

L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati

Indagine nazionale
sul fenomeno

Nuova edizione accresciuta

Studi e Ricerche

**Collana
della Commissione
per le adozioni
internazionali**

Collana
della Commissione
per le adozioni
internazionali

L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati

Indagine nazionale
sul fenomeno

Nuova edizione accresciuta

Studi e Ricerche

Collana della Commissione per le adozioni internazionali

La collana editoriale promossa dalla Commissione per le adozioni internazionali con la collaborazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze intende fornire una rappresentazione coordinata dei materiali di studio prodotti sui diversi aspetti dell'adozione di minori da Paesi stranieri, favorendo la più ampia riflessione a livello nazionale e internazionale. Le pubblicazioni si collocano in una prospettiva di stimolo e miglioramento delle politiche per l'adozione da sostenersi attraverso azioni di supporto informativo e formativo per tutti gli attori del sistema.

Un sincero ringraziamento va a tutte le istituzioni, i servizi, gli enti e gli operatori che hanno partecipato alla realizzazione delle attività, contribuendo all'elaborazione dei documenti presentati nella collana.



Presidenza del Consiglio dei Ministri
Commissione per le adozioni internazionali

Direzione scientifica

Melita Cavallo, Corrado Burlò, Massimo Bianca, Floriana De Sanctis, Sergio Fusaro, Caterina Chinnici, Giovanni Daverio, Silvia Castorina, Maria Rosetta Spina, Giovanni Pino, Giovanni Ferrera

Rapporti istituzionali

Direzione Segreteria tecnica: Maria Teresa Vinci

Hanno coordinato la realizzazione del volume

Enrico Moretti, Raffaella Pregliasco, Alessandro Salvi

Hanno collaborato alla raccolta della documentazione

Luisa Capponcini, Antonella Volpe

Prima edizione: novembre 2003

Seconda edizione: giugno 2004



Istituto degli Innocenti
P.zza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze

Coordinamento editoriale

Direzione Settore Attività
Aldo Fortunati

Progetto grafico

Cristina Caccavale

Realizzazione grafica e redazionale

Barbara Giovannini e Caterina Leoni

Indice

VII	<i>Prefazione</i> Melita Cavallo
IX	<i>Presentazione</i> Alessandro Salvi
	CONTRIBUTI
1	Il diritto allo studio e all'identità Lorenzo Miazzi
15	Il diritto allo studio come diritto costituzionalmente garantito per tutti i bambini Lorenza Carlassare
27	Il salto culturale dal Paese di origine a quello di accoglienza: incontro/scontro Jolanda Galli
35	Le ricerche in ambito internazionale Gabriella Merguici
47	I programmi e le forme di collaborazione fra scuola, servizi e famiglia in ambito internazionale Raffaella Pregliasco
58	L'inserimento scolastico dei bambini adottati a cura dell'Associazione Nazionale Famiglie Adottive e Affidatarie (ANFAA)
70	Il bambino a scuola: realtà, rappresentazioni, prospettive Annamaria Dell'Antonio
85	Un viaggio nel viaggio. Bambini adottati e dinamiche dell'integrazione Graziella Favaro

103	Una scuola per il minore straniero adottato Armando Rossini
117	Bambini, scuola, famiglie: riflessioni sui focus group Annamaria Dell'Antonio
	LA RILEVAZIONE DEL FENOMENO
127	La metodologia
133	I risultati della rilevazione: il punto di vista dei genitori adottivi e degli insegnanti
158	Tavole statistiche
204	Gli strumenti della rilevazione
	I FOCUS GROUP
221	La metodologia
224	I risultati della rilevazione: gli esiti dei focus group
233	BIBLIOGRAFIA

Prefazione

Melita Cavallo

Presidente della Commissione per le adozioni internazionali

La Commissione per le adozioni internazionali fra i compiti a essa demandati dal legislatore con la legge istitutiva n. 184/1983 — art. 39, lett. g «promuove iniziative di formazione per quanti operino o intendano operare nel campo dell'adozione» e lett. l «collabora per le attività di informazione e formazione anche con enti diversi da quelli di cui all'art. 39 ter» — ha inteso ricomprendere l'attività di ricerca su tematiche di particolare rilevanza.

È questa la prima ricerca a essere pubblicata; essa analizza un tema di estremo interesse quale l'inserimento del bambino adottato nella scuola, luogo in cui interagiscono, in un sistema teoricamente non conflittuale, il gruppo dei pari, gli insegnanti e le famiglie, cioè il mondo adulto altro rispetto alla famiglia adottiva, e la famiglia stessa.

Il sistema costituito dall'interazione fra queste entità è invero la società stessa, per cui l'impatto del bambino con il sistema scolastico rappresenta in effetti il suo primo incontro con la società nel suo complesso. L'inserimento scolastico costituisce, quindi, la sua prima esperienza di integrazione nel sociale; ciò significa che le modalità secondo le quali l'insegnante si relaziona al bambino di diversa etnia, lingua e cultura, gestisce il rapporto dell'alunno con il gruppo classe e sostiene incanalandole, anche in rete con i servizi del territorio, le ansie della famiglia adottiva, definiscono e orientano, a volte in maniera definitiva, tale processo d'integrazione.

Appare, pertanto, necessario analizzare le dinamiche di questo inserimento per adeguarlo alla situazione personale del bambino e renderlo proficuo per lui.

Come in natura, così nel sociale non esistono successi e fallimenti scontati, ma soltanto difficoltà maggiori o minori nello svolgimento di un processo il cui esito positivo è interesse della collettività nel suo insieme. Il buon esito è condizionato unicamente dall'impegno e dalla competenza degli attori. Al raggiungimento di questo obiettivo la ricerca, che la Commissione ha promosso, progettato e finanziato, vuole offrire un contributo.

Presentazione

Alessandro Salvi

Responsabile area Programmazione Attività dell'Istituto degli Innocenti

Se è vero che in campo di politica sociale le attività di ricerca costituiscono, negli effetti che possono determinarsi a partire dall'osservazione dei risultati, un elemento a sostegno della programmazione degli interventi, il fenomeno dell'adozione internazionale appare particolarmente articolato in termini di complessità degli aspetti che lo caratterizzano come tematica di interesse.

Sotto questo profilo, il fatto che questo volume approfondisca un aspetto specifico del fenomeno (il processo dell'inserimento a scuola dei bambini stranieri adottati) non esclude una serie di riflessioni più ampie e generali, che il contesto di origine di questa attività di ricerca collocato nel quadro delle iniziative promosse dalla Commissione per le adozioni internazionali è in grado di rappresentare nella loro completezza in quanto collegato e coordinato con tutte le altre attività realizzate in questo stesso periodo a sostegno dell'attuazione della legge 476/1998, nei campi della formazione, della comunicazione, dell'informazione e della documentazione.

In particolare l'Istituto degli Innocenti, nell'ambito del consolidato rapporto di collaborazione con la Commissione, ha trovato elemento di particolare soddisfazione nella possibilità di assicurare una finalizzazione editoriale a un'attività di indagine impegnativa e prolungata quale è stata quella dedicata al tema dell'integrazione scolastica dei minori adottati, per il valore aggiunto che può rappresentare la testimonianza documentale e lo sforzo di analisi compiuto nella direzione di esplorare con metodologia e impostazione scientifica l'oggetto della ricerca.

A tal proposito, giova evidenziare come l'evoluzione recente delle attività dell'Istituto nel settore della ricerca applicata alle politiche sociali ed educative per l'infanzia e l'adolescenza abbia conosciuto una traiettoria sempre maggiormente orientata ad assumere quali riferimenti – accanto alle istanze di natura conoscitiva, culturale e analitica propriamente riconducibili a tali contesti di attività – quelli significativi del contributo informativo alle azioni di programmazione, monitoraggio e valutazione degli interventi.

In tal modo, l'Istituto ha sviluppato una serie di iniziative nell'ambito della ricerca e della statistica che, muovendosi con finalità di rilevazione di fenomeni privi o carenti di informazioni e dati di fonte primaria o ufficiale nonché

di studi recenti, ha potuto favorire la costituzione e l'implementazione di sistemi e sottosistemi informativi di settore collegati al funzionamento e alla gestione dei servizi, nonché alle logiche programmatiche degli enti e delle istituzioni di governo nazionale, regionale e locale.

La possibilità, poi, per l'Istituto, di collaborare operando all'interno di un quadro complessivo di indirizzi formulati dalla Commissione ha costituito il punto di ancoraggio fondamentale che ha associato – integrandoli – gli aspetti della conoscenza e dell'intervento, mantenendo alti gli obiettivi di restituire i risultati del percorso svolto rimettendoli in un ambito di informazione circolare a supporto di tutti i soggetti coinvolti nel fenomeno.

In questa prospettiva di impegno profuso a supporto della realizzazione del percorso di indagine, preme evidenziare che il ruolo dell'Istituto si è accompagnato sempre a un'azione di stretto raccordo e collaborazione con la Segreteria tecnica della Commissione e a un'integrazione delle professionalità espresse da tutti i diversi e autorevoli esperti coinvolti nella realizzazione dell'attività, fin dal momento della prima costituzione della “cabina di regia” del progetto di ricerca che ha visto impegnati, sotto la supervisione della presidente della Commissione Melita Cavallo, Annamaria Dell'Antonio, Graziella Favaro, Gabriella Merguici e Armando Rossini.

Un forte ringraziamento va, infine, per il ruolo importante svolto, agli enti autorizzati per le adozioni internazionali, ai dirigenti e ai presidi scolastici e a tutte le famiglie che, con la loro grande e sincera collaborazione hanno consentito la realizzazione della ricerca e la pubblicazione del volume.

Il diritto allo studio e all'identità

1. L'identità personale

Lorenzo Miazzi

Magistrato, giudice presso il Tribunale di Rovigo, responsabile del Settore minori della rivista «Diritto, immigrazione e cittadinanza»

Da una parte un soggetto con una molteplicità di bisogni e una situazione giuridica complessa: è *bambino*, è *straniero*, è *adottato*. Dall'altra le formazioni sociali – famiglia, istituzioni, scuola –, non sempre assistite da norme specifiche che permettano di trovare la risposta, anche giuridica, adatta; difficilmente così elastiche da saper adattare la risposta a quei bisogni così specifici.

Davanti a un minore straniero adottato la complessità del problema giuridico non è inferiore a quella della situazione affettiva, relazionale, educativa. Per individuare il profilo giuridico della sua identità, come del suo diritto allo studio, occorre partire dai principi generali e costituzionali e, guidati dal solo metro di valore del suo interesse migliore, accertare la consistenza del suo *status* e dei suoi diritti.

Il diritto all'identità

Il diritto all'identità personale fa parte della più ampia categoria dei *diritti della personalità* che, accanto ai diritti più tradizionali – quali il diritto al nome, allo pseudonimo, all'immagine, all'integrità fisica, il diritto d'autore –, si va via via arricchendo di diritti di più moderna individuazione, quali il diritto all'identità sessuale, all'identità informatica, all'integrità morale, alla privacy.

