	<i>pag.18</i>
CONCLUSIONI <i>Dott.ssa Annamaria Dell'Antonio</i>	<i>pag.23</i>

INTRODUZIONE

Dott.ssa Ivana Pulisizzi

Ispettrice Sovrintendenza Scolastica, Provincia Autonoma di Trento

Buongiorno a tutti, io ringrazio l'Associazione che mi ha invitato ad aprire questo appuntamento annuale che quest'anno è dedicato alla scuola e all'integrazione scolastica dei figli adottivi, prendendo spunto dall'indagine nazionale che verrà poi illustrata dalla dott.ssa Dell'Antonio e dalla dott.ssa Jovine.

Questa occasione mi dà la possibilità di addentrarmi in un tema che mi ha sempre attratto. Da quello che sono riuscita a recuperare in questo periodo, da informazioni, da letture e da alcune storie, ho potuto incontrare quello che per me è un mondo formidabile, quello delle adozioni internazionali, che è fatto di storie umane, ricchissime, vivissime, piene di valori. A questo proposito voglio ringraziare Orietta Barbieri del Centro "Mille voci" di Trento, che si occupa di intercultura e che mi ha aiutato in questo percorso.

Ecco la mia storia scolastica: sono stata prima insegnante, poi direttrice didattica, poi dirigente scolastica e adesso da qualche anno mi occupo di successo formativo come ispettrice.

La mia storia scolastica, forse per vocazione, ma sicuramente per le situazioni in cui mi sono venuta a trovare, è una storia costellata ampiamente di incontri con le tante diversità: la disabilità, il disagio, poi gli alunni stranieri. Incontri che credo, e spero, mi abbiano arricchito professionalmente e umanamente e che credo abbiano anche contraddistinto, in termini positivi di accoglienza, di confronto, di curiosità e di crescita, le Istituzioni in cui ho lavorato.

Per me è la prima volta che mi trovo a riflettere su quella che mi sono accorta essere una *duplice diversità*: quella del *minore straniero* e del *minore adottato*. Noi, come scuola, siamo abituati a confrontarci, pur con tutte le difficoltà, con il minore straniero. Il minore straniero adottato è una tematica nuova. A questo proposito Armando Rossini, nel suo intervento all'interno dell'indagine nazionale, afferma che questa tematica, come problema teorico, culturale e organizzativo dell'organizzazione scolastica, non è stato affrontato. Quindi, veramente, ben venga l'iniziativa di oggi.

Scrive Rossini: *"Il minore straniero adottato vive (...) una situazione ben più difficile del minore pure straniero, ma che arriva e vive nel nostro Paese con la sua famiglia. Entrambi devono affrontare, soprattutto nella complessità del primo periodo di permanenza, la difficoltà della lingua, della relazione, dell'alimentazione, talora dello sradicamento, ecc. ma mentre il secondo può comunque contare sul proprio gruppo parentale, che in buona misura riesce a garantire importanti spazi di compensazione alle difficoltà del nuovo ambiente, sostenendolo e rassicurandolo, il bambino adottato è solo; solo in quella che difficilmente sente subito come la sua famiglia, solo nella gestione del suo passato e del suo carico di sofferenza che esso inevitabilmente contiene, solo nel collocarsi nel suo attuale presente che ancora non delimita e non definisce nei suoi attuali contorni, solo nella scuola che non sempre avverte come spazio accogliente e per lui permeabile."* La scuola è un luogo di prima integrazione sociale per tutti i bambini, in quanto *"segna l'ingresso nel contesto sociale, nella comunità d'appartenenza, nel gruppo dei pari"*. Per il bambino straniero è un momento ancora più importante in quanto mette in *"confronto diretto con una serie di aspetti della nuova cultura che il più delle volte non sono ancora posseduti (lingua, relazioni e modalità d'espressione, regole, comportamenti)"*.

Scuola, direi, anche come mondo della diversità per eccellenza: tanti bambini tutti diversi, diverse le loro storie, i loro tratti somatici, i loro caratteri e i loro bisogni. Ed è per questo che uno dei concetti base della scuola e di chi in essa lavora, di chi insegna, è proprio la conoscenza di ogni singolo bambino, l'individuazione di modalità e di strategie d'insegnamento e di apprendimento adeguate a quel bambino. E questo vale e dovrebbe valere per tutti i bambini, è un principio cardine. Ma la realtà quotidiana dell'insegnamento e la realtà della scuola ci hanno portato invece a ragionare, a confrontarci, a lavorare pensando ad un alunno standard, ad un alunno medio pressoché

inesistente. Non c'è un alunno, ma ci sono tanti alunni. Purtroppo però questo alunno standard è diventato riferimento concreto nella realtà scolastica: una realtà scolastica che ha subito però una serie di scossoni. Quasi trent'anni fa sono arrivati gli alunni con handicap, oggi li chiamiamo giustamente disabili. E' stato il primo scossone nel modo di fare scuola ed era evidente la loro diversità nei bisogni, nei rapporti con i docenti, nel rapporto con le famiglie, eppure, giustamente, dopo questo primo momento di disorientamento si è riusciti, e lo dico in termini positivi, a mettere in atto tutta una serie di strategie, attività e figure professionali che ci hanno permesso di normalizzare anche l'handicap e quindi ci siamo ricomposti.

Attenzione, non voglio fare un discorso pensando che la scuola sia un mondo impermeabile, in cui non ci si occupa di questi problemi, ma si vuole raggiungere un *modus vivendi* e operandi pacifico; dico però che bisogna riconoscere le tante difficoltà, e a volte l'impossibilità, di lavorare in certe situazioni. Quello che poi mette in crisi l'insegnante è proprio la sensazione di non poter svolgere il proprio compito.

I problemi non sono del singolo insegnante. Questo deve essere chiaro: ci saranno sicuramente anche problematiche legate alle singole persone, ma il vero problema è quello della formazione iniziale, in servizio, le occasioni che vengono offerte dal punto di vista professionale, culturale, durante il proprio lavoro, ma anche l'organizzazione scolastica nel suo insieme e anche grossi cambiamenti sociali in atto, che la scuola spesso si trova per prima a gestire e spesso senza aiuti esperti e senza adeguati cambiamenti strutturali. Ecco, negli ultimi anni la scuola ha continuato a lavorare come si dice "sull'emergenza", si dice "dobbiamo portarle le emergenze a sistema", perché lavorare sulle emergenze non va bene, perché non si danno risposte adeguate ma improvvisate.

Dunque, dopo la normalizzazione dell'handicap, sono arrivate nuove categorie. I nuovi temi oggi sono il disagio evolutivo e degli alunni stranieri. Come le abbiamo affrontate? Spesso abbiamo cercato di farle rientrare nella categoria dell'handicap perché era una categoria conosciuta e avevamo già modalità, strategie, strumenti, ecc.

Ci sono anche esperienze molto interessanti che portano a soluzioni innovative e diverse e possiamo anche dire che nel complesso ci stiamo lavorando, a trovare soluzioni innovative; però un fatto è innegabile: oggi, se guardiamo i dati sui bambini scolarizzati, quelli certificati ai sensi della legge 104 in situazione di disabilità, molti sono gli stranieri, forse proprio per le difficoltà cui dicevo prima. Un altro dato che si è riscontrato è il fatto che le maggiori problematiche si verificano nell'area adolescenziale, che è un'area a rischio per tutti, è un momento difficile che comprende tutta una serie di cambiamenti di costruzione della propria identità e di rapporti con il mondo esterno. Per i ragazzi stranieri è ancora più difficile proprio perché la propria identità per loro è più complicata. La scuola, pensando ai ragazzi, si è incontrata con l'intercultura. Mi piace riportare un brano di Annalisa Peloso che lavora in un Centro per Intercultura - "Centro Tante Tinte"-, dove dice: *"Il mondo dell'intercultura è il mondo del disordine, del confronto irrisolto, della fatica dell'incontro, della difficoltà di dare un nome a differenze invisibili che vanno polarizzate e portate alla luce per comprendere e negoziare e riportare la serenità"*, e continua dicendo che *"gli alunni stranieri ci portano subito fuori dal nostro ruolo di docenti, dal nostro ordinamento, prima di tutto perché non possiamo fare il nostro mestiere: quello di insegnare appunto."*

Come dicevo prima è questo che mette in crisi l'insegnante, in quanto i bisogni sono diversi: ad esempio la non conoscenza dell'italiano, il fatto che gli apprendimenti e i comportamenti non sempre corrispondono alle tappe evolutive dello standard atteso, il fatto che il programma incombe... Tutte questioni che ci mettono in crisi e ci spingono a chiedere certificazioni per l'handicap, ad esporre più lungamente alla scuola questi alunni talvolta declinandone le lacune scolastiche, a volte anche con la bocciatura. Questioni che non si limitano al bambino straniero, ma che cambiano il clima relazionale della classe, con i colleghi e con i genitori .