Sono diritti che preesistono allo Stato e che esso non può ledere; nell'architettura costituzionale, si tratta di quei «diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità», compresi nell'art. 2 della Costituzione e che la Repubblica «riconosce e garantisce». Quindi strettamente correlati, in un complesso rapporto di sovrapposizione e parziale reciproca limitazione, ai diritti di libertà garantiti dalla Carta costituzionale.

Il diritto all'identità personale, come tutti i diritti della personalità, è un diritto soggettivo assoluto, personalissimo, indisponibile, imprescrivibile, irrinunciabile, intrasmissibile. Esso si crea in capo all'individuo, come gli altri diritti della personalità, contestualmente al sorgere della capacità giuridica, che nel nostro ordinamento «si acquista dal momento della nascita», come è previsto, con disposizione di grande importanza cui è dato il massimo rilievo, nell'art. 1 del Titolo I, Libro primo del codice civile. La legge prevede che i

diritti riconosciuti a favore del concepito «sono subordinati all'evento della nascita»; l'evoluzione della giurisprudenza, anche della Corte costituzionale, peraltro sta portando ad attribuire, in particolare proprio nel campo dei diritti della personalità e del risarcimento dei danni, un'anticipazione della capacità giuridica anche al concepito.

All'interno del più ampio genere costituito dai diritti della personalità, il diritto all'identità personale si distingue per il suo oggetto, che viene identificato con l'interesse della persona a vedersi riconoscere, sia dagli altri individui che dalle formazioni sociali, il proprio patrimonio intellettuale, culturale, ideologico, sociale, politico, religioso; cioè, come viene detto con un'espressione di sintesi, è *il diritto a vedersi riconoscere l'intangibilità della propria proiezione sociale*.

*Diritto all'identità
personale
e diritto al nome*

Particolarmente complesso è il rapporto fra il diritto all'identità personale e il diritto al nome. Secondo una prima dottrina, il diritto al nome ha contenuto più ampio e comprende il diritto all'identità personale, che verrebbe appunto tutelato con le norme riguardanti il diritto maggiore. Più recentemente, invece, si pensa al diritto all'identità personale come a una situazione complessa – composta fra l'altro del diritto al nome, del diritto all'identità sessuale e del diritto all'identità morale, ma avente una sua autonomia – che trova direttamente il suo fondamento nell'art. 2 della Costituzione e la cui disciplina si ricava, per analogia e non per continenza, da quella prevista per il diritto al nome ma non solo (anche dal diritto all'immagine, dal diritto alla riservatezza...). Si applicheranno pertanto, alla tutela del diritto all'identità personale, tutte quelle azioni esercitabili in materia di diritti di personalità, principalmente l'azione inibitoria, quella di accertamento e quella di reclamo.

La distinzione fra il diritto all'identità personale e il diritto al nome è stata affermata anche dalla Corte costituzionale, la quale ha specificato che oggetto del diritto all'identità personale è *l'acquisizione* del nome – automaticamente, per legge – e non la *scelta* del nome stesso¹.

Una volta chiarito che, quale esplicazione del suo diritto all'identità perso-

¹ Corte costituzionale, 19 maggio 1988 n. 586. Era stata sollevata questione di legittimità costituzionale degli artt. 73 R.D. n. 1238 del 1939, nonché 6, 143 *bis*, 236, 237 comma 2, e 262 comma 2 cc, con riferimento agli art. 2, 3 e 29 Cost., «nella parte in cui le norme denunciate prevedono che ai figli legittimi debba imporsi solo il cognome paterno, senza prevedere la facoltà per la madre di trasmettere loro il proprio cognome d'origine e per i figli medesimi di assumere il cognome materno». La Corte affermò che «il sistema adombrato dal giudice rimettente postula necessariamente un intervento di competenza esclusiva del legislatore» e dichiarò manifestamente inammissibile la questione.

nale, ogni uomo ha diritto a un nome, le modalità della sua attribuzione (che costituiscono più propriamente il diritto al nome) devono essere previste inderogabilmente dalla legge: come mirabilmente enuncia l'art. 6 del codice civile, «ogni persona ha diritto al nome che le è per legge attribuito». Anche i cambiamenti, le aggiunte o le rettifiche al nome sono effettuabili soltanto con le formalità e nei casi previsti dalla legge.

Nel nostro ordinamento il diritto al nome si acquista al momento della nascita²; esso comprende il nome, il cognome e lo pseudonimo (art. 9 cc). L'attribuzione del nome può venire per legge, per volontà della persona o per atto giudiziario. In sintesi, limitandoci ai casi più frequenti: in caso di filiazione legittima, viene attribuito immediatamente per legge il cognome paterno; in caso di filiazione naturale, viene attribuito il cognome di colui che fa per primo la dichiarazione di riconoscimento; in caso di legittimazione si attribuisce il cognome del legittimante. Il prenome invece viene scelto da chi fa la dichiarazione di nascita avanti l'ufficiale dello Stato civile. La legge determina poi le modalità di attribuzione del prenome e del cognome nei casi di bambino non riconosciuto da alcuno.

La stretta correlazione fra il diritto al nome e il diritto all'identità si rivela altresì in una serie di disposizioni dalle quali si può evincere la *finalizzazione* della tutela del diritto al nome a quella dell'identità personale: si pensi al diritto a mantenere, nonostante la modifica, il cognome che abbia assunto la rilevanza di un autonomo segno distintivo dell'identità personale del soggetto³; alla possibilità che la donna, la quale con il divorzio perde il cognome che aveva aggiunto al proprio a seguito del matrimonio, conservi il cognome del marito quando sussista un interesse suo o dei figli meritevoli di tutela⁴. Dalla disciplina del codice civile relativa all'attribuzione del nome (in particolare dagli artt. 237, 262 e 277) si evince poi l'esistenza del principio della conservazione del cognome originario, finalizzato alla conservazione dell'unità familiare⁵.

² Conformemente dispone la Dichiarazione dei diritti del fanciullo di New York del 20 novembre 1959, principio terzo: «Il fanciullo ha diritto, sin dalla nascita, a un nome e a una nazionalità».

³ Corte costituzionale 3 febbraio 1994, n. 13, afferma che «è illegittimo, per violazione del diritto all'identità personale che è parte essenziale del patrimonio della persona umana, l'art. 165 r.d. n. 1238 del 1939, in quanto non prevede che quando la rettifica degli atti dello Stato civile, intervenuta per ragioni indipendenti dal soggetto cui si riferisce, comporti il cambiamento del cognome, il soggetto stesso possa ottenere dal giudice il riconoscimento del diritto a mantenere il cognome originariamente attribuitogli ove questo sia nel frattempo divenuto autonomo segno distintivo della sua identità».

⁴ Art. 5 legge n. 898/1970.

⁵ Vedi ancora Corte costituzionale, ordinanza n. 586/1988, cit.

*Identità personale,
diritto al nome
e adozione*

Quanto già detto rivela l'incidenza determinante delle questioni giuridiche relative al diritto al nome e al diritto all'identità personale nelle vicende adottive: il nome costituisce l'aspetto esterno più riconoscibile, il *simbolo* stesso dell'identità personale; e il minore adottato perde il nome di cui era stato dotato alla nascita per acquisirne uno nuovo! Ai sensi dell'art. 27 della legge n. 184/1983, infatti, «per effetto dell'adozione l'adottato acquista lo stato di figlio legittimo degli adottanti, dei quali assume e trasmette il cognome».

Tale scelta legislativa risulta ispirata con tutta evidenza al fine di garantire stabilità e immutabilità allo *status* giuridico attribuito dall'adozione; anche sacrificando altri rilevanti interessi, seppure di rilievo costituzionale. Una scelta che la giurisprudenza ha ritenuto legittima e non in violazione dei principi costituzionali: «infatti, non può essere ritenuta la così pretesa violazione [da parte delle norme sull'adozione e dell'art. 27 in particolare] dei diritti inviolabili dell'uomo, quali quello al nome, alla propria individualità e alla propria origine, nonché l'affermata violazione dei diritti della famiglia di provenienza, atteso che essendo il minore titolare del diritto inviolabile a crescere come persona in un ambiente idoneo, fra gli interessi diversi garantiti dalla Costituzione, secondo discrezionali scelte del legislatore, *resta privilegiata la tutela dell'interesse del minore* sopra indicato, pur nel necessario bilanciamento con l'interesse dei genitori naturali e della famiglia di origine»⁶.

Importanti sono anche i problemi che la norma sopra citata pone in materia di ordinamento dello Stato civile, dove la formazione *ex novo* dell'atto di nascita del minore si pone sovente in conflitto con il contenuto di altri atti formati sia da autorità italiane che da autorità straniera. La giurisprudenza ha affermato che non è passibile di trascrizione un certificato di nascita, proveniente dallo Stato estero, contenente indicazioni non veritiere, conseguentemente considerando legittimo il rifiuto di tali trascrizione da parte dell'ufficiale di Stato civile⁷.

⁶ Cassazione civile Sez. I, 10 aprile 1992 n. 4395. Enunciando questo principio la Suprema Corte ha dichiarato «manifestamente infondate le eccezioni di legittimità costituzionale: a) dell'art. 27, comma 1, della legge n. 184 del 1983, in relazione all'art. 29 cost., nella parte in cui stabilisce che il minore acquista a seguito dell'adozione, lo stato di figlio legittimo degli adottanti, anche quando ne sia conosciuta la famiglia naturale; b) dell'art. 27, commi 1 e 3 in relazione agli art. 13, 20 (comma 2) e 31 (comma 1) cost., nella parte in cui stabiliscono che l'adottato assume il cognome degli adottanti e dispongono la cessazione dei rapporti con la famiglia d'origine; c) dell'art. 27, comma 3, in relazione all'art. 3, commi 1 e 2 cost., in quanto impedisce ai genitori e ai parenti naturali anche solamente di vedere il proprio figlio e parlargli, una volta che sia stato adottato; d) del titolo II del capo II della legge n. 184 del 1983 e dell'art. 27, comma 3, in relazione agli art. 29, 30 (comma 2) e 31 (commi 1 e 4) cost., in quanto consentono che i figli minori siano sottratti alla famiglia naturale».

⁷ Cassazione civile, 6 maggio 1998, n. 4541. La pronuncia della Cassazione riguardava una vicenda di adozione di un minore di nazionalità romena, del quale era stato indicato nel certificato

*Identità personale,
adozione
e conoscenza
delle origini*

La finalità di garantire lo *status* giuridico conseguente all'adozione legittimante ispirava, oltre a quella ricordata sul cambiamento di nome, un insieme di norme che disponevano che ai genitori adottivi non potevano essere fornite, tra le informazioni relative ai «fatti rilevanti relativi al minore» nella sua vita precedente, quelle relative all'identità dei genitori biologici; che l'ufficiale di Stato civile e l'ufficiale di anagrafe dovevano rifiutarsi di fornire notizie, informazioni, certificazioni o altro dalle quali potesse comunque risultare il rapporto di adozione (salva autorizzazione espressa dell'autorità giudiziaria); che ogni rapporto giuridico con la famiglia di origine doveva essere interrotto⁸.