Continua Annalisa Peloso: *"Se questo è il disordine in cui la classe multiculturale ci mette, perché l'intercultura non viene più intesa solo come allargarsi delle conoscenze di modi di vivere"*

diversi dal nostro, ma come incontri con differenti bisogni e modalità della vita di tutti i giorni”, se questo è il mondo del disordine, “*è senz’altro da lì che dobbiamo partire.*”.

Ripartire quindi dalle *differenze* che ci sono e che vanno riconosciute, non devono essere negate, non devono essere date per scontate.

“*Differenza significa però solo differenza, non inferiorità o superiorità.*”. Questo lo scrive in modo perentorio Marilena Menicucci in un libro “*Kalè Kalè - Storia di un’Adozione.*” che ho trovato veramente bello, una bellissima storia, e continua: “*Non è vero che tutti gli alunni sono uguali, anzi ognuno è diverso da un altro. Un insegnante fallisce nel suo lavoro se non individua, accetta e valorizza la diversità di ognuno.*”. Ma la diversità non va data per ovvia, va accettata, compresa e amata quella diversità lì, di quel bambino lì. Ci sono dei passaggi in questo libro dove lei si trova davanti ad insegnanti che danno per scontato. Ma il dare per scontato è un “non conoscere”. Invece quella particolare differenza va messa in rilievo.

Cosa può fare la scuola? Non ci sono ricette, però ci sono alcune *parole-chiave*, parole che vanno stese su tutti i versanti in cui la scuola si muova, educativo, organizzativo, formativo:

- 1) *Sensibilità*;
- 2) *professionalità*;
- 3) *flessibilità*.

1) *Sensibilità* nell’accoglienza, nell’approccio, nel capire la duplice diversità nel nostro caso, nel coinvolgere tutti i genitori.

2) Sicura e aggiornata *professionalità* dei docenti e non solo di loro, direi. Dobbiamo pensare a tutto il personale che lavora nella scuola: sia formazione iniziale che in servizio o che esca fuori dalle “specializzazioni” per singole categorie di docenti. Io credo che sia finita l’epoca, ad esempio, della specializzazione per l’handicap, perché deve essere una specializzazione che va estesa a tutti i docenti. Altrimenti rischiamo di emarginare la coppia docente-alunno e siamo lontani mille miglia da quella che è l’integrazione.

3) Una scuola *flessibile*, aperta al territorio, che sfrutti tutti gli spazi offerti dalla normativa. Viene in mente l’autonomia, che è la prima espressione della flessibilità.

Consideriamo per esempio la riforma, nella quale non voglio addentrarmi, ma solo fare una riflessione. In tutte le cose ci sono spazi da sfruttare: ad esempio, nella riforma lo spazio da sfruttare in questo campo è la riduzione degli sbarramenti annuali. Non si boccia o promuove per anno ma per cicli, eventualmente. Questo permette un lavoro a più alto respiro.

Una organizzazione scolastica che sia forte *coesione collegiale*. Questa è un’altra parola che avevo in mente e ho lasciato sottointesa. Coesione collegiale vuol dire non solo programmare insieme, confrontarsi, scambiarsi, ma vuol dire che nessuno viene lasciato da solo.

Quindi oggi è un inizio importante, di un discorso da fare come punto di partenza per approfondire e per ricercare buone pratiche e positive soluzioni che potranno emergere dai gruppi del pomeriggio, che io, come Sovrintendenza, mi impegno a portare avanti per quello che posso.

Questo è importante perché la scuola e i docenti devono ancorarsi alla storia e alla sostanza dell’adozione non pensandola come fatto privato che debba essere affrontato solo in famiglia.

Questo lo afferma ancora Marilena Menicucci: “*L’adozione, se necessita di una scelta individuale da parte di una coppia, ha una valenza sociale: l’educazione dei figli, anche biologici, non è una proprietà dei genitori ma appartiene alla società e al loro tempo, per cui crescerli in un modo o in un altro vuol dire costruire una società corrispondente. Per l’adozione internazionale, questo si allarga alla società più vasta, quella mondiale, per cui in base a come si cresce un ragazzo di colore adottato in una famiglia e nella scuola italiana, certi problemi personali e razziali del nostro pianeta vengono risolti o no.*”.

Mi segue la dott.ssa Jovine che presenterà l'indagine nazionale, anche con uno sguardo ad un lavoro che la Commissione sta facendo sui Paesi stranieri.

L'INSERIMENTO SCOLASTICO DEL BAMBINO STRANIERO ADOTTATO: OBIETTIVI, METODOLOGIA E ALCUNI CENNI AI PRINCIPALI RISULTATI EMERSI.”

Dott.ssa Alessandra Jovine

Psicologa, collaboratrice della segreteria tecnica della Commissione per le Adozioni Internazionali

Buongiorno a tutti, sono Alessandra Jovine, sono una psicologa e lavoro per conto dell'Istituto degli Innocenti presso la segreteria tecnica della Commissione per le Adozioni Internazionali. Il mio intervento ha lo scopo di presentare, dandovene una panoramica generale, una ricerca che sta portando avanti la Commissione sui *sistemi scolastici dei Paesi di origine dei bambini adottati*.

Questa ricerca è stata svolta da me e dalla dott.ssa Carucci e prevede una equipe di lavoro che, in collaborazione con l'Istituto, è andata a studiare i sistemi scolastici dei bambini che provengono dall'Est europeo. Io vi farò un breve riassunto di quello che è emerso, concentrandomi solo su alcuni Paesi che ho preso come campione.

L'Europa dell'Est fin dal 1989 ha visto una trasformazione e una riorganizzazione non solo degli scenari politici interni, ma dell'intera sfera sociale e culturale orientata verso modelli più occidentali. Questo processo di cambiamento è in atto e vede l'Istituzione Scuola al centro delle riforme dei singoli governi. Abbiamo notato infatti come gli obiettivi educativi tendano verso una consapevolezza civile e sociale di ogni individuo. In alcuni Paesi il bambino viene educato in prospettiva di futuro cittadino di una democrazia fondata su un'economia di mercato, quindi si investe su abilità professionali che conducano la persona ad avere un ruolo in questo tipo di società.

In altri Paesi invece, come ad esempio la Lituania, gli obiettivi pedagogici sono di natura differente: si tende verso una trasformazione morale e creativa dell'individuo, privilegiando materie quali la musica, l'arte, l'espressione corporea, proiettando quindi il bambino su una società fondata su valori universali. Alla luce di queste e altre osservazioni ci siamo chiesti come non tenere conto durante l'adozione dell'appartenenza geo-culturale della scuola frequentata nei Paesi di origine.

L'appartenenza geografica, ambientale, sociale e culturale sono l'identità stessa dell'individuo.

In una guida per gli educatori scritta da Menicucci, egli sottolinea come il sistema educativo nasca dalla relazione tra gli abitanti di una determinata area geografica e il loro rapporto con l'ambiente. Il modello di educatore per Menicucci è colui che prepara all'apprendimento dell'ambiente e alle opportunità che questo gli offre, incoraggiando spontaneamente all'autostima e alla fiducia in se stessi.

La creazione di valore deve trovare spazio nella scuola, dove gli adolescenti formano il loro vissuto e i loro ricordi. Ecco perché il suo programma educativo si fonda sulla conoscenza della geografia e sulla comunità di appartenenza. Con questi presupposti che, a nostro avviso, sono quanto mai attuali, abbiamo elaborato tabelle riepilogative del sistema scolastico di alcuni Paesi: la Bielorussia, la Bulgaria, la Romania e anche la Lituania e la Lettonia, che oggi non vi esporrò per motivi di tempo.

Abbiamo tenuto conto delle peculiarità di ciascun Paese, individuandone gli obiettivi formativi, la metodologia didattica, il programma e i curricula. Abbiamo riservato uno spazio nella nostra ricerca all'attenzione che ogni Paese dedica ai bambini disabili, verificando se esistono delle strutture e dei programmi specifici per questi bambini.

E' stato utile innanzitutto vedere quali erano le fasce d'età dei bambini che entrano in Italia dopo l'adozione, per focalizzare l'attenzione sui diversi livelli della scuola.

La fascia che va *dagli uno ai quattro anni* e quella che va *dai cinque ai nove anni* è quella che ha un numero maggiore di bambini. Abbiamo inoltre analizzato qual è l'età media dei bambini

che entrano in Italia, notando come l'età più alta sia stata registrata per i bambini che provengono dalla Bielorussia: questo per il motivo dei soggiorni climatici che i bambini vengono a fare qui nei periodi festivi. In questo periodo loro si affezionano alle famiglie e spesso queste famiglie decidono di adottarli, vedendo questa come la soluzione migliore per loro.

Passo brevemente ad esporvi qual è il *sistema scolastico della Bielorussia*. La scuola dell'obbligo è costituita dalla *scuola elementare preliminare*, com'è chiamata in Bielorussia, e dalla *scuola secondaria di base*, che va dagli undici ai sedici anni. In Bielorussia, come in tutti gli Stati dell'Est Europa, si sta attraversando un cambiamento sociale radicale che si manifesta anche nella riforma scolastica. L'obiettivo del governo e la sua politica sono infatti quelli di spingere verso il potenziamento e il miglioramento del livello educativo medio, con ambizioni ricche e tese a dei principi democratici, scientifici e di valore culturale ed intellettuale.

Ecco perché dal 2001 sono stati introdotti nuovi programmi formativi, prevedendo di completare l'intera riforma entro il 2010. Quindi gli obiettivi formativi dell'educazione scolastica in Bielorussia hanno lo scopo di preparare la nuova generazione ai cambiamenti del mondo e soprattutto, attraverso la conoscenza della propria cultura e di quella del mondo, vogliono sviluppare la propria individualità in modo armonioso.

Per quanto riguarda l'istruzione prescolare la frequenza è gratuita e sono garantite le stesse opportunità per i bambini con disabilità. Infatti l'attuale sistema educativo della *pre-scuola* provvede ai bambini con problemi di salute e per i genitori dei bambini di Chernobyl. Sono presenti speciali sistemi educativi per i bambini e i ragazzi con disabilità, che non possono accedere alla scuola convenzionale. La scuola provvede a loro con uguale possibilità di studio e opportunità di lavoro. I programmi prevedono anche una serie di attività che promuovono competenze personali come la musica, lo sport e le attività manuali soprattutto per i bambini di Chernobyl, vissuto dal governo come un problema posto in prima linea.

L'approccio è rivolto allo sviluppo della personalità e sono valorizzate attività fisiche e motorie come la danza, il teatro e l'educazione fisica, alla quale è dedicato moltissimo tempo. A questo proposito anche la dott.ssa Dell'Antonio sottolineava come sia importante considerare che questi bambini provengono da scuole dove alle attività corporee è dedicato molto tempo, mentre arrivano in Italia dove invece l'educazione fisica è ridotta a due ore settimanali. Il bambino deve quindi abituarsi, anche fisicamente, a star seduto in un banco, ma spesso, se mostra un'attività maggiore rispetto agli altri, viene valutato in maniera erronea come un bambino con iperattività.

E' molto importante quindi tener conto di quelli che sono stati i modelli educativi che la scuola ha dato a questi bambini nei loro Paesi d'origine. Per quanto riguarda l'istruzione preliminare la frequenza è gratuita. Anche i libri di testo sono gratuiti: sono offerti dalla scuola e vengono poi lasciati dai bambini all'interno della scuola stessa, cosicché potranno poi usufruire i bambini più piccoli che verranno. Gli insegnamenti di base sono la lingua e la cultura bielorussa, la matematica, la biologia, le arti e le tecniche la musica e l'educazione fisica. Insegnamenti facoltativi sono il teatro, la lavorazione del legno e la decorazione, ritmo, danza e nuoto, che sono attività molto particolari per la scuola elementare.

Per quanto riguarda l'*istruzione secondaria di base*, gli insegnamenti obbligatori comprendono materie quali le lingue, la letteratura, la storia, la geografia, la matematica e materie che stimolano la creatività come l'arte e la musica. Gli insegnamenti facoltativi invece formano i ragazzi all'acquisizione di competenze specifiche professionali come lo studio delle basi degli affari, la dattilografia e l'informatica.

Veniamo adesso alla *Bulgaria*. Abbiamo rilevato che in Bulgaria vi è un'elevata tendenza all'abbandono scolastico da parte delle minoranze etniche e in particolare da quelle *rom*. Essi frequentano infatti delle scuole definite "zingare", fatiscenti e sono proprio i bambini di questa cultura che entrano più numerosi in Italia.

Il governo della Bulgaria, a tal proposito, prevede un piano nazionale di integrazione di questi bambini nelle scuole definite da loro “normali”. La tendenza dell’istruzione è quella di essere il più vicino possibile alla vita di tutti i giorni, valorizzando l’acquisizione delle qualità richieste ai cittadini di una città umana e democratica.

L’obiettivo primario del sistema educativo è quello di aiutare l’individuo a diventare cittadino in una società democratica e si focalizza su due aree:

- *sviluppare le potenzialità individuali di ogni singolo studente;*
- *infondere un senso morale e di razionalità che lo aiuterà in seguito a diventare parte della società.*

Anche l’educazione dell’*istituzione prescolastica* è gratuita. In essa viene incoraggiato uno sviluppo armonioso del bambino tramite un sistema educativo interattivo, dove viene coinvolta molto la famiglia del bambino. In essa viene favorito lo sviluppo dell’individualità e c’è uno stretto collegamento tra scuola e famiglia. Attualmente i bambini bisognosi di un’educazione di sostegno vengono inseriti nelle scuole “speciali”. L’integrazione di questi bambini nelle scuole principali è in corso e dipende molto dal tipo di disabilità, anche se l’istruzione fornita nelle scuole di sostegno è comunque molto simile a quella delle altre scuole.

In Bulgaria i bambini entrano nella *scuola primaria* a sette anni (oppure a sei anni con il permesso dei genitori). Gli insegnamenti di base sono la lingua e la letteratura bulgara, la matematica, la storia naturale, l’educazione artistica, la musica, le attività pratiche e l’educazione fisica, anche qui molto importante. Particolare attenzione è riservata all’assistenza allo studio, perché si vogliono sviluppare in ogni studente le sue peculiarità e attitudini. Nell’educazione secondaria, oltre agli insegnamenti di primo livello, vengono introdotte diverse materie di carattere scientifico come la chimica, la fisica, l’astrologia e la biologia. Vengono inoltre valorizzate le attività di gruppo e viene valorizzato anche l’utilizzo dei sistemi informatici.

La Commissione, in collaborazione con l’Istituto degli Innocenti, ha realizzato nel 2003 una ricerca sull’*integrazione scolastica dei minori stranieri adottati*. Questa ricerca nasce dal presupposto che l’adozione non si conclude con l’ingresso del minore in Italia, ma anzi questo è l’inizio di una nuova fase.

Gli obiettivi sono principalmente quattro:

- *conoscitivo*, ovvero quello di analizzare il fenomeno nella sua totalità;
- *di verifica* dell’efficacia formativa del sistema scolastico per i minori stranieri adottati;
- *progettuale*, per comprendere informazioni utili per individuare metodologie di sostegno e di prevenzione dei potenziali disagi;
- *formativo*, con l’idea di fornire percorsi seminariali e delle proposte della qualità dei servizi.

Per quanto riguarda la metodologia, è stata fatta una raccolta della normativa e delle fonti informative esistenti. L’indagine conoscitiva è stata realizzata mediante *interviste sul campo* e approfondimenti di alcune tematiche mediante *focus-group*.

Il campo dell’indagine ha riguardato *minori stranieri adottati in età scolare*, quindi dai tre ai sedici anni, inseriti per la prima volta nella scuola italiana nel periodo che va dal 16 novembre 2000 al 15 novembre 2001.

Per quanto riguarda il *questionario* da presentare ai genitori adottivi, per prima cosa sono stati incaricati gli Enti Autorizzati, che hanno contattato i genitori adottivi ed hanno chiesto loro la disponibilità alla compilazione del questionario. Ottenuto il consenso, la compilazione si è svolta

con l'assistenza di un incaricato dell'Ente con delle specifiche competenze, che poteva essere uno psicologo, un assistente sociale o un sociologo. Quando la compilazione del questionario si è rilevata difficoltosa per i genitori adottivi, ad essi è stato inviato direttamente il questionario per la compilazione, che poi la coppia ha provveduto a spedire.

Il *questionario per gli insegnanti* che hanno avuto esperienze con alunni stranieri adottati ha coinvolto il Dirigente Scolastico e, ottenuta l'approvazione all'iniziativa, è stato invece compilato autonomamente e dagli insegnanti e con lo stesso Dirigente.

La campagna di rilevazione sulle informazioni, sia sui genitori adottivi sia sugli insegnanti, è stata effettuata nell'arco di tre mesi, da metà marzo a metà giugno 2003. Nella seconda metà di maggio, al fine di massimizzare le risposte, sono state sollecitate le sedi che, per motivazioni diverse, non avevano ancora risposto al questionario e questo si è rivelato molto utile perché ha permesso ed ha portato ad un incremento delle risposte.

IL MONDO DELLA SCUOLA, ESPERIENZA CHIAVE DI INTEGRAZIONE SOCIALE.

Dott.ssa Annamaria Dell'Antonio

Ordinario in quiescenza di psicodinamica delle relazioni familiari

Università La Sapienza, Roma

La scuola come occasione di crescita sociale

La scuola è per ogni bambino - e per molti anni - un ambiente di vita particolarmente significativo. In essa infatti egli non solo inizia un apprendimento nozionistico sistematico, ma costruisce anche legami con gli insegnanti e con i coetanei - a volte complessi e con implicazioni emotive non raramente pregnanti - ed acquisisce le prime regole di convivenza in un contesto extrafamiliare; essa contribuisce pertanto in modo rilevante all'immagine che egli viene sviluppando di sé e quindi al plasmarsi della sua stessa identità personale e sociale.