Si trattava di un quadro normativo *organico* che non sembrava poter essere messo in discussione né sulla base di argomenti di diritto interno né con il richiamo a fonti di diritto internazionale, quali l'art. 7 della Convenzione sui diritti del fanciullo di New York del 20 novembre 1989 e soprattutto l'art. 30 della Convenzione de L'Aja sull'adozione internazionale del 29 maggio 1993⁹. Anche la giurisprudenza, chiamata più volte a esprimersi, aveva confermato che non esisteva, allo stato della normativa, né un diritto dei genitori biologici ad avere informazioni sul figlio adottato, né un diritto del figlio adottato, anche se maggiorenne, di conoscere l'identità dei genitori naturali. E anche alle pubbliche autorità veniva vietato l'accesso a questi dati¹⁰.

La scelta del legislatore era chiarissima: occorreva *proteggere* l'adozione e *il minore adottato*, equiparandolo in modo totale al figlio biologico di una famiglia legittima, garantendogli la stabilità all'adozione e proteggendolo da interferenze anche future della famiglia di origine. Sono evidenti le contraddizioni fra un disposto normativo così rigido e la complessità della vicenda umana del bambino adottato, sempre, ma soprattutto se straniero. Dal punto di vista psicologico questa scelta non poteva dirsi errata, ma certo era insufficiente, in quanto l'assimilazione forzata del bambino straniero adottato al figlio legittimo si scontra con l'inscindibilità dell'identità personale del bambino, che viene gravemente compromessa nel caso in cui la sua storia adottiva

di nascita (conformemente alla legislazione di quel Paese), quale luogo di nascita, il Comune di residenza dei genitori adottivi italiani.

⁸ Vedi artt. 22, 27, 28 legge n. 184/1983 nel testo originale, art. 20 della Convenzione europea di Strasburgo del 24 aprile 1967.

⁹ La norma prevedeva che fosse assicurato l'accesso del minore, con l'assistenza appropriata, alle informazioni relative all'identità dei genitori biologici, «nella misura consentita dalla legge dello Stato».

¹⁰ Si veda, per la giurisprudenza di legittimità, Cass. civ. n. 4395/1992, cit.; per la giurisprudenza di merito, due sentenze del Tribunale per i minorenni di Perugia: 19 luglio 1999 e 7 febbraio 2000.

sia nascosta e rimossa. Era facile osservare che anche il vissuto dell'abbandono, del parziale accudimento dei genitori naturali, dei ricordi o delle sensazioni collegate alla sua "nascita biologica" non potevano essere cancellate e sostituite con le sole relazioni con i genitori adottivi susseguenti alla "rinascita giuridica", finzione assoluta che avveniva con la cancellazione del nome originario e l'assunzione del nome degli adottanti.

La maggiore conoscenza dei meccanismi psicologici dell'infanzia e dell'età neonatale, il riconoscimento della complessità dei diritti in gioco, un diverso e maggiore peso riconosciuto alle famiglie naturali, anche l'insorgere di una società multiculturale hanno prodotto nell'ultimo decennio un'evoluzione del pensiero su questi temi che ha portato sempre di più a premere per un cambiamento anche del quadro normativo. Pareva ingiusto sacrificare del tutto i diritti della famiglia biologica, anche quando apparisse stabile l'effetto dell'adozione legittimante; appariva limitante e causa di frustrazione l'impedimento all'adottato di ricercare le proprie radici; e ancora più evidente risultava la finzione della rinascita giuridica adottiva se il bambino adottato era straniero.

La discussione sull'opportunità di riconoscere all'adottato un *diritto di accesso* alle informazioni sulla propria origine, accesi in sede di ratifica della Convenzione de L'Aja del 1993¹¹, portò infine, con la riforma dell'adozione effettuata con la legge n. 149/2001, a una nuova formulazione dell'art. 28 L. 184/1983, che ora consente (con diversi limiti e con l'autorizzazione dell'autorità giudiziaria) l'accesso alle informazioni sia alle istituzioni, sia ai genitori adottivi, sia all'adottato. In particolare quest'ultimo, raggiunta l'età di 25 anni, «può accedere a informazioni che riguardano la sua origine e l'identità dei propri genitori biologici»; l'accesso alle informazioni non è comunque consentito in determinati casi (ad esempio se l'adottato non sia stato riconosciuto alla nascita dalla madre naturale). L'autorizzazione è data dal tribunale per i minorenni all'esito di una particolare istruttoria.

Sono evidenti i vantaggi della nuova normativa: il riconoscimento della "doppia radice" del bambino adottato e della continuità della sua storia e della sua identità; nel caso del bambino straniero si riconosce la duplice ori-

¹¹ In quel frangente non si addivenne a una modifica legislativa sostanziale, in quanto la legge di ratifica si limitò a disporre che per l'accesso alle informazioni diverse da quelle che hanno rilevanza per lo stato di salute dell'adottato «valgono le disposizioni vigenti in tema di adozione di minori italiani» (art. 37 L. 184/1983, come modificato dalla L. 31 dicembre 1998, n. 476): quindi si rinviava al testo previgente dell'art. 28 della L. 184.

gine etnica e che egli è il risultato dell'incontro di due genitorialità, ma anche di due mondi e di due culture. Ciò rende possibile la *ricomposizione*, nel percorso identitario del bambino, della soluzione di continuità rappresentata dall'adozione, che cessa di essere momento di "rinascita" per diventare un *momento* dell'evoluzione psicofisica del bambino.

Non possono però essere ignorati o sottovalutati i rischi che comporta il riconoscimento del diritto alla conoscenza delle origini biologiche: da un lato, la famiglia adottiva può avvertire come meno stabile l'inserimento del bambino adottato e, conseguentemente, meno completa la sua equiparazione ai figli biologici; dall'altro lato, la stessa sensazione di precarietà può colpire il minore adottato, specie nella fase critica dell'adolescenza. E non si possono neppure ignorare le conseguenze sulla famiglia di origine che non vivrà più con il sentimento di una perdita definitiva, ma con la speranza (ma anche il timore) di un'improvvisa ricomparsa del figlio perduto, con tutti gli squilibri che questo può comportare¹².

La giurisprudenza si è adeguata al mutato quadro giuridico (e all'evoluzione sociale sopra descritta) anche in relazione al cambiamento del nome dell'adottato, materia nella quale la normativa è formalmente rimasta invariata. Con un'importante sentenza, la Corte costituzionale ha aperto la possibilità di ottenere anche la *conservazione* del cognome originario del bambino straniero adottato, aggiungendolo a quello adottivo, pur ritenendo legittima l'automatica attribuzione in prima battuta del solo cognome dei genitori adottivi, attraverso il procedimento di rettificazione degli atti dello Stato civile¹³. Occorrerà perciò valutare, nel caso concreto, quanto il cognome originario contribuisse a formare l'identità personale dell'adottato¹⁴.

¹² Il comma 7 dell'art. 24 prevede i casi in cui la famiglia biologica può inibire l'accesso alle informazioni; si tratta in realtà di una previsione più teorica che altro, atteso che le dinamiche dell'allontanamento del bambino rendono poco probabili le dichiarazioni richieste dalla legge.

¹³ Il caso riguardava due genitori adottivi (la cui istanza era stata fatta propria dal pubblico ministero) che avevano chiesto che il minore adottato conservasse anche il suo cognome originario in quanto, come accertato anche dal giudice, la perdita del cognome era stata vissuta da parte del minore come una espropriazione, come una sorta di "amputazione della personalità". La Corte costituzionale con ordinanza n. 350 del 16 luglio 2002 ha dichiarato manifestamente inammissibile la questione di legittimità costituzionale dell'art. 27, nella parte in cui un consente al giudice di disporre che il minore conservi anche il cognome originario, rilevando che il Tribunale avrebbe dovuto valutare la possibilità di applicare il nuovo ordinamento dello Stato civile.

¹⁴ Si applicherebbe quindi l'art. 95, comma 3, del DPR 396/2000, che prevede che «l'interessato può comunque richiedere il riconoscimento del diritto al mantenimento del cognome originariamente attribuitogli se questo costituisce ormai autonomo segno distintivo della sua identità personale».

2. Il diritto allo studio

Diritto allo studio e obbligatorietà dell'istruzione

I diritti della personalità sono ricompresi fra i *diritti pubblici soggettivi*, in quanto il soggetto può pretenderne, oltre che il rispetto, anche l'attribuzione o il riconoscimento da parte delle pubbliche autorità. I diritti della personalità sono correlati, assieme ai diritti funzionali, a quel complesso di diritti (detti anche diritti complementari di solidarietà) i quali hanno per contenuto una particolare prestazione connessa con l'esercizio di una funzione pubblica. Fra i *diritti di prestazione* nei confronti dello Stato, riconosciuti dalla Costituzione, viene generalmente ricompreso (accanto al diritto al lavoro, art. 4; alla salute, art. 32; all'assistenza, art. 38...) anche il diritto all'istruzione, che trova la sua previsione nell'art. 34¹⁵.

L'art. 34 comma 1 della Costituzione afferma che «la scuola è aperta a tutti»: è questo il fondamento diretto del diritto uno studio: e cioè che ogni cittadino ha diritto di ricevere un'adeguata istruzione ed educazione per lo sviluppo della propria personalità. L'istruzione non è finalizzata, però, solo all'interesse dell'individuo, ma anche all'adempimento dei compiti sociali: il convincimento che non vi possono essere progresso e civiltà, se all'interno della società vi è un numero consistente o maggioritario di individui che non abbiano avuto l'istruzione (e quindi poco consapevoli o poco capaci di disporre dei propri diritti e dei propri doveri), ha portato tutti gli Stati moderni a negare che vi sia una mera libertà del cittadino di istruirsi facendogli invece obbligo di concorrere, proprio attraverso l'istruzione, al progresso sociale e civile.

La Costituzione afferma allora (art. 34 comma 2) che «l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita». L'obbligo di istruzione, dunque, nella costruzione costituzionale è l'altra faccia del diritto allo studio.

Lo Stato italiano ha affermato l'obbligo dell'istruzione sin dall'unità. La prima legge in tal senso risale al 1859 e limitava l'obbligatorietà all'istruzione elementare¹⁶; con il testo unico del 1928 l'obbligo dell'istruzione venne esteso sino a quattordici anni di età¹⁷; la legge che ha istituito la scuola media unica¹⁸ ha poi indicato tale scuola come quella strumentale al completamen-

¹⁵ Più propriamente il diritto di studio è compreso fra le situazioni giuridiche raccomandate, cioè quelle indicazioni costituzionali dirette al legislatore di emanare quelle leggi che, una volta esistenti, creano la situazione di vero e proprio diritto per il cittadino.

¹⁶ Art. 326 legge 13 novembre 1859, n. 3725 (c.d. "legge Casati"): «I padri e coloro che ne fanno le veci hanno l'obbligo di procurare, nel modo che credono più conveniente i loro figli, l'istruzione elementare...».

¹⁷ RD 5 febbraio 1928, n. 577, artt. 171 e 172, che facevano obbligo ai fanciulli frequentare le scuole di carattere postelementare quali le scuole e i corsi di avviamento professionale.

¹⁸ L. 31 dicembre 1962, n. 1859.

to dell'obbligo scolastico. Quest'ultima legge ha svincolato l'obbligo scolastico dall'età finale, nel senso che l'obbligo è assolto con la frequenza della scuola obbligatoria per almeno otto anni, secondo il dettato costituzionale, non con il raggiungimento di una determinata età¹⁹.