Perché la percezione di sé di ogni persona - e quindi la costruzione della propria identità - non prescinde da come essa viene valutata dagli altri e dal ruolo che questi le attribuiscono, ma anche da come essa ritiene di essere da loro considerata e questo determina anche il suo sentirsi o meno appartenente ad un gruppo sociale e di poter contare sulla sua accettazione e protezione.

Questo vale ovviamente ancor più per il bambino che ha maggiori difficoltà a definirsi autonomamente ed ha pertanto maggiormente bisogno di chi lo circonda, come specchio e conferma della propria percezione di sé.

Ma ha un valore ancor più pregnante per il bambino adottato proveniente da altri Paesi su cui l'adozione, con il suo cambiamento repentino e marcato di vita, determina comunque una svolta nel processo di formazione della sua identità. Egli, infatti, spesso trova nella scuola regole di convivenza diverse da quelle che aveva già appreso, come condizioni per essere approvato e modalità di relazione collegate anche con il grado di accettazione che insegnanti e compagni dimostrano nei suoi confronti e nei confronti di tutti gli appartenenti alla sua etnia, ma non raramente avverte che i nuovi genitori tendono a considerare la scuola come lo strumento preminente per colmare quel divario di informazioni e di stimoli culturali che lo separa - soprattutto se ormai grandicello - dai coetanei.

Di questo genitori ed insegnanti devono essere consapevoli e diventa pertanto importante come essi seguono e cercano di comprendere le modalità, ma anche le difficoltà di inserimento nella vita scolastica dei bambini adottati provenienti da un altro Paese.

Possono essere così utili alcune riflessioni sui dati della ricerca precedentemente illustrata.

Il bambino adottato a scuola: secondo gli insegnanti...

Una prima riflessione può essere fatta sulla frequenza con cui gli insegnanti sembrano riscontrare in questi bambini non solo comprensibili *difficoltà di apprendimento* - data la loro scarsa conoscenza della lingua italiana e la carenza precedente di stimoli culturali - ma anche *problemi di comportamento* nell'ambito della classe.

Solo il 17% di essi, infatti, dichiara di non aver mai riscontrato questo tipo di problemi, mentre con una certa frequenza essi rispondono "a volte" ma anche "spesso". Diventa quindi interessante anche il tipo di disturbo segnalato.

Accanto a quelli che possono essere considerati effettivamente come problemi di comportamento (*aggressività, disturbo dell'attività didattica*) peraltro assai poco frequenti,

vengono evidenziati con assai maggior frequenza comportamenti come la *difficoltà di distacco dai genitori*, l'*isolamento* e ancor più la *richiesta di attenzione esclusiva* e, soprattutto nei bambini che frequentano la scuola materna, l'*iperattività*.

Va però detto che proprio i comportamenti segnalati come più frequenti sono da considerare indice di *difficoltà relazionali*. Anche i due ultimi, infatti, vanno considerati come tali, non solo per gli effetti che producono nell'ambito della classe ma anche per la loro valenza depressiva, collegata con i sensi di *autosvalutazione* e conseguenti timori di non poter essere amati ed accettati.

La *richiesta di continua attenzione* è facilmente collegabile non solo con un bisogno quasi compulsivo di approvazione ma anche con il bisogno, ancora non soddisfatto, di un bambino che ha perduto precedenti riferimenti per il suo comportamento di avere una relazione positiva con chi può fornirne di nuovi. E che questo possa essere ricercato nella scuola è d'altra parte comprensibile: nella loro esperienza passata questi bambini hanno spesso trovato appoggi e indicazioni di vita proprio fuori dalla loro famiglia.

Forse può essere più difficile collegare l'*iperattività* con un simile stato d'animo, ma è ormai largamente dimostrato che nel bambino di età prescolare, che per la sua età non riesce ad ipotizzare comportamenti atti a garantirsi approvazione ed appoggio diversi da quelli già appresi, essa è l'espressione sintomatica di una ricerca compulsiva di altri riferimenti, a cui si affianca una percezione di non trovarli se il mondo nuovo è troppo dissimile da quello conosciuto; ciò, infatti, solitamente conduce ad una serie infinita di avvicinamenti ed allontanamenti da realtà od oggetti desiderati e temuti contemporaneamente, perché non prevedibili nel loro significato.

La difficoltà dell'insegnante di leggere questi comportamenti in modo corretto, ma anche la sua reale impossibilità, nel suo ruolo, di ovviare in modo esaustivo ai bisogni che vi sottendono, fa sì che essi non siano facilmente modificabili in ambito scolastico. Questo può spiegare perché solo meno del 10% degli insegnanti intervistati dichiarò di non aver avuto difficoltà ad affrontare i problemi di comportamento, mentre metà degli altri le abbiano avute con una certa frequenza.

E' da notare peraltro che nonostante questa loro non infrequente difficoltà a far fronte ai problemi di questi bambini, essi danno una valutazione sostanzialmente positiva del loro inserimento scolastico, definito prevalentemente "buono" e da un quarto degli insegnanti addirittura "molto buono". Si potrebbe quindi dedurre che essi ritengono che sia l'adozione stessa del bambino di altra cultura, con le inevitabili incognite sul suo passato educativo e culturale, a creare situazioni scolastiche "poco modificabili", di modo che essi sembrano comunque "accontentarsi" del suo apprendimento, del suo comportamento.

Ma è comprensibile come ciò possa diventare, se direttamente o indirettamente percepito dal bambino, motivo di disagio e quindi di tensione per lui sia a livello personale che nell'ambito della vita di classe.

... secondo i genitori intervistati

I disagi che possono essere manifestati dal bambino richiederebbero quindi, per essere superati, un atteggiamento consapevole dei genitori adottivi che, prendendone atto ed interpretandoli in modo corretto, si adoperino all'interno della famiglia, anche allargata, per garantire un appoggio al bambino non condizionato ad una sua rapida perdita dei riferimenti affettivi e culturali già da lui acquisiti nella sua esperienza precedente.

Ma certamente questo può sollevare problemi da loro non previsti, che quindi sono portati a minimizzare, se non a negare. Non a caso, i dati del questionario evidenziano come i genitori intervistati non parlino volentieri con gli insegnanti, quando questi propongono difficoltà del bambino che non si riferiscano al suo apprendimento ed in particolare quando vengono loro riferiti *disturbi relazionali* vissuti dagli insegnanti - e forse anche da loro - come *disturbi di comportamento*.

I dati del questionario mettono in luce come i genitori, invece, tendano a descrivere come essenzialmente positivo il comportamento del bambino in ambito scolastico, ponendo l'accento più sul suo atteggiamento di interesse, di curiosità, di partecipazione alla vita scolastica e di disponibilità nei confronti dei compagni di classe, mentre vengono riferiti solo in misura minima difficoltà di rapporto con questi ultimi o con l'insegnante.

I genitori inoltre si dichiarano in genere molto soddisfatti del percorso di apprendimento del bambino nella scuola e della qualità del suo inserimento in essa - sia materna che elementare o media - e ritengono che le difficoltà che egli incontra, o può aver incontrato, siano collegate essenzialmente alla scarsa padronanza della lingua italiana e alla precedente carenza di stimoli culturali, cioè ad *elementi transitori* che si possono risolvere anche automaticamente nel tempo.

Si potrebbe però anche presupporre che questa visione positiva del bambino nell'ambito scolastico sia dovuta anche ad un atteggiamento, simile a quello degli insegnanti, di *ipovalutazione* delle potenzialità e delle capacità del bambino, con una lettura non esatta dei motivi delle sue difficoltà contingenti.

In questo contesto essi sembrano quindi chiedere alla scuola soprattutto un contributo per migliorare la situazione linguistica e culturale del bambino adottato, soprattutto se proveniente da altra cultura o etnia, mentre non sembrano riconoscerle un ruolo determinante anche negli altri aspetti della sua vita, come il suo comportamento e la sua socializzazione.

Così, se gli insegnanti possono non rendersi conto che l'aiuto al bambino nella sua integrazione scolastica richiede anche una lettura corretta dei suoi comportamenti e del disagio esistenziale che vi sottende, i genitori possono non rendersi conto che l'esperienza scolastica del bambino coinvolge tutti gli aspetti del cambiamento che gli viene richiesto, nel passaggio dal contesto di vita in cui è cresciuto a quello in cui deve continuare il suo percorso evolutivo e la stessa costruzione dell'immagine di sé e degli altri.

A questo proposito merita attenzione anche un altro dato che emerge dalla ricerca sopramenzionata: che genitori ed insegnanti forse non sottovalutano, ma che spesso non sanno sostanzialmente come affrontare questi bambini, se in età della scuola dell'obbligo, vengono inseriti relativamente spesso in classi corrispondenti ad età inferiori.

Ciò soprattutto per la loro scarsa conoscenza e padronanza della lingua italiana, non per problemi primari di apprendimento, anche se viene considerato che su quest'ultimo, come dicevo in precedenza, tale carenza abbia particolare influenza. Questi bambini vengono però poi solitamente lasciati nella classe in cui sono stati inseriti per tutto l'anno scolastico per continuità di apprendimento, ma anche per non far loro subire un cambiamento di insegnanti e compagni. E non raramente prelude alla loro permanenza anche negli anni successivi in una classe non corrispondente all'età anagrafica.

Questo può ovviamente facilitare il loro apprendimento, ma non può che incidere negativamente sul loro processo di socializzazione e di integrazione tra i coetanei e pertanto, a volte, anche sulla persistenza di loro eventuali disturbi di comportamento, soprattutto se questi sono di tipo relazionale. Il problema appare ancora più evidente se si considera che questi bambini, nella terra di origine, hanno spesso sviluppato comportamenti più autonomi e più partecipi alla vita degli adulti dei loro coetanei nel nostro Paese.

Sembra pertanto necessaria, prima di una qualsiasi decisione sull'inserimento scolastico di questi bambini, una riflessione su ciò che esso comporta in termini di *cambiamento di vita, personale e sociale*. Perché il bambino non passa da un'esperienza, in cui non aveva riferimenti in proposito, ad una in cui li assume per la prima volta, ma da una esperienza in cui aveva acquisito alcune certezze sulla sua possibilità di essere accettato e valorizzato ad un'altra in cui queste certezze svaniscono e devono essere sostituite con altre, costruite in un contesto diverso e con diverse indicazioni di efficienza sociale.

Percorso di inserimento sociale del bambino adottato di altra etnia

Sono problematiche che investono il *processo di formazione dell'identità* di tutti i bambini adottati - specialmente se provenienti da altre culture - indipendentemente dall'età in cui essi vengono accolti in una nuova famiglia. Perché ogni bambino si immette, fin dalla nascita, in un percorso relazionale che lo porta a far parte del contesto in cui vive, attraverso una capacità precocissima di *interazione pre-verbale* con l'adulto che lo accudisce, in cui stabilisce inevitabilmente i primi legami - anche se insoddisfacenti - che lo porta a sentirsi approvato ed accettato come parte di un gruppo di cui ha ancora bisogno, data la sua incapacità all'autogestione. Di conseguenza l'adozione, a qualsiasi età essa avvenga, è senz'altro garanzia di affetto e protezione, ma implica per lui, inevitabilmente, la rottura di precedenti legami significativi e la perdita di riferimenti per la propria condotta e quindi anche la necessità di ritrovare approvazione, appoggio e garanzia di appartenenza in tutto il contesto sociale in cui si muove.

Anche il nuovo contesto sociale, ed in particolare la scuola, così importante per lui come per ogni bambino, come è stato detto, modella pertanto inevitabilmente, insieme alla famiglia, le tappe della sua transizione ad altra cultura e l'una e l'altra incidono pertanto sul percorso che lo porterà a far parte della società in cui è stato inserito.

Cosicché meritano una riflessione anche le modalità con cui tale percorso avviene. Per il bambino adottato di altra etnia esse possono essere sostanzialmente due - peraltro ampiamente analizzate nell'ambito delle migrazioni, ormai molto diffuse, da un Paese all'altro e quindi da una etnia ad un'altra -: *l'integrazione delle sue passate esperienze con quelle attuali o l'assunzione acritica dei nuovi valori con il rifiuto della validità dell'esperienza precedente*.

Si è constatato che il vissuto personale di chi si inserisce in un'altra cultura, le sue possibilità di realizzazione personale ed il suo *inserimento sociale* sono migliori se egli può sviluppare *sentimenti di appartenenza* al nuovo Paese di residenza senza mutare repentinamente i suoi punti di riferimento, ma integrando l'una e gli altri con ciò che gli proviene dalle nuove esperienze. Questa persona sviluppa solitamente un discreto concetto di sé e ciò lo porta a non "temere" gli altri ed a proporsi a loro per quello che egli è; di conseguenza anche gli scambi sociali ne vengono favoriti e ciò induce in lui un aumento ulteriore di autostima, in una spirale positiva che si autoalimenta.

Nel *percorso assimilativo*, invece, la tendenza della persona è al totale adeguamento agli usi ed ai comportamenti del gruppo etnico maggioritario, anche per un bisogno di venir considerata al più presto appartenente ad esso. E' questa però una strategia non funzionale per la crescita, perché si fonda sull'abbandono - e quindi sull'*autodisconferma* - dei valori o dei punti di riferimento che hanno contribuito alla strutturazione dell'identità personale, comportando inevitabilmente una perdita di parti di sé in chi le mette in atto e suscitando di conseguenza anche sensi di insicurezza e fallimento. Se poi questi vissuti vengono fronteggiati - come spesso accade in chi desidera essere considerato facente parte "solo" della società in cui si è inserito - essenzialmente con meccanismi tendenti a *minimizzare o negare la precedente identità*, ciò non permette di fatto non solo una realizzazione personale, ma nemmeno una effettiva integrazione sociale, dato che chi lo circonda - e soprattutto i coetanei, per lui tanto importanti per la definizione di sé - spesso non sono disposti a sostenere questa illusione e possono contrapporvi gli elementi evidenti di una realtà negata.

Assai meno frequente nei bambini - ma da tener presente, dato che vengono sempre più frequentemente adottati preadolescenti e adolescenti di altra etnia - la presenza di comportamenti di *automarginalizzazione*, intesi a conservare e utilizzare i precedenti stili di vita. Questo comportamento viene descritto nella persona adulta come più positivo di quello assimilativo, perché le permette la conservazione di un'immagine positiva di sé e quindi anche la possibilità di mantenere un'*identità coerente*, una percezione realistica di sé e degli eventi ed una immagine di sé che non richiede perdite né difese incongrue sul piano della realtà.

Se però gli eventi precedenti, come accade di solito in un bambino o ragazzo che viene adottato, non le permettono di sviluppare sufficiente fiducia nelle proprie capacità personali o se l'autoemarginazione è conseguenza di un fallimento nel perseguimento di altre strategie - ed in particolare di quella assimilativa - essa diventa solo una difesa inadeguata che risulta disfunzionale sia sul piano personale che su quello dell'inserimento sociale.

Naturalmente questi problemi divengono più evidenti, e più difficilmente risolvibili, se il bambino adottato ha caratteristiche somatiche diverse da quelle tipiche dell'etnia in diffusi - più o meno evidenti - di svalutazione della sua etnia originaria.

Il filo conduttore tra passato e presente

Condizione primaria per permettere a questi bambini di compiere un effettivo percorso di integrazione nel nuovo contesto sociale, diventa quindi la capacità dei genitori adottivi di aiutarlo a *legare i fili del suo passato con quelli del suo presente*, piuttosto che spezzarli o dimenticare le loro caratteristiche vitali, in modo che vi sia una *continuità nella storia personale del bambino*.

Ma questo lavoro di aiuto all'*integrazione* dovrebbe essere compiuto anche nel contesto più vasto ed in particolare nella scuola.

Riprendendo l'analisi dei dati della ricerca, si nota però come nella scuola l'esperienza passata del bambino viene posta in secondo piano. Il 30% degli insegnanti dichiara di non utilizzare "mai" elementi di essa nel lavoro di classe, altri dicono di utilizzarla "a volte" o "spesso", ma il suo utilizzo sistematico viene dichiarato solo da meno del 10% degli insegnanti.

D'altra parte, anche i genitori intervistati non sembrano porre molta attenzione a quanto venga utilizzato da parte degli insegnanti: quasi un quinto di essi afferma di non saperlo e più della metà - quindi in misura maggiore di quanto accade realmente - ritiene che non venga fatto.

Sono soprattutto gli insegnanti della scuola materna a non prendere spunto dall'esperienza precedente del bambino, anche se la conversazione in classe e il disegno - strumenti prevalentemente usati per parlare di questa esperienza - sono alla portata anche dei bambini di età prescolare.

Si può così presumere che i genitori ed educatori dei bambini di pochi anni possano ancora pensare che il passato non abbia un ruolo rilevante nella loro formazione e non incida sul loro futuro - che pertanto può anche essere trascurato, soprattutto in ambito scolastico -.

Ma il *conoscere e valorizzare l'esperienza passata del bambino* anche nell'ambito delle sue relazioni con i coetanei, con i suoi piccoli amici con cui tutti ritengono che faccia facilmente amicizia.

Tuttavia anche per quanto riguarda la conoscenza di quanto il bambino parli del suo passato e della sua adozione con i compagni, le risposte di insegnanti e di genitori, abbastanza simili, non danno sufficienti indicazioni in merito.

A parere degli insegnanti, infatti, i bambini adottati parlano poco della loro adozione con i compagni di classe, non solo nella scuola materna, dove per l'età potrebbe essere difficile che i bambini si scambino esperienze personali, ma anche nella scuola elementare.

Per quanto riguarda i genitori, la maggior parte di quelli che hanno iscritto il bambino alla scuola materna ritiene che non ne abbia mai parlato con i compagni, mentre la maggior parte di coloro che hanno i bambini alla scuola elementare ritiene che lo abbia fatto, ma ben un quinto degli uni e degli altri dichiara di non saperlo.