All'obbligo scolastico si può ottemperare sia con la frequenza delle scuole pubbliche sia con l'*istruzione privata o paterna*²⁰. Quindi, ai fini dell'adempimento non è sufficiente l'iscrizione alla scuola pubblica: è necessaria anche la frequenza. Tale disposizione comporta per i dirigenti scolastici e per i maestri l'obbligo di avvisare con lettera raccomandata le persone responsabili dell'adempimento dell'obbligo scolastico dell'assenza ingiustificata degli alunni e, in caso di prosecuzione di tali assenze, di farne denuncia per l'applicazione delle sanzioni previste dalla legge. Oltre a sanzioni indirette (ad esempio l'impossibilità di ottenere sussidi pubblici) vi è la sanzione diretta prevista dall'art. 731 del codice penale secondo il quale è punito con una un'ammenda «chiunque, rivestito di autorità ... sopra un minore, omette, senza giustificato motivo, di impartirgli o di fargli impartire l'istruzione elementare»²¹.

Superato il limite della scuola dell'obbligo, il diritto a godere dell'istruzione non è garantito costituzionalmente a tutti; ai sensi dell'art. 34 comma 3, soltanto gli studenti «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». La Costituzione impegna la Repubblica ad assicurare il godimento dell'istruzione a quegli studenti «anche se privi di mezzi», facendo superare loro i possibili ostacoli di ordine economico e sociale. «Borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze» sono gli strumenti, indicati dall'art. 34 comma 4, a ciò finalizzati; per assicurare che queste provvidenze vadano solo a chi ha bisogno e ne ha il merito, esse «devono essere attribuite per concorso». Coloro che dispongono in pro-

¹⁹ Non sono finite qui le vicende del termine dell'obbligo scolastico, innalzato a 16 anni con la L. n. 9/1999 (che ha previsto fra l'altro che l'iscrizione al primo anno di scuola secondaria superiore è gratuita) e poi riabbassato con l'ultima riforma. A seguito dell'innalzamento dell'età dell'istruzione obbligatoria ha assunto interesse pratico anche una discussione che sinora aveva avuto interesse principalmente teorico e cioè quella se anche il fanciullo sia destinatario diretto dell'obbligo di istruzione. Pare preferibile la tesi affermativa: non è rimesso alla facoltà del ragazzo istruirsi o no, ma egli deve adempiere all'obbligo dell'istruzione, e il suo obbligo è diverso da quello delle persone che hanno su di lui l'autorità o la vigilanza. Con la rilevante differenza che l'obbligo dell'alunno non è accompagnato da una sanzione penale ma l'inottemperanza è egualmente colpita da sanzioni indirette (basti pensare all'impossibilità di ottenere determinate licenze commerciali...).

²⁰ Quest'ultima ha una particolare disciplina, che prevede la documentazione delle proprie capacità tecniche e l'obbligo di fare apposita dichiarazione all'inizio dell'anno scolastico.

²¹ La L. 31 dicembre 1962, n. 1859, ha dichiarato applicabile l'art. 731 anche in caso di inadempimento dell'istruzione postelementare obbligatoria.

*Diritto allo studio
e libertà
di insegnamento*

prio dei mezzi sufficienti, invece, restano ovviamente liberi di decidere se proseguire o meno gli studi, a prescindere dalle proprie capacità.

L'art. 33, comma 1, della Costituzione afferma che «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento». Sono due le libertà previste da tale norma: la libertà nell'insegnamento – e cioè la libertà dell'insegnante di esprimere, senza censure, imposizioni o direttive politiche, le proprie convinzioni, nel rispetto del senso critico dell'alunno – e la libertà dell'insegnamento, cioè la libertà di istituire scuole.

In relazione a tale libertà, se il comma 2 affida allo Stato il compito di assicurare l'esistenza e il funzionamento di «scuole statali per tutti gli ordini e gradi», i commi 3 e 4 attribuiscono a enti e privati il diritto di istituire scuole e istituti di educazione senza oneri per lo Stato, assicurando a tali scuole piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico paritario. La discussione in relazione all'esistenza e al finanziamento delle *scuole private*, per decenni incentrata esclusivamente sul finanziamento statale alle scuole cattoliche, acquista oggi sfumature del tutto inedite, in quanto l'aumento del numero dei cittadini stranieri e di alunni stranieri pone il problema del sorgere di scuole "confessionali" di vario tipo. Si pone il problema di verificare la validità e la compatibilità degli insegnamenti in esse effettuati; e vi è il rischio che il proliferare di scuole di tipo così diverso provochi una caduta dell'omogeneità culturale indispensabile per la pacifica convivenza sociale, rendendo ancora più difficile l'inserimento del bambino straniero.

Il bambino straniero

Ma chi è il bambino straniero? Il *criterio giuridico*, che è quello maggiormente oggettivo, non coincide con altri criteri, culturali o sociologici o psicologici, lasciando spazi importanti e significativi di riflessione.

Dunque, nel campo giuridico la nozione di straniero si ricava da precisi criteri. *Straniero è colui il quale non appartiene al nostro Paese* (e dunque sia perché cittadino di altro Paese o perché non abbia la cittadinanza di alcun Paese: l'apolide); perciò lo straniero è contrapposto al cittadino, cioè a colui al quale lo Stato riconosce l'appartenenza. Secondo le norme in materia di cittadinanza²², sono stranieri i bambini nati in Italia da genitori stranieri, se così prevede la legge del Paese di provenienza; sono cittadini italiani invece i figli di un genitore italiano, ovunque nati, e i figli di ignoti trovati nel territorio dello Stato. Il ragazzo straniero nato in Italia che vi abbia risieduto legalmente senza interruzioni fino al rag-

²² Si tratta principalmente della L. 5 febbraio 1992, n. 91, *Nuove norme per la cittadinanza*, e del relativo regolamento di esecuzione emanato con DPR 12 ottobre 1993, n. 572.

giungimento della maggiore età, può però acquistare la cittadinanza italiana se, entro un anno dal compimento del diciottesimo anno di età, ne fa richiesta. Secondo la legge n. 184/1983, non sono stranieri i bambini adottati²³, che acquisiscono la cittadinanza nel momento in cui diventa definitivo il provvedimento di adozione, mentre lo sono quelli in affidamento preadottivo²⁴ o in affidamento.

Straniero è invece, secondo il significato corrente, colui che proviene da altri Paesi e da altre culture. Nel campo dell'intervento psicologico, è stato evidenziato un certo disagio classificatorio. «Chi è il minore straniero – ci si è chiesti – colui che ha pelle di colore diverso, anche se nato o cresciuto in Italia (come gli adottati, o i figli degli immigrati giunti piccolissimi o nati nel nostro Paese); oppure colui che parla la lingua italiana, ha la pelle bianca ma passaporto di altra nazionalità?»²⁵.

Secondo la Costituzione «la scuola è aperta a tutti»: pertanto il diritto all'istruzione è un diritto costituzionalmente garantito non solo ai cittadini, ma a *tutte le persone*, anche straniere.

La legge sull'immigrazione ha consolidato e allargato alcune posizioni che comunque, in via amministrativa o di prassi, si erano formate in favore dei minorenni stranieri. *I minori stranieri* (regolari o irregolari) comunque presenti nel territorio nazionale *sono soggetti all'obbligo scolastico*: ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica²⁶. Corrispondentemente al diritto previsto per i loro figli, i genitori stranieri residenti in Italia hanno, come i cittadini, il dovere di far osservare l'obbligo scolastico. Le istituzioni sono impegnate altresì ad attivare corsi per l'apprendimento della lingua italiana.

L'iscrizione dei minori stranieri avviene nei modi e alle condizioni previste per i minori italiani; nel caso di minori privi di documentazione o con documentazione irregolare è disposta l'«iscrizione con riserva», in attesa della regolarizzazione della loro posizione²⁷.

²³ Secondo l'art. 35, L. 184/1983, «l'adozione pronunciata all'estero produce nell'ordinamento italiano gli effetti di cui all'art. 27»: cioè l'adottato acquista lo *status* di figlio legittimo degli adottanti e quindi anche la cittadinanza italiana.

²⁴ Nei casi residui previsti dall'art. 35, comma 4, L. 184/1983.

²⁵ N. Martini, *Minori stranieri e disagio psicologico*, in "Polis", 1998, 41-42, p. 8.

²⁶ Art. 38 T.U. DLGS n. 286/98.

²⁷ Art. 45 DPR 31 agosto 1999, n. 394. La mancata successiva produzione del permesso di soggiorno non pregiudica l'iscrizione e la frequenza; l'iscrizione con riserva non pregiudica nemmeno il conseguimento dei titoli conclusivi dei corsi di studio e, in mancanza di accertamenti negativi sull'identità dichiarata dall'alunno, il titolo viene rilasciato all'interessato con i dati identificativi acquisiti al momento dell'iscrizione.

Il delicato momento della *scelta della classe* cui iscrivere il minore straniero appena giunto è affrontato dalla legge con inusuale ma opportuna precisione, come pure avviene per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi. Al collegio dei docenti spetta poi definire l'adattamento dei programmi d'insegnamento e i criteri della comunicazione con le famiglie, avvalendosi ove necessario di mediatori culturali...

Ma quale scuola accoglie i bambini stranieri? Non si può ignorare, anche nel commento più strettamente normativo del sistema scolastico, che la società multiculturale che si va formando impone la necessità di ripensare al sistema di relazioni con i portatori di valori e culture diverse, ma anche di ridefinire concetti quali quelli di identità culturale, di etnia, di famiglia, di accudimento, di maltrattamento... Tutto nella coesistenza non sempre facile di due tendenze opposte: quella alla "globalizzazione" dei valori, delle relazioni, dei linguaggi; e quella alla protezione degli aspetti particolari delle singole culture separandole dal contesto globale.

I figli degli immigrati portano all'interno della scuola sia la *ricchezza* delle proprie esperienze, sia i *problemi* conseguenti alla perdita delle radici culturali delle loro famiglie, in bilico fra la fedeltà alla cultura originaria e un'assimilazione forzata alla cultura del Paese ospitante. Una tensione che all'interno del sistema scolastico, si manifesta da un lato nelle elevate aspettative dei genitori sulla riuscita scolastica dei figli, dall'altro con il tentativo di conservare l'identità culturale (sistema di valori, riferimento religiosi, lingua) anche in antagonismo con il contenuto di insegnamenti scolastici.

Ma tutto questo è davvero estraneo al bambino adottato, che è italiano?

Se l'inserimento del minore straniero e la sua socializzazione avvengono innanzi tutto attraverso la scuola e nella scuola, determinante è l'esperienza scolastica anche per il bambino adottato. Sotto questo punto di vista, la condizione del minore straniero adottato è più simile a quella del minore emigrato che a quella del minore italiano, specialmente quando il bambino è arrivato in Italia non troppo piccolo e quando è di colore.