Ma a questo proposito va fatta un'ultima riflessione: il *riferimento all'origine* è un tema - ed anzi l'unico tema - che sia i genitori che gli insegnanti affrontano nei gruppi di incontro collaterali alla somministrazione del questionario con evidente disagio, anche se occupa una larga parte dei loro interventi.

I genitori sembrano temere che la trattazione in classe di questa tematica possa provocare *ansia* al bambino, anche se non viene solitamente spiegato il motivo al di là di un generico timore

che esso sia presentato “con poco tatto” o in “momenti non opportuni”. Essi sembrano in realtà temere che venga detto agli insegnanti qualcosa in più o qualcosa di diverso da quello che viene da loro detto al bambino in proposito; sembrano cioè temere di *perdere il controllo* di una informazione che ritengono debba essere gestita solo da loro. In particolare essi temono che vengano affrontati in classe ricordi - o ciò che può richiamarli - che il bambino non può, a loro detta, gestire (non ha fotografie, non ha ricordi - non sa per esempio quando è stato battezzato -, non può descrivere parenti, ...). Essi temono anche che il bambino possa reagire negativamente a questo, ma forse anche che tutto ciò lo renda “diverso” agli occhi dei compagni ed interferisca quindi con il suo percorso di socializzazione e di inserimento nella sua nuova realtà.

Gli insegnanti, da parte loro, si rendono conto della delicatezza di un argomento così impostato e reagiscono in modo diversi, seppur sostanzialmente giustificando ed accettando le perplessità e le richieste dei genitori in proposito. Essi a volte non ne parlano per decisione propria, altri acconsentono su richiesta dei genitori di non parlare dell’argomento in classe, altri ne parlano prima con loro, adeguando i propri interventi in classe alle loro richieste, altri ancora accettano che il bambino adottato non frequenti la scuola nei giorni in cui si parla dell’argomento.

Si deve dedurre peraltro che simili comportamenti degli insegnanti possano richiedere modifiche nella programmazione scolastica, almeno della scuola elementare, visto che in essa il *richiamo alle storie personali* dei bambini viene delineato come propedeutico allo studio della storia.

Né genitori né insegnanti sembrano però accorgersi che una trattazione così artificiosa nella sua programmazione, all’interno di una classe in cui è stato inserito un bambino adottato, può essere già di per sé motivo di *perplessità* e di *imbarazzo* non solo per questo bambino ma anche per gli altri.

Non sembrano inoltre cogliere il *valore positivo* che può avere per i bambini la conoscenza reciproca di storie personali diverse, che favoriscono la percezione di uguaglianza tra loro e possono accostare i bambini che hanno avuto esperienze prevalentemente positive all’esperienza negativa di altri bambini e proprio per questo aiutarli - con un adeguato contributo dell’insegnante - ad una *autentica accettazione reciproca*, al di là delle loro differenze di origine, di ceto e di storia personale.

Ed é interessante rilevare, a questo proposito, come i dati del questionario mettono in evidenza come gli alunni della classe siano solitamente molto attenti ed interessati a ciò che il bambino racconta della sua esperienza.

D’altra parte non sembra sostenibile che i bambini adottati oppongano resistenza in proposito. Gli insegnanti definiscono infatti il loro atteggiamento verso i compagni in termini sostanzialmente positivi: prevalenti sono le indicazioni di *disponibilità*, di *apertura*, di *partecipazione*, mentre non vengono segnalati comportamenti di *indifferenza* o di *inibizione*. Gli insegnanti ritengono inoltre che questi bambini facciano facilmente amicizia con i loro compagni, che incontrano anche fuori della scuola.

Anche i genitori confermano queste disponibilità iniziali del bambino attraverso la descrizione del suo comportamento nella scuola, descritto essenzialmente in termini positivi: anch’essi lo descrivono interessato, partecipe, aperto all’esperienza scolastica ed alle relazioni con i compagni.

Certo il problema è più complesso, perché coinvolge il vissuto stesso dei genitori, il loro modo di vivere l’adozione, il loro atteggiamento - spesso ambivalente e mutevole nel tempo - verso il bambino adottato nel corso della sua crescita - e quindi anche del suo iter scolastico -. Ma forse coinvolge emotivamente gli stessi insegnanti: non a caso è su questo che si differenziano le loro risposte alle richieste e alle ansie dei genitori.

Alla fine di queste riflessioni si può dire che la tematica dell'*inserimento nella scuola*, prima esperienza di *integrazione sociale* del bambino e delle possibilità di integrare in tale ambito la sua esperienza precedente con quella attuale, rimane ancora aperta alla riflessione e all'approfondimento, ma anche che forse si rende necessaria una *collaborazione tra genitori adottivi ed insegnanti* sulla condizione specifica dei singoli bambini per dare la maggior attenzione possibile alle loro dinamiche personali, alla loro origine e alla loro evoluzione.

E' possibile una tale collaborazione? I dati del questionario citato sembrano propendere per una risposta affermativa. I genitori intervistati hanno in prevalenza dimostrato fiducia nell'opera degli insegnanti - anche se a volte li considerano poco preparati per affrontare i problemi generali di bambini di altra etnia -. Gli insegnanti, a loro volta, ritengono solitamente che i genitori adottivi siano capaci di affrontare gli eventuali problemi di un bambino adottato proveniente da altra cultura - anche se a volte li ritengono troppo permissivi e protettivi -.

Si tratta quindi di avere il coraggio, da una parte e dall'altra, "*guardare*" *insieme il bambino per quello che è* e di impegnarsi insieme per farlo procedere nell'*integrazione del suo passato con il suo presente*, in vista del suo futuro.

LAVORI DI GRUPPO¹

“La scuola è per il bambino adottato un’occasione di apprendimento e integrazione, ma anche un contesto in cui confrontarsi con le sue origini e la sua storia passata. Riflessioni e considerazioni su come questa esperienza pregressa entra in gioco in ambito scolastico e proposte per una collaborazione tra genitori e insegnanti che valorizzi il bambino adottato nella sua diversità.”

Gruppo 1: genitori con figli dai 4 ai 10 anni e coppie in attesa

Dott.ssa Laura Monica Majocchi

A partire dalla considerazione generale della percezione di un divario significativo tra i dati presentati sulla scuola nel corso della mattinata e le esperienze vissute dai partecipanti al gruppo, il confronto si avvia dalla condivisione e dal racconto delle diverse esperienze focalizzate sull’incontro con le istituzioni scolastiche.

Un genitore riporta la problematicità di dialogo e di rapporto con le insegnanti della scuola materna prima ed elementare successivamente, difficoltà ricondotte alla diffusione di pre-giudizi e di pre-concetti che rischiano di connotare e di etichettare irreversibilmente e fin da subito la “diversità” del bambino in termini di inadeguatezza, disconoscendo le sue caratteristiche individuali, uniche ed irripetibili, e riconducendo troppo rapidamente ogni suo comportamento all’origine adottiva, vista nei termini di “problematicità” anziché in quelli di “originalità” e di “peculiarità”.

Il gruppo si interroga con preoccupazione sulla difficoltà delle insegnanti ad accogliere il bambino adottato, e più in generale, ad “aprirsi” alle diversità e alla molteplicità delle esperienze, mostrando talora un atteggiamento di chiusura e di rigidità, anche nell’ascolto delle famiglie.

Altri genitori riportano esperienze di segno opposto, connotate da atteggiamenti di disponibilità e da un’accoglienza attenta e sensibile, sostenuta e ricercata anche attraverso un confronto ed un dialogo aperto con le famiglie.

La riflessione condivisa che emerge è come la scuola dia risposte a livello delle singole insegnanti, ma non istituzionali, mostrando ancora una carenza di strumenti formativi e culturali, condivisi e flessibili. La scarsa preparazione dell’insegnante può allora riflettersi in una chiusura che difende e protegge dall’incontro/confronto con il non noto e non conosciuto, non soltanto nella diffusa richiesta di un rapido adattamento legato alla valutazione di alcuni tipi di abilità e di intelligenza, perlopiù verbale e linguistica - aspetto che già di per sé rischia di penalizzare fortemente il bambino adottato alla scuola elementare -, ma che oltretutto rischia di tradursi in un atteggiamento relazionale che può incidere e gravare negativamente anche sulla socializzazione e sull’integrazione nel gruppo dei coetanei, laddove ripropone un’equivalenza tra diversità e problematicità, alimentando nel contatto con l’esterno timori ed esclusioni, ma anche la frattura interna tra esperienze pregresse ed attuali.

Si sottolinea quindi l’importanza di un rapporto personalizzato con l’insegnante da parte dei genitori che possono assumersi la funzione-ponte di rendere sufficientemente noto e familiare ciò

¹ Vista la numerosa presenza di genitori con bambini d’età compresa tra i 4 e i 10 anni, sono stati formati 3 gruppi di lavoro distinti (1, 2 e 3) per consentire un confronto più ristretto sulle tematiche proposte, oltre alla possibilità di coinvolgere anche alcune coppie ancora in attesa di abbinamento. I genitori con figli dai 10 ai 20 anni d’età hanno invece composto i gruppi 4 e 5.

che è “in origine e per origine” estraneo, offrendo nuovi spunti e chiavi di lettura della diversità delle esperienze e mediando un rapporto talora difficile, perché l’incontro tra mondi diversi, quello del bambino e quello della scuola, possa divenire “fecondo e creativo”, e soprattutto, più rispondente e sintonico ai bisogni individuali e personali.