Nella scuola più che in altri luoghi emerge il *paradosso* del bambino straniero adottato: che è, giuridicamente, un bambino italiano, mentre è fisicamente e/o culturalmente un bambino straniero. Essere divenuto (del tutto inconsapevolmente) cittadino italiano non ha fatto venire meno la sua diversità, che ne fa oggetto (nel bene e nel male) di maggiori attenzioni rispetto ai compagni e dai compagni. Il *problema dell'identità* si ripropone in maniera prepotente, così come si ripropone il problema del rapporto fra la scuola e i genitori.

Quali informazioni i genitori sono tenuti a dare agli insegnanti? Solo quelle «che hanno rilevanza per lo stato di salute» del bambino che essi stessi ricevono²⁸? O possono gli insegnanti richiedere, e sino a che punto, quelle informazioni (sulla lingua, sulla famiglia biologica...) che i genitori adottivi hanno appreso durante il percorso adottivo?

È difficile stabilire anche come deve o può gestire la scuola la *duplica diversità* del bambino, che è adottato (e quindi portatore di una doppia genitorialità) e anche straniero (e quindi culturalmente/fisicamente diverso). Va cercato l'accordo con i genitori, certamente. Ma la scuola è tenuta a rispettare ciecamente la finzione giuridica della rinascita adottiva? Può censurare, o chiedere di discutere, l'eventuale scelta genitoriale di "rimuovere", ignorandolo, il vissuto preadottivo? Deve essere ricordata e valorizzata l'identificazione con l'origine etnica?

Non meno difficile stabilire, sul piano giuridico, se sono applicabili (per analogia, perché certo la lettera della legge lo esclude) al minore adottato le disposizioni in materia di iscrizione dello straniero, qualora il bambino avesse già un'età scolare nel Paese di origine. E ci si chiede poi se, nel corso dell'anno, la scuola può destinare a un "italiano" le risorse destinate agli interventi specifici di supporto agli alunni stranieri (ad esempio per facilitare l'apprendimento della lingua). Come pure ci si deve interrogare sulla possibilità sul piano giuridico e sull'opportunità sul piano didattico dell'applicazione al bambino adottato dei programmi e delle attività di *educazione interculturale*²⁹.

Certo, il bambino adottato non vive il conflitto culturale fra società e scuola da un lato e famiglia adottiva dall'altro; quest'ultima anzi lo spinge ancora di più, a differenza della famiglia dell'immigrato, ad accettare in maniera incondizionata la cultura dei genitori adottivi, incentivando il senso di appartenenza a essa. Così però vi è il rischio di giungere alla *cancellazione del passato* e all'imposizione di modelli comportamentali; con il risultato paradossale di ricreare o accentuare la frattura dell'identità personale del bambino e di non fornirgli gli strumenti necessari ad affrontare la propria (irriducibile) diver-

²⁸ Sone le informazioni che provengono dalla Commissione per le adozioni internazionali, ex art. 37, L. 184/1983.

²⁹ Sia gli orientamenti per la scuola materna del 1991, sia i programmi della scuola elementare del 1985 e i programmi della scuola media contengono più o meno espliciti riferimenti all'educazione interculturale. Soprattutto negli anni Novanta la scuola ha affrontato il problema e si è interrogata sulla strada da percorrere, con esiti che si possono definire soddisfacenti e con elaborazioni anche complesse che prendono in esame non soltanto l'aspetto tecnico dell'insegnamento al minore straniero, ma anche quello psicologico culturale.

sità e ad accettarla; col rischio di più gravi crisi nel periodo dell'adolescenza. E sotto questo aspetto il confronto con le famiglie e con i bambini immigrati può invece costituire una grandissima risorsa, in quanto può attenuare l'ansia di dover essere simile e assimilato.

Il bambino straniero adottato è un soggetto *complesso*, giuridicamente e culturalmente. Più che mai nei suoi confronti è necessario, per il suo migliore interesse, che tutti coloro che gli vivono accanto abbiano a cuore i suoi problemi, agevolando, con buon senso e competenza, la sua formazione globale.

Il diritto allo studio come diritto costituzionalmente garantito per tutti i bambini

Lorenza Carlassare
Università di Padova

1. Il diritto allo studio nella duplice valenza individuale e collettiva

Norme costituzionali, norme internazionali, norme europee, ancor prima che norme legislative ordinarie dettano principi a tutela dei minori per quanto attiene al loro fondamentale diritto all'istruzione, all'educazione, alla formazione.

Si tratta senza dubbio di uno dei diritti che maggiormente condiziona l'esistenza, la crescita umana e intellettuale e l'inserimento del bambino nel contesto delle relazioni sociali, nella vita lavorativa, nella sua futura dimensione di cittadino; oltre che, va sottolineato, nelle relazioni familiari. Lo stesso rapportarsi agli altri, anche nella sfera affettiva, è fortemente legato al tipo di istruzione ricevuta che tanto fortemente incide sullo sviluppo della personalità, sulla coscienza e comprensione della realtà, delle situazioni circostanti vicine e lontane: è in definitiva il suo destino di essere umano, il suo futuro di uomo o di donna, a essere in gioco.

Di questo diritto vorrei sottolineare subito la duplice valenza: individuale e collettiva; i due piani invero sono difficilmente dissociabili, come conferma del resto la stessa normativa di origine ministeriale rivolta ad attuare i principi contenuti nelle fonti di grado più elevato.

È fondamentale aver sempre presente il legame stretto fra *istruzione* e *democrazia* fortemente avvertito già dagli autori del Settecento. Mi piace ricordare in proposito il primo costituzionalista italiano, anzi europeo, Giuseppe Compagnoni, che ha ricoperto la prima cattedra di diritto costituzionale d'Europa, istituita da Napoleone nell'Università di Ferrara (università nella quale, per lunghi anni, ho insegnato proprio dalla stessa cattedra). Già nel suo volume *Diritto costituzionale democratico* del 1797¹ si trova fortemente sottolineato quel legame, poi costantemente avvertito dagli studiosi successivi ed esplicitamente concepito, nel Novecento, come un'indispensabile coesistenza. Da Robert Dahl in particolare (ma non solo da lui) l'istruzione è considerata una "pre-condizione" della democrazia (che in sua assenza non sarebbe neppure concepibile), e la sua diffusione viene a esse-

¹ G. Compagnoni, *Elementi di diritto costituzionale democratico*, Venezia, 1797.

re considerata come uno dei principali parametri per misurare il grado di democraticità di un sistema: il livello di istruzione raggiunto dalla popolazione – sia pure insieme ad altri elementi – viene assunto così a fondamentale indicatore del livello di democrazia di un ordinamento giuridico in una determinata fase storica².

Tornerò ancora su questo importante legame.

2. Gli artt. 33 e 34
e le altre disposizioni
costituzionali,
nel quadro dei principi

Inizio subito dall'esame dei principi stabiliti nella carta costituzionale: le norme che interessano la posizione istituzionale del minore sono varie ed è opportuno tenerle presenti tutte per avere una visione complessiva che consenta di collocare la questione dell'istruzione in quello che è stato definito un «autentico statuto dei diritti dell'infanzia». Letture parziali, tratte da una sola disposizione specifica, non consentono infatti una comprensione adeguata. Com'è stato messo in rilievo da tempo³, non si tratta di disposizioni isolate ed episodiche dettate a tutela di soggetti istituzionalmente deboli, ma di un disegno coerente e innovativo che tende «alla promozione dei diritti del minore individuato nella sua condizione di cittadino *in formazione*».

Qui trova conferma quanto già accennavo: riguardo all'istruzione, la dimensione privata si accompagna alla dimensione pubblica, in senso lato «politica». Fermando l'attenzione innanzitutto sulle norme costituzionali, per ricavarne un pensiero coerente è necessario procedere a una lettura sistematica che, collegando fra loro disposizioni diverse alla luce dei principi fondamentali, ne consenta la piena comprensione.

Non ci si può fermare all'art. 34 che più specificamente si riferisce all'istruzione, ma occorre leggerlo insieme a numerosi altri: all'art. 33 che pure direttamente a essa si riferisce; agli artt. 30 e 31, oltre che all'art. 9 e, in qualche misura, all'art. 29, tutti peraltro in collegamento con gli artt. 2 e 3 che illuminano il senso della Costituzione intera.

Il principio da richiamare per primo è il principio «personalista»⁴, cardine del sistema costituzionale repubblicano, le cui radici erano ben salde nella

² Anche se certamente non costituisce il solo parametro: cfr. Dahl, 1997.

³ Bessone, 1976, p. 86 ss.

⁴ Espresso in primo luogo nell'art. 2, un principio che pervade l'intera Costituzione: in proposito va ricordato innanzitutto l'insegnamento di un costituzionalista illustre, che fece parte dell'Assemblea costituente, Costantino Mortati, nelle sue varie opere (si veda, in particolare, *Costituzione della Repubblica italiana*, in *Enciclopedia del diritto*, Milano, Giuffrè, 1962, p. 214 ss.).

“cultura” dei membri dell’Assemblea costituente, al di là della loro collocazione politica: un principio sicuro e condiviso.

La persona, valore centrale e primario, è stata fin dall’inizio punto di riferimento essenziale per le forze che, caduto il fascismo, si accinsero a dar vita a una Costituzione da porre a fondamento del nuovo ordinamento democratico. All’uomo, alla sua libertà – comprese la libertà dalla paura e dal bisogno – faceva del resto già riferimento un documento che precede la stessa Carta delle Nazioni Unite: la Dichiarazione di principi del 14 agosto 1941, la cosiddetta Carta atlantica, il primo documento che nel pieno svolgimento della seconda guerra mondiale guardava al futuro e alla ricostruzione di un mondo diverso. L’esperienza della guerra, le violenze, gli orrori compiuti nel disprezzo della dignità umana, accrescevano la serietà dell’intento di evitare il ripetersi delle situazioni tragiche appena vissute. La riaffermazione della *persona umana e della sua dignità* come valore fondante dell’assetto nuovo che si andava a costruire era il punto sicuro e condiviso da cui ripartire.

In Assemblea costituente l’accordo sulla centralità della persona e sulla sua *anteriorità* rispetto allo Stato, sulla necessità di rendere i diritti davvero “inviolabili” (come li dichiara, appunto l’art. 2), era davvero generale⁵. L’attenzione fu in primo luogo rivolta “alle condizioni necessarie allo sviluppo della persona umana, considerata non soltanto nella sua singolarità, ma anche nella vita sociale, nella comunione con i suoi simili”⁶. A questo valore e all’esigenza di soddisfarlo si allacciano strettamente le norme sull’istruzione.

“La scuola è aperta a tutti”, si legge nel primo comma dell’art. 34; da questa fondamentale statuizione bisogna partire, collegandola a un’altra norma principio contenuta nella prima parte della Costituzione che ne costituisce la premessa: l’art. 3 nell’unità dei suoi due commi⁷: “Tutti i cittadini hanno *pari dignità sociale* e sono *eguali* di fronte alla legge, senza distinzione di sesso, di *razza*, di *lingua*, di *religione*, di opinioni politiche, di *condizioni personali e sociali*”, si legge nel primo; e già qui il quadro di riferimento appare della massima chiarezza. L’eguaglianza, così esplicitata, illumina il senso dell’art. 34

⁵ La “persona” fu al centro del dibattito e già all’inizio, nella prima Sottocommissione, costituì un punto d’incontro sicuro fra gruppi diversi per formazione e cultura che appunto sulla persona – patrimonio della tradizione cristiana e della cultura laica – trovarono l’accordo.