Gruppo 2: genitori con figli dai 4 ai 10 anni e coppie in attesa

Dott.ssa Laura Ebranati

La prima considerazione che emerge nel gruppo è sollecitata da un genitore, che sottolinea come l’accettazione dell’adozione si manifesti nel contesto sociale, quindi anche a scuola, a diversi livelli.

In primo luogo è il bambino ad essere il protagonista di una serie di episodi in cui si deve confrontare soprattutto con gli aspetti “visibili” della sua diversità, primo tra tutti il colore della pelle. Viene anche evidenziato però come ogni bambino in generale debba, nel suo piccolo, imparare a convivere con certe sue peculiarità che lo differenziano, anche nell’aspetto, dagli altri bimbi e che spesso i coetanei “notano” e “fanno notare” al diretto interessato in maniera molto esplicita. L’immediatezza con cui i bambini si rapportano tra loro diventa infatti un elemento significativo, che porta ad affrontare il tema della diversità in maniera estremamente diretta e a volte poco protetta.

Il secondo livello, evidenziato dalle coppie presenti, rimanda infatti alla preoccupazione che i genitori stessi sentono rispetto al modo in cui la diversità dei loro figli viene trattata a scuola; essi raccontano di “rimanerci male” quando il figlio riferisce di essere stato preso in giro dai compagni e vorrebbero proteggerlo da situazioni che per lui possono essere fonte di sofferenza, ma al tempo stesso sono consapevoli che il bambino deve anche imparare a difendersi da solo da quelle che spesso sono “aggressioni gratuite” ma purtroppo inevitabili nella società in cui viviamo. I genitori riconoscono anche la necessità di concedere al bambino quel tempo necessario per costruirsi a poco a poco degli strumenti con cui non solo “difendersi”, ma soprattutto valorizzare la sua diversità di fronte alle persone che incontra; la gradualità di tale processo appare necessaria soprattutto perché, per poter affermare la propria diversità in senso positivo, il bambino deve anche possedere delle competenze linguistiche che lo supportino e gli consentano di mettere in pratica una comunicazione efficace nel rapporto con gli altri. L’apprendimento della lingua non viene infatti concepito dai genitori presenti come un aspetto superficiale ma bensì complesso e profondo, perché è proprio attraverso questa funzione che il bambino comincia ad avviare relazioni significative nell’ambiente, completamente nuovo, in cui viene accolto; c’è quindi bisogno di tempo prima che il linguaggio diventi uno strumento con cui il bambino può esprimere anche i propri stati d’animo e vissuti. Un genitore interviene dicendo che per i figli adottivi, all’inizio, “c’è un mondo da comprendere” e bisogna dare loro il tempo di “capire e farsi capire”, che forse in principio non è tanto importante l’apprendimento scolastico quanto dare al bambino la possibilità di “raccontare ai genitori e farsi raccontare”, nella creazione di una relazione profonda che diventa anche la base della sicurezza con cui egli si muoverà in seguito nel contesto della scuola materna o elementare. I genitori sono infatti concordi sul fatto che sia fondamentale focalizzare la prima accoglienza del bambino sulla costruzione di un “linguaggio familiare” fatto non solo di parole ma anche di sguardi, risate, complicità, affinché il bambino, quando poi affronterà la società e le sue richieste, si senta affettivamente sicuro e supportato. Alcuni genitori affermano inoltre che a volte l’inserimento alla scuola materna, anche se il bambino è già in età scolare, può fornirgli un contesto iniziale di socializzazione più adatto e meno richiedente che non quello scolastico.

Pur rispettando queste premesse, l’inserimento scolastico rappresenta comunque, secondo i genitori presenti, un momento estremamente delicato in cui ogni figlio adottivo ha bisogno di essere sostenuto. Il fatto stesso che il bambino possa provenire da un sistema scolastico in cui vengono

sviluppate abilità o apprendimenti diversi da quelli delle nostre scuole può metterlo nella condizione di non sapersi orientare né tanto meno esprimere le potenzialità acquisite nel paese di origine. Appare quindi estremamente importante distinguere ciò che è funzionale per la scuola da quello che è funzionale per il singolo bambino, perché a volte i due aspetti non coincidono. Emerge l'importanza, oltre che l'esigenza, di un contatto personalizzato tra genitori e insegnanti, per poter migliorare sensibilmente la comunicazione e il rapporto tra loro nel tentativo di dare la risposta migliore ad ogni bambino, con l'eventuale aiuto di esperti in caso di necessità.

Si delinea quindi nel gruppo una visione comune in cui la scuola non è solo un luogo per l'apprendimento ma anche per la crescita personale e sociale di ogni bambino, in cui acquisire nuove abilità e instaurare relazioni significative, ma confrontarsi anche con i problemi che a volte l'incontro con l'altro pone.

Gruppo 3: genitori con figli dai 4 ai 10 anni e coppie in attesa

Dott.ssa Sara Uez

Il gruppo, formato da genitori di bambini che vanno dai 4 ai 10 anni, centra il suo dibattito su due tematiche diverse ma intrinsecamente legate: la scuola ed il rapporto che i bambini adottati instaurano con i coetanei.

I genitori, partendo dall'unanime considerazione che la scuola si dimostra spesso inadeguata e priva di risorse nei confronti del fenomeno adozione e che molto spesso adotta un atteggiamento e soprattutto una comunicazione sbagliata nell'affrontare questo fenomeno, propongono riflessioni e spunti propositivi.

Si parte innanzitutto dalla considerazione che la scuola dovrebbe un po' scrollarsi di dosso questo ruolo quasi esclusivamente didattico per assumere un atteggiamento anche educativo, chiaramente non sovrapponibile a quello familiare e genitoriale.

Potrebbe risultare efficace pensare ad un' "adozione di gruppo" in cui la scuola, rappresentata dagli insegnanti, dovrebbe equipaggiarsi degli strumenti adeguati per insegnare alla classe ad adottare, per l'appunto, "in gruppo" il bambino, creando così un insieme il più unito possibile.

L'invito e al tempo stesso la sfida che i genitori lanciano all'istituzione scolastica è di diventare più flessibile, più recettiva nei confronti dei bisogni dei bambini e soprattutto più capace di modificare i percorsi curriculari in modo che l'argomento adozione vi si inserisca "naturalmente". Il rischio, qualora questo non accada, è che si potrebbe pensare di vivere ancora in un mondo unico, quando ormai appare evidente che la nostra è sempre più una società multietnica che accoglie e fa convivere al suo interno tipologie di nuclei familiari e forme di genitorialità diverse.

Rispetto al rapporto con i coetanei la riflessione si snoda su due punti fondamentali: da una parte l'importanza del dialogo in famiglia, inteso come capacità dei genitori di saper trasmettere gli strumenti adeguati per far sì che i figli sappiano affrontare le situazioni successive. In questo senso la relazione con i coetanei ed il dialogo con loro sul discorso delle origini saranno in proporzione tanto più fluidi e poco problematici quanto più la famiglia avrà saputo aiutare il figlio ad affinare le sue capacità di affrontare eventuali problemi e difficoltà. Accanto a questo appare importante come i genitori debbano saper lasciare ai figli la possibilità di dettare i modi e i tempi per recuperare i loro vissuti, pur non negando l'aiuto e il sostegno necessari: si può parlare di un percorso di accompagnamento del genitore.

Proprio perché di fronte all'adozione non si deve parlare di diversità ma di specificità, è oltremodo importante abbandonare l'abitudine di cercare nell'adozione l'origine di ogni malessere e pensare, invece, che le difficoltà fanno parte di qualsiasi tipo di percorso genitoriale e familiare.

Gruppo 4: genitori con figli dai 10 ai 20 anni

Dott.ssa Sabina Grigolli

Alcuni genitori del gruppo che hanno i figli già grandi, ascoltando l'esperienza di altri genitori con figli più piccoli, considerano come gli inserimenti nella scuola dell'obbligo dei bambini adottati da poco, siano più seguiti e riusciti di un tempo.

Questo risultato è forse legato al fatto che si è capito dall'esperienza come ogni bambino adottato che inizia il suo percorso scolastico, ha una sua storia e una sua specificità che va considerata a sé, in tutto il suo potenziale e limite, e mai omologata ad una lettura stereotipata per cui il bambino adottato è un bambino che sicuramente avrà difficoltà, eventualmente delegate ad un'insegnante di sostegno.

Gli insegnanti, in questi ultimi anni, oltre ad aver imparato dall'esperienza, hanno potuto godere di momenti formativi specifici, e, forse sollecitati per necessità dal massiccio fenomeno dell'immigrazione, hanno dovuto occuparsi profondamente di diversità culturali e di storie personali particolari.