⁶ Mortati, 1959, p. 7.

⁷ È infatti assolutamente da respingere la lettura divisa dell’art. 3 Cost. che spesso viene proposta da una parte della dottrina e conduce a un risultato interpretativo deviante e formalistico (Gianformaggio, 1996, p. 1965 ss. e 1998, p. 375 ss.).

che si arricchisce, oggi, di contenuti più ampi e significativi di quelli che gli si potevano originariamente attribuire.

Quel riferimento a “tutti” svela infatti, nell’evoluzione delle situazioni e della storia, potenzialità nuove: fra i “tutti” di cui parla l’art. 34 rientrano soggetti non pensati al momento della sua formulazione in un Paese che ben conosceva il triste fenomeno dell’emigrazione e non, invece, quello dell’immigrazione. I flussi sono mutati, le nuove situazioni pongono esigenze nuove.

Così, attualmente, fra quei “tutti” cui la scuola è aperta rientrano tutti i bambini e i ragazzi che si trovino per qualunque ragione a essere presenti nel nostro Paese, qualunque sia la loro provenienza, *in posizione pari*, a prescindere dalla religione, la razza, la lingua.

Il discorso, già chiaro, resterebbe tuttavia incompiuto senza il comma 2 dell’art. 3 che integra e specifica il comma precedente. Se “tutti” sono eguali di fronte alla legge e le distinzioni non rilevano, *di fatto*, le differenze, esse tuttavia esistono: una *ineguaglianza* di fondo domina concretamente lo scenario sociale, tanto più ora che il divario linguistico (e di conseguenza la possibilità di apprendimento), culturale e religioso si è fortemente accentuato. Allora è necessario prenderne atto e cercare di colmare le distanze fra le persone per realizzare fin dov’è possibile una situazione che le renda effettivamente eguali o almeno meno distanti.

È questo il compito che la Costituzione, nel 2° comma dell’art. 3, assegna alla Repubblica nel suo insieme: “rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini impediscono il pieno sviluppo della persona umana”. Il compito è assegnato alla Repubblica nel suo insieme; vale a dire allo Stato, ma anche alle Regioni, alle Province, ai Comuni ossia ai diversi enti di cui la “Repubblica” si compone (art. 114 Cost.). Il ricordarlo è importante, considerando le competenze di ciascuno nella materia dell’istruzione e in materie contigue che interessano gli interventi di sostegno e supporto (ai bambini stessi, alle famiglie) in termini di risorse e di prestazione di servizi di vario genere (trasporti, mense, assistenza culturale e linguistica, oltre che sanitaria e psicologica), compresi gli spazi necessari anche per il gioco e le attività ricreative, essenziali a una sana ed equilibrata formazione.

La Costituzione, dunque, per realizzare l’eguaglianza sostanziale, impone di eliminare gli ostacoli (art. 3) che a essa si frappongono: quale maggior ostacolo all’eguaglianza e al pieno sviluppo della persona di quello costituito dalla mancanza d’istruzione? Quale divario più incolmabile, pesante e decisivo di quello culturale⁸?

⁸ Con tutti i riflessi di cui ho parlato *supra*, §1.

Ecco allora la necessità di *colmarlo* laddove esiste; ed ecco la soluzione disposta dal secondo comma dell'art. 33: «La Repubblica detta norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi» insieme agli ultimi tre commi dell'art. 34: «L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita». «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». «La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso».

L'*effettività* del diritto non è trascurata dalla Costituzione che non si limita a enunciazioni generiche: la traduzione dalle parole alla realtà concreta, per tutti, è già contenuta nelle disposizioni menzionate, intese a evitare che rimanga soltanto una proclamazione vuota scritta sulla carta: l'obbligatoria istituzione di scuole statali *per tutti gli ordini e gradi*, l'*obbligatorietà e gratuità* dell'istruzione inferiore e la possibilità per i *meritevoli di proseguirla* anche se privi di mezzi, con il sostegno pubblico fornito a studenti e famiglie, è già un inizio di attuazione.

Nonostante la molteplicità di norme dettate dalla preoccupazione per l'effettiva realizzazione del diritto, non si può dire che la Repubblica abbia onorato pienamente gli obblighi che la Costituzione le impone. Non voglio soffermarmi sulla scarsità di risorse destinate alla scuola, alla manutenzione degli edifici, ai servizi e, in particolare alla retribuzione dei docenti, assolutamente fondamentale per la dignità della funzione e la possibilità di aggiornamento effettivo. È cecità assoluta quella che induce a non investire in questo settore da cui dipendono lo sviluppo, la qualità, il livello, il futuro stesso della società. Anche il mercato, il dio del momento, ne ha assoluto bisogno.

È importante vedere con precisione a chi compete di rendere effettivo il diritto all'istruzione.

**3. Gli artt. 30
e 31 Cost.**

«È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli anche se nati fuori dal matrimonio», si legge all'art. 30 comma 1. Il primo impegno, dunque è della famiglia. Non è consentito che entrambi i genitori, o uno solo di essi – nelle situazioni oggi frequenti di vita separata –, si sottraggano a questo fondamentale dovere che è al tempo stesso un diritto. Non ci si possono nascondere, qui, i gravissimi problemi che sorgono quando tra i due genitori manca l'accordo sulla scelta educativa.

La medesima tutela vale per *tutti i figli*, quale che sia la loro posizione giuridica: superfluo è aggiungere che ha da essere la medesima nei casi di

adozione. Il discorso, dunque, è unitario e in modo unitario va affrontato.

I genitori debbono impegnare le proprie risorse spirituali e materiali nell'istruzione e nell'educazione dei figli; si tratta di un preciso dovere giuridico e i figli avrebbero diritto a reclamarne l'adempimento. Non entro nelle delicate questioni relative alla estrema difficoltà per i minori di veder garantiti i loro diritti: altri, qui presenti, meglio di me potranno parlarne.

La Costituzione certamente non trascura i problemi reali e ben lo dimostrano altre norme che ne completano il disegno. L'art. 30, comma 1 è infatti accompagnato da due precisazioni: una contenuta nel comma 2 – «Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti» –, l'altra nell'art. 31 comma 1: «La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'*adempimento dei compiti relativi*».

Il discorso è importante perché completa il quadro normativo descritto nel paragrafo precedente, che comprende l'istituzione di scuole statali di ogni ordine e grado cui tutti possono accedere, l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione per otto anni e il sostegno pubblico ai meritevoli per proseguirla. Poiché fra i compiti assegnati alla famiglia al primo posto v'è certamente quello di educare e istruire i figli, espressamente stabilito in Costituzione, il suo adempimento ha da essere agevolato dalla Repubblica *con misure economiche e altre provvidenze*.

Lo ha fatto?

Anche a questo proposito la risposta mi pare sia stata del tutto insufficiente. Penso alle famiglie del Sud, all'evasione dell'obbligo scolastico, ai bambini per strada, intenti a lavori solo raramente onesti, ma troppo spesso indispensabili alla sopravvivenza. Dovremmo tutti mobilitarci perché la Costituzione venga veramente attuata, altrimenti la criminalità, il degrado sociale e altre piaghe non si chiuderanno. Ma anche questo è un discorso troppe volte ripetuto e sempre invano.

Ora le esigenze si sono accresciute di fronte a realtà nuove, a problematiche sociali prima assenti o diversamente configurate.

Il quadro normativo generale si completa con alcune importanti norme internazionali: fra queste e la Costituzione italiana l'armonia è piena. Interessa comunque richiamarle per qualche elemento in più, utile aggancio per concrete misure di attuazione anche in risposta a questioni inedite proposte dall'odierna realtà.

Già la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* approvata dall'As-

semblea generale delle Nazioni unite il 10 dicembre 1948⁹ – che come la nostra Costituzione ha per centro la dignità della persona – è significativa. Istruzione e educazione non sono menzionate soltanto in una disposizione specifica (l'art. 26); prima di passare alla proclamazione dei diritti, l'Assemblea generale precisa che la Dichiarazione costituisce «l'ideale comune» per tutti i popoli e le nazioni, affinché individui e organi, avendola costantemente presente, si sforzino «attraverso l'insegnamento e l'educazione» di sviluppare il rispetto dei diritti e libertà che essa proclama e di assicurarne il riconoscimento e l'applicazione universale ed effettiva.

I fini stessi dell'Organizzazione delle Nazioni Unite – la libertà, la giustizia e la pace nel mondo – sono legati subito all'insegnamento e all'educazione.

Nell'art. 26 – a parte il comma 1 sostanzialmente corrispondente a norme costituzionali¹⁰ – il secondo comma indica le *finalità* essenziali dell'educazione, che deve tendere al pieno sviluppo della persona umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Inoltre – e questo per noi si aggancia fortemente all'oggi – deve favorire «la comprensione, la tolleranza e l'amicizia fra tutte le nazioni e tutti i gruppi razziali o religiosi e lo svolgimento dell'attività delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace». Il terzo comma attribuisce prioritariamente ai genitori il diritto di scegliere il genere di educazione da impartire ai loro figli.

Nel Patto internazionale relativo ai *diritti sociali economici e culturali* – New York, 16 dicembre 1966¹¹ – ribadito che il riconoscimento della *dignità* di tutti gli esseri umani e dei loro diritti *eguali* e *inalienabili* «costituisce il fondamento della libertà della giustizia e della pace nel mondo» afferma che «l'ideale dell'uomo libero, liberato dalla paura e dalla miseria non può essere realizzato se non sono create le condizioni che consentono a ciascuno di godere dei suoi diritti economici sociali e culturali allo stesso modo dei suoi diritti civili e politici».

Il riconoscimento del valore essenziale dei diritti *culturali*, nella loro connessione con i diritti civili e politici, va insieme alla constatazione che tutto rimane sulla carta se non si creano le *condizioni* che consentano a tutti di goderne effettivamente. È un impegno forte che grava sugli Stati.

⁹ A un anno circa dall'entrata in vigore della Costituzione della Repubblica italiana.

¹⁰ Art. 26 comma 1: «Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite».

¹¹ Reso esecutivo in Italia dalla legge 25 ottobre 1977, n. 811.

La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (*International convention on the rights of the child*) di New York¹², in vigore in Italia dal 1991, riguarda tutti i minori di 18 anni (art. 1) e precisa subito che «il bambino dovrebbe essere pienamente preparato a vivere una vita individuale nella società e dovrebbe essere allevato nello spirito degli ideali proclamati nella Carta delle Nazioni Unite, e in particolare nello spirito di pace, dignità, tolleranza, libertà, eguaglianza e solidarietà». Anche qui, dunque, indicazioni sulle finalità dell'educazione, e riaffermazione dell'eguaglianza nella protezione dei diritti «indipendentemente dalla razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o d'altro genere, origine nazionale, etnica e sociale, proprietà, handicap, nascita o da qualsiasi altra caratteristica del bambino, dei suoi genitori o dei suoi tutori legali» (art. 2 comma 1). Il tentativo di coprire ogni possibile causa di differenza è completato nel comma 2, che oggi suona particolarmente interessante: gli Stati infatti *devono* prendere ogni appropriata misura per assicurare la protezione del fanciullo «contro tutte le forme di discriminazione o *punizione* attuate in base alla condizione, alle attività, alla espressione delle opinioni, al credo dei genitori del bambino, dei suoi tutori legali o di altri membri della famiglia». Penso qui alla Francia e al divieto di portare il “velo”, apprezzando la diversa soluzione italiana.

La concretezza degli impegni assunti con la Convenzione si rivela nell'art. 4 che, per attuare i diritti economici, sociali e culturali riconosciuti dalla Convenzione, impone agli Stati parti di prendere i provvedimenti necessari «nella massima misura possibile consentita dalle risorse disponibili e, quando necessario, nel contesto della cooperazione internazionale».

Un'altra indicazione si coglie sempre più chiaramente in materia di educazione: non solo deve essere rispettato l'orientamento dei genitori, ma anche quello del bambino. La sua figura emerge viva e attiva, non più destinatario passivo di scelte altrui, ma partecipe delle decisioni che riguardano la sua vita e il suo destino di adulto. Molti sono gli articoli della Convenzione che danno risalto al formarsi di una personalità autonoma, al rispetto delle opinioni del fanciullo, al diritto di manifestarle e, prima ancora, di formarselle accedendo liberamente alle fonti d'informazione e alle conoscenze artistiche e culturali in una visione pluralistica che lo metta in contatto con culture diverse dalla propria, con tendenze diversificate in un progetto di convivenza aperta.

¹² Per l'Italia, la legge di autorizzazione alla ratifica è del 5 maggio 1991 e l'entrata in vigore è il 5 ottobre 1991.

A livello europeo, l'art. 2 del Protocollo addizionale alla *Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* firmato a Parigi il 20 marzo 1952¹³ inizia con l'affermazione che nessuno può vedersi negato il diritto all'istruzione, e si preoccupa di stabilire che lo Stato, nell'esercizio delle sue funzioni nel campo dell'educazione e dell'insegnamento, rispetterà il diritto dei genitori di assicurare quest'educazione e insegnamento conformemente alle loro convinzioni religiose e filosofiche. È un punto da sottolineare, che si connette a principi già contenuti in Documenti internazionali e apre sicuramente problemi (*infra*, §5).

Completa il quadro la più recente *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*¹⁴ che ulteriormente accentua il ruolo del fanciullo nelle scelte che lo riguardano, il suo coinvolgimento necessario che esige gli siano fornite preliminarmente le necessarie informazioni.

Già nel Preambolo si afferma la necessità che i fanciulli abbiano “la possibilità di esercitare i propri diritti, in particolare nelle procedure in materia di famiglia che li riguardano” e che a essi siano fornite “informazioni pertinenti, affinché i loro diritti e interessi superiori possano essere promossi e affinché la loro opinione sia presa in debita considerazione”.

Il discorso è fondamentale, anche in tema di scelte educative, e di diritto all'istruzione.

Va sottolineato che per non lasciare queste affermazioni in una sfera di pura astrazione la convenzione di Strasburgo prevede diritti azionabili da parte dei minori (in particolare artt. 3,4,5 e ss.) compresa la possibilità di richiedere la nomina di un rappresentante e di essere assistiti da una persona di loro scelta.

5. I nuovi problemi, le nuove esigenze

Le situazioni nuove, dicevo, generano domande cui non sempre è facile fornire risposte adeguate. Nella scuola, nei rapporti fra questa e le famiglie e di queste con i minori.

Molti sono gli interrogativi: ad esempio, l'art. 2 del protocollo addizionale

¹³ La Convenzione è stata firmata a Roma il 4 novembre 1950; in Italia, la legge di ratifica e esecuzione della Convenzione e del Protocollo addizionale è la n. 848 del 4 agosto 1955.

¹⁴ Adottata dal Consiglio d'Europa a *Strasburgo* il 25 gennaio 1996. Su questa Convenzione si veda in particolare C. Fioravanti, *La protezione internazionale dei minori in Europa*, in *Comunicazioni e studi*, 1997, 381 ss.; Id., *I diritti del bambino tra protezione e garanzie: l'entrata in vigore, per la Repubblica italiana, della Convenzione di Strasburgo*, in *Nuove Leggi civili commentate*, 2003, p. 561 ss.

alla convenzione europea – lo Stato, nell’esercizio delle sue funzioni nel campo dell’educazione e dell’insegnamento, rispetterà il diritto dei genitori di assicurare quest’educazione e insegnamento conformemente alle loro convinzioni religiose e filosofiche – cosa comporta in concreto?

Prendo questo esempio perché le interpretazioni sono state talora parzialmente differenti nei diversi Stati, fino a portare a esiti paradossali se se ne dà un’interpretazione per cui gli Stati sarebbero obbligati a fornire a tutti l’insegnamento religioso voluto. La giurisprudenza ha nel complesso chiarito che basta che lo Stato *non imponga* come obbligatorio un insegnamento religioso, lasciando libertà, dunque, di non seguirlo.

Nelle presenti difficoltà, in parte almeno, le indicazioni sulla strada da percorrere sono contenute nei Documenti internazionali che ho brevemente menzionato. Diritto all’istruzione per tutti, ma a un’istruzione tesa verso alcune mete, nel rispetto di fondamentali valori: orientata in primo luogo alla convivenza pacifica e amichevole *fra diversi*.

La multiculturalità che necessariamente caratterizza il nostro tempo deve essere vissuta positivamente, nel rispetto della *dignità* di ciascuno. È questa il perno, su cui le diverse norme sono costruite: dalla Costituzione alle norme internazionali ed europee.

Non sempre è facile perché non sempre l’ambiente locale, in Italia, è propizio all’apertura, al rispetto della diversità vissuta come un valore e una possibile risorsa per l’accrescimento di ciascuno e della comunità nel suo insieme: la scuola, quindi, deve favorirne la crescita. Altrimenti il pericolo è che tutti i diritti scritti sulla carta, a prescindere dal valore e dall’importanza del Documento che li consacra, restino fragili, precari, apparenti; che le discriminazioni nella sostanza continuino, più o meno visibili. La sofferenza di un bambino che non si sente rispettato, trattato come “eguale” o addirittura deriso, è terribile e lascia segni e alterazioni forse irrimediabili.

Tra i problemi degli immigrati in primo luogo, dei bambini *adottati* provenienti da culture e tradizioni diverse resta fondamentale quello di non sentir mortificata la propria origine: la Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo, in particolare, se ne fa carico al massimo grado.

Sta poi agli Stati e, concretamente, alle persone che si trovano a ricoprire i diversi ruoli tradurre le norme nel concreto dell’esperienza di ognuno.

Come ho ricordato, la Convenzione di Strasburgo non lascia i minori indifesi, completamente in balia degli adulti (genitori compresi) ma attribuisce direttamente ai fanciulli la possibilità di intervenire a difesa dei propri diritti anche in giudizio, richiedendo apposita rappresentanza (se necessario) e adeguata assistenza (*supra*, § 4).

**6. Le norme interne
di attuazione**

Un compito grave, dunque, per la scuola che dovrebbe aiutare ogni bambino nelle difficoltà dell'inserimento in un Paese, in una cultura e in una famiglia nuova.

In base alla legge sull'immigrazione (D. Lgs. n. 286 /98), art. 28, i minori stranieri presenti sul territorio sono soggetti all'obbligo scolastico, hanno diritto all'istruzione, accesso ai servizi educativi e di partecipazione alla vita della comunità scolastica. *L'effettività del diritto allo studio* «è garantita dallo Stato, dalle Regioni e dagli Enti locali anche mediante l'attivazione di appositi corsi e iniziative per l'apprendimento della *lingua italiana*». Inoltre: «La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamentale rispetto reciproco nello scambio tra le culture e della tolleranza; a tal fine promuove iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni»¹⁵.

In questo quadro, le circolari del Ministero della Pubblica Istruzione (ricordo in particolare la circolare n. 205/1990) doverosamente sottolineano l'importanza dell'educazione interculturale, dove la diversità va pensata come risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone", in una prospettiva di dialogo, di comprensione, di collaborazione, valorizzando le diverse culture di appartenenza.

Solo per questa strada, facilitando l'inserimento nella famiglia nuova, nella società e nella scuola di bambini provenienti da altri Paesi e culture si potrà far crescere una società veramente democratica.

¹⁵ Il regolamento di attuazione di questo testo unico (DPR n.394/1999) precisa fra l'altro che l'iscrizione è possibile, con riserva, *anche in assenza di documentazione*.

Riferimenti bibliografici**Bessone, M.**

1976 Art. 30-31, in *Commentario della Costituzione*, a cura di G. Branca, Bologna, Zanichelli.

Dahl, R.A.

1997 *La democrazia e i suoi critici*, Roma, Editori Riuniti.

Gianformaggio, L.

1996 *Eguaglianza formale e sostanziale: il grande equivoco*, in «Foro it.», p. 1965 ss.

1998 *L'eguaglianza e le norme*, in *Scritti per Umberto Scarpelli*, a cura di L. Gianformaggio e M. Jori, Milano, Giuffrè, p. 375 ss.

Mortati, C.

1959 *La persona, lo Stato, le comunità intermedie*, Torino, ERI.

Il salto culturale dal Paese d'origine a quello di accoglienza: incontro/scontro

Jolanda Galli
Psicologa, psicoterapeuta, esperta in adozione

Finestra sul parto

La donna abitata sa quando e sa che cosa. Sa quando, grazie a ciò che dicono la luna e il corpo. Sa che cosa grazie a ciò che dicono i sogni. Se lei sogna fili e stoviglie, avrà una figlia.

Se sogna metalli, capelli o uova avrà un figlio.

Allora lei si mette in ginocchio, si scioglie i capelli, beve un sorso di acquavite e, in ginocchio, partorisce.

Le manine del bambino o della bambina toccano una zappa, un'ascia e un machete. Con un tizzone da cucina, la madre gli indica il centro della testa.

Il cordone ombelicale si lascia in cima all'albero più alto.

Così si nasce a Chamula.

EDOARDO GALEANO, *Las palabras andantes*.

La cultura è quella realtà impalpabile nella quale siamo immersi, della quale non ci rendiamo consapevoli se non quando ci soffermiamo ad analizzarla, rischiamo di perderla, oppure entriamo in conflitto; essa c'è e ci influenza anche a nostra insaputa. La cultura contiene una serie di sistemi che regolano la vita dell'individuo dalla nascita alla morte così come i rapporti tra individui; la filiazione/genitorialità è uno di questi sistemi che assume importanza preponderante sia individualmente sia sul piano relazionale.

L'interazione tra culture costituisce un laboratorio di studio molto ricco di dati per chi si interessa della psicologia dei gruppi, conflitti etnici, integrazione o di scontro tra persone, tra gruppi e in particolare quello tra differenti culture, per coloro che come noi si occupano di adozione internazionale.

In società prevalentemente omogenee, molte manifestazioni possono rimanere più o meno occulte o date per scontate, essendo meno oggetto di riflessioni perché non connesse a particolari conflittualità. Nelle realtà culturalmente miste o meno omogenee, invece, tali manifestazioni si impongono per le ripercussioni che hanno sul piano emotivo, interattivo, anche se possono non risultare evidenti a livello manifesto.

L'adozione internazionale, rappresenta un particolare laboratorio di riflessioni, in quanto si costituisce come una forma peculiare d'interazione culturale; il bambino adottato è un soggetto appartenente a una cultura (quella della

realtà nella quale è nato e vissuto), che emigra ed è accolto da una famiglia inserita in un altro tessuto sociale, nella cultura di accoglienza.

Colui che emigra, nel caso dell'adozione internazionale è generalmente un soggetto "solo", in uno stadio evolutivo in cui è ancora fortemente dipendente dagli adulti; egli si trova a doversi separare, a perdere un mondo esterno e delle relazioni che aveva stabilito con adulti e bambini presenti nella realtà culturale nella quale egli ha vissuto fino all'adozione, esperienza questa che ha delle intense ripercussioni sul piano emotivo-affettivo.

Il figlio adottivo fa parte di "una minoranza" (ha perso il gruppo di riferimento delle origini) e dispone di pochi strumenti mentali, atti a contenere le pressioni di "una maggioranza" (il gruppo di accoglienza, la famiglia adottiva, la scuola, la società), per cui può manifestarsi in lui, in certi periodi dello sviluppo, il desiderio di capire, di decifrare, di ricodificare ciò che gli accade nel tentativo di cercare, all'inizio in modo più o meno illusorio, di avere un qualche controllo sugli avvenimenti.

Se l'inserimento nella realtà di accoglienza è sufficientemente buono e questa realtà non cerca di "plasmarlo" cancellando dalla memoria ciò che apparteneva alle sue origini, il suo bagaglio personale, egli potrà elaborare i passaggi della sua storia adottiva giungendo a un'integrazione soprattutto delle emozioni e di tutti quegli aspetti riguardanti le proprie esperienze interne.

Se osserviamo come si organizza la personalità di un bambino dal punto di vista della cultura nella quale nasce, possiamo affermare che ognuno interiorizza, nel tempo, modelli relazionali, interpersonali e grupपालi caratteristici del gruppo sociale di appartenenza. Queste, prima che pensate, vengono interiorizzate a livello sensorio-motorio

Coloro che appartengono alla cultura di accoglienza, nel tentativo di razionalizzare aspetti dell'adozione che suscitano maggiori ansietà, cercano di trovare dei collegamenti tra ciò che conoscono, in modo da potersi rappresentare la vita del bambino in situazioni paragonabili alle rappresentazioni che essi possiedono riguardo l'abbandono e l'istituzionalizzazione facenti parte della loro cultura.

Queste modalità costituiscono una strategia di difesa dall'ansia che suscita tutto ciò che è diverso, sconosciuto, estraneo vale a dire quello che non si riesce a rappresentare mentalmente, a pensare.

Che tipo di messaggi consci o inconsci possono essere stati trasmessi a un bambino durante la vita intrauterina se la sua esistenza ha avuto inizio con una violenza o un incesto e ha continuato, poi, a vivere in una realtà familiare o istituzionale che lo stigmatizza, oppure che lo consegna all'adozione come un modo di purificarlo o di allontanarlo?

Ogni bambino che viene al mondo porta già con sé un bagaglio di esperienze: come è stato accolto dalla propria madre durante la vita intrauterina, come è avvenuta la sua nascita, come sono state a lui proposte le modalità di cure parentali, di separazione, di differenziazione. L'essere stato accettato, negato, rifiutato, o piuttosto percepito come un "oggetto minaccioso da espellere, da segregare", potrà incidere sul modo nel quale vengono proposte le cure o trasmessi modelli relazionali, e pure sulla scelta dell'adozione o su altri progetti per quel bambino. Bisogna anche considerare, oltre a ciò, le connotazioni proprie del bambino che possono caratterizzarlo in modo specifico in seno al gruppo di appartenenza. In certe zone dell'India, un bambino o una bambina albina sono considerati una maledizione, per cui non potranno crescere nella propria famiglia e nemmeno essere segnalati per l'adozione. Il loro destino è quello di vivere all'interno di un istituto. Nascere maschio o femmina in Africa, in Cina o in altre parti del mondo costituisce una differenziazione, in molte di queste culture da lungo tempo, e ancora oggi, la condizione della donna e quella dei bambini coincidono in quanto entrambi sottostanno all'autorità maschile. Integrare queste esperienze della cultura d'origine con le modalità assai diverse della cultura familiare e sociale di accoglienza non costituisce un percorso facile, talvolta lo scontro può prevalere sulla fluidità dell'incontro.

Risulta altresì evidente che più si è protratto il tempo nel quale il bambino ha vissuto nel proprio gruppo sociale d'origine, più ha avuto occasione di sperimentare, interiorizzare, acquisire modelli relazionali, di cure e di funzionamenti interattivi propri di tale gruppo. Questi aspetti vengono a costituire i pilastri della sua identità personale.

Freud (1920) scrive: «Ogni singolo è un elemento costitutivo di molte masse, è – tramite l'identificazione – soggetto a legami multilaterali e ha edificato il proprio Ideale dell'Io in base ai modelli più diversi. Ogni singolo è dunque partecipe di molte anime collettive ... e al di sopra di queste, può sollevarsi fino ad un minimo di autonomia ed originalità».

Accanto agli autori che negli ultimi anni hanno realizzato studi approfonditi sulla trasmissione transgenerazionale della vita psichica (Kaes *et al.* 1995), troviamo quelli che, come W.R. Bion (1973), hanno studiato l'incidenza del gruppo nello sviluppo della psicologia individuale, che ci permettono di sostenere l'esistenza di «oggetti interni alla cultura di gruppo» che hanno una notevole penetranza nel mondo interno degli individui. Tutti viviamo, infatti, in una determinata cultura di gruppo di appartenenza; l'aspetto più emergente risulta essere il comune codice linguistico che favorisce un incessante, rapido ed enorme scambio di messaggi tra i soggetti. Assieme a queste comunicazioni

più manifeste, esistono una molteplicità di altri messaggi che fluttuano ai margini del Sé individuale, che arrivano al nostro mondo interno, costituendo degli sfondi culturali, come per esempio la nostra identità etnica e quelle del nostro e degli altri gruppi etnici. Si formano così anche quegli *oggetti interni della cultura*, come ad esempio gli “stereotipi etnici”; spesso ci accorgiamo della loro esistenza dentro di noi solo quando entrano in conflitto con altri contenuti interni o esterni. L’idea che i bambini brasiliani siano particolarmente “dotati per la musica e il ritmo”, che quelli indiani siano bambini “tranquilli” ecc. sono spesso esempi di stereotipi etnici.

Nell’ambito dell’adozione internazionale, questi oggetti interni della cultura sono intrisi di contenuti a sfondo affettivo, soprattutto da parte del gruppo di accoglienza, a partire dalla famiglia che si rende disponibile ad accettare come figlio un bambino appartenente a un certo gruppo etnico e culturale. A ciò si aggiungono le rappresentazioni mentali e i pregiudizi di coloro che intervengono direttamente o indirettamente nel processo, legislatori, istituzioni e persone che come noi lavorano determinando certi orientamenti nel percorso adottivo.

Per quel che riguarda il bambino, si può affermare che per definizione egli non è in grado di incidere in maniera significativa nelle scelte adottive e nelle fasi del pre e del primo postadozione; sono gli adulti che scelgono per lui oltre che per loro stessi. Su queste scelte poggia però, come cercherò di evidenziare in seguito, la maggior o minor possibilità d’integrazione o di scontro.

Va ricordato che coloro che adottano sono per lo più coppie sterili che pur riconoscendo sul piano razionale la realtà di appartenenza del bambino e delle sue origini, sul piano inconscio trattengono una loro aspettativa che costui si avvicini il più possibile a loro stessi e all’immagine interna del bambino dei loro desideri (frequentemente idealizzato). Ciò fa parte di un naturale processo mentale insito nella complessità della psiche umana che contempla diversi livelli, più o meno integrati tra loro, che possono rimanere scissi, oppure confliggere.

Dell’organizzazione della psiche dell’individuo adulto fanno parte, come dicevo, prima aree proprie dello psichismo individuale e altre più sottoposte a influenze del gruppo di appartenenza che sono state nel tempo interiorizzate.

Pur essendoci tra queste aree, individuali e gruppali, una delimitazione, questa va pensata come una sorta di membrana osmotica, semipermeabile che consente alcuni scambi. Questi scambi, sono di per sé limitati, in quanto non dovrebbero intaccare, come scrivono Leon e Rebecca Grinberg (1996), «la capacità dell’individuo di continuare a sentirsi se stesso nel succedersi dei cambiamenti: ciò costituisce la base dell’esperienza d’identità».

Se questo vale per l'individuo adulto, come possono questi scambi influire nello sviluppo del bambino, tenendo conto che egli presenta un sentimento di Sé ancora precario, che andrà necessariamente a riflettersi sulla costruzione della propria identità?

A tale proposito vorrei citare J. Bleger quando, nel 1979, scriveva: «La rottura (tramite l'immigrazione) mette dolorosamente in causa la continuità del sé, l'organizzazione delle proprie identificazioni e dei propri ideali, la coerenza del modo personale di sentire, di agire, di pensare, l'affidabilità dei legami di appartenenza a un gruppo, l'efficacia del codice comune a tutti quelli che partecipano a una stessa socialità e a una stessa cultura».

Dalla possibilità di accogliere gradualmente i cambiamenti che portano dalla realtà d'origine a quella d'accoglienza dipenderà in buona parte l'integrazione culturale, la possibilità di costruire modalità relazionali nuove, creative, oppure il conflitto, lo scontro, o addirittura la rinuncia (spesso temporanea) di colui che si trova in situazioni di minoranza, di sottomissione alla cultura di accoglienza .

Uno dei preconcetti che caratterizza l'immagine dell'adozione secondo una visione adultocentrica è che questa rappresenti sempre e comunque “un miglioramento globale della condizione del bambino”, ovvero che questa sia per lui una condizione di vantaggio, di acquisizione. Raramente ci si sofferma a pensare a ciò che rappresenta invece il significato di perdita, a ciò a cui egli deve rinunciare. Tale perdita sembra essere direttamente proporzionale a quel che il bambino aveva acquisito in termini d'identità culturale e sociale.

Quando un/a bambino/a va in adozione all'età di 6, 7, 8 o più anni non soltanto perde i riferimenti ambientali precedenti, perde spesso anche il proprio nome; perde pure delle relazioni e dei ruoli che aveva nella famiglia o nell'istituzione in cui viveva, i modelli culturali interiorizzati, prima ancora di riuscire a stabilire legami sicuri e affidabili nella realtà di accoglienza.

Le fiabe ci indicano quali possano essere gli sforzi a cui i bambini vengono sottoposti nel tentativo di affrontare i cambiamenti derivanti dalle perdite: il modo con il quale Pollicino lotta contro l'abbandono ha sicuramente una risonanza interna diversa, ma altrettanto intensa di quella che accompagna Superman quando viene collocato dai propri genitori in una navicella e inviato nello spazio per salvarlo dalla distruzione del pianeta Krypton.

Durante la permanenza in istituto, egli può avere svolto il ruolo di leader con coetanei; può altresì avere svolto dei