Alcuni genitori ricordano, come, soprattutto alcuni anni fa, la scelta che sembrava meglio tutelare i loro figli adottivi sia stata quella dell'iscrizione ad una scuola privata, dove era garantita l'attenzione ad alcuni valori importanti, quali quello dell'accoglienza. Gli stessi genitori hanno comunque ritenuto opportuno proporre ai figli il passaggio ad una scuola pubblica una volta cresciuti, perché valutavano a quel punto necessario che i figli incontrassero anche esperienze di socializzazione e pedagogiche, diverse.

Il gruppo auspica che nella scuola non solo vi sia un'attenzione particolare, attenta e specifica per ogni bambino adottato che inizia la scuola, ma desidererebbe anche un maggiore coinvolgimento delle famiglie, disponibili a collaborare a diverso livello all'attività educativa della scuola. Ad esempio alcuni genitori hanno constatato come da parte degli insegnanti dei loro figli ci fosse stato molto timore nel toccare l'argomento adozione, evento normalmente trattato in famiglia e che volentieri i genitori avrebbero potuto introdurre anche nella classe del loro bambino adottato.

Gruppo 5: genitori con figli dai 10 ai 20 anni

Dott.ssa Carla Pontara

Le esperienze riportate dai genitori di preadolescenti e adolescenti analizzano il tema dell'integrazione scolastica dei loro figli adottivi soprattutto in relazione alle sfide attuali nella crescita identitaria.

In un corpo che cambia si rivelano il vecchio e il nuovo, si delineano in sé e negli altri le somiglianze e le diversità, e ciò che prende forma di adulto richiama una volta di più il tema delle proprie origini. Così per un adolescente la scoperta di una buona dotazione fisica e di abilità sportive diventa il richiamo forte e idealizzato al Paese d'origine, con una complicità dei coetanei disposti ad attribuire a uno di loro elementi mitici che rafforzano l'identità di tutto il gruppo.

L'inserimento scolastico in senso stretto viene considerato un percorso ormai consolidato; d'altra parte proprio l'ambito della scuola ora sembra offrire, riguardo al tema della storia pregressa, implicazioni meno dirette rispetto agli spunti impegnativi già affrontati nella scuola materna e in quella elementare.

Tuttavia, ripercorrendo gli snodi importanti del racconto sulle origini, si evidenzia come la crescita identitaria nel figlio adottivo sia potuta diventare terreno di ricerca e collaborazione tra i genitori e la scuola solo grazie alla sensibilità e all'impegno personale di alcuni (pochi?) insegnanti, benché privi di strumenti metodologici adeguati.

Una sfida che si profila sempre più concretamente nell'attualità riguarda piuttosto il contesto di ormai diffusa multiculturalità, nel quale l'adozione internazionale entra in gioco attivamente. Così la scelta adottiva può entrare nelle dinamiche di inclusione/esclusione che si creano nei gruppi di adolescenti: talvolta proprio l'idea forte che "è comunque uno di noi" - come in un episodio raccontato - arriva a neutralizzare emergenti atteggiamenti xenofobi.

Si conclude quindi che la scelta adottiva, che affonda le sue radici nella storia libera della coppia e della famiglia che se ne fa responsabile, deve poter diffondersi in qualche modo dentro il tessuto sociale e culturale in cui la famiglia vive e dinamizzarlo, fino a poter dar luogo, nel tempo, a un' *adozione di gruppo*. Un gruppo, piccolo o grande, che si fa con la famiglia protagonista di una scelta densa di significati.

CONCLUSIONI

Dott.ssa Annamaria Dell'Antonio

Lo scopo della mia relazione era dare lo spunto anche per un ripensamento sulle singole esperienze e mi sembra che i gruppi abbiano operato proprio in questo modo. Parto dall'ultimo gruppo che ha presentato il suo lavoro, in particolare dal genitore che sottolinea la necessità che ci sia un'adozione di gruppo. Io trovo che questo sia un po' il filo conduttore anche per interpretare altri interventi, dato che è stato constatato, anche in altri gruppi di lavoro, come spesso accade che i siano i compagni, soprattutto nella scuola materna, a rifiutare il bambino adottato.

Noi diciamo che gli insegnanti non sono preparati, ma io credo che questa "non-preparazione dell'insegnante", a fare in modo che la classe adotti il bambino, sia un problema forse poco colto nella nostra ricerca, anche se in altre esperienze è spesso emersa la scarsa capacità della scuola materna di fronteggiare situazioni in cui i bambini non riescono ad accettare il compagno di diverso colore.

Questo dipende anche dai genitori, ma, essendo la scuola una realtà specifica, è compito degli insegnanti amalgamare e fare in modo che i bambini si accettino reciprocamente, fin dalla scuola materna. A questo proposito infatti, il primo e il secondo gruppo di lavoro sottolineano l'importanza, prima ancora di ciò che il bambino impara, di come viene accettato dal gruppo e dalla scuola.

Invece mi pare che sia emerso ancora il problema dell'origine e di come esso viene trattato a scuola. Non ho ben capito i genitori del terzo gruppo quando parlavano di archiviazione consapevole dei ricordi, perché in realtà è difficilissimo per un bambino "prima archiviare e poi tirar fuori" e mi sembrerebbe un cammino più semplice, per il bambino, poterli conservare sempre questi ricordi ed elaborarli man mano che va avanti.

Si è parlato poi dei genitori che dovrebbero considerarsi come avamposti di una società multietnica. In realtà la tendenza è di omologare al massimo il bambino alla società del "bianco" e non lasciarlo simile alla società del "colorato". Società multietnica vuol dire mettere tutte le etnie sullo stesso piano, invece ai bambini adottati si chiede di passare da una cultura ad un'altra. Ecco perché non so fino a che punto si può dire che l'esperienza adottiva sia qualcosa che porta la società verso la multietnia. Lo è nella misura in cui si conserva tutto del bambino: il modo di essere, le sue capacità, le esperienze passate.

Mi rendo conto che è una cosa difficile questo inserirsi del bambino un po' alla volta, perché come è stato rilevato dal gruppo, la scuola non è molto preparata per gli adottati di altre etnie.

Forse la scuola è poco preparata a trovarsi di fronte a diversità, che diversità non sono. Si diceva come il disabile è già catalogato e si sa come trattarlo, mentre è difficile realizzare l'integrazione. La scuola può fare degli sbagli anche in buona fede, come d'altronde pure i genitori. Uno sbaglio è anche quello del non-intervenire quando ci si accorge che il gruppo non accoglie, nella speranza che prima o dopo le cose andranno a posto. Non è così: il rischio è lasciare passare i ricordi del bambino senza riuscire poi a recuperarli.

Sul problema linguistico, che conduce ad una povertà di linguaggio, sono d'accordo. Tuttavia il linguaggio deve essere acquisito anche in famiglia, non bisogna considerarlo come compito esclusivo della scuola, perché la povertà di linguaggio non è solo povertà di termini, ma anche il fatto di esprimersi, farsi capire e questo è qualcosa che si acquisisce solo in casa, dove si parla, si ascolta.

Nel gruppo 2 sono emersi poi altri due problemi:

1. Innanzitutto la scarsa creatività di questi bambini, non dovuta alla loro scolarità o alla loro scarsa cultura precedente, ma proprio al fatto che, cambiando cultura e avendo cambiato ordito della trama della loro vita, non hanno più spazio per la creatività, perché il bambino è creativo nella misura in cui è sicuro di se stesso. Il bambino non sicuro di sé non è creativo perché non gli è stato insegnato,

perché non è una cosa che si insegna. Il bambino adottivo ha difficoltà ad essere creativo perché è concentrato essenzialmente sull'esecuzione di ciò che gli viene chiesto.

2. Il secondo problema, che dipende dalla difficoltà scolastica, è la paura che il bambino possa non andare bene a scuola. Nel secondo gruppo si chiede quindi un contatto personalizzato, addirittura con supporti esterni. A mio parere l'esperto va lasciato a situazioni di particolare disagio. In questi casi è sufficiente che insegnanti e genitori stiano un po' più attenti al perché di certi comportamenti, a meno che non ci siano problemi più gravi come per esempio la dislessia.

L'ultima cosa che è emersa è la difficoltà dei genitori di bambini adolescenti, dato che l'adolescenza è già problematica di per sé. Lì emerge ancora di più il problema dell'accettazione del gruppo.

A conclusione di questo incontro direi che è servito il fatto di incontrarci, perché credo che la possibilità di avere maggior dialogo con gli insegnanti sia di importanza fondamentale.

Mi sembra che la Sovrintendenza abbia preso coscienza della necessità di una maggior preparazione della scuola all'ascolto più che una maggior preparazione tecnica.

Come genitori e come insegnanti dobbiamo metterci all'ascolto per vedere cosa dicono i comportamenti dei bambini e i loro ricordi. Noi, come persone, partiamo predisposti al dialogo fin dalla nascita, anche se spesso ad una certa età il dialogo non c'è più. Perché dunque è importante la lingua familiare? Perché è fatta anche di gesti, occhiate, cenni, con i quali ci si intende, ecco perché credo che questo tipo di dialogo vada sviluppato il più possibile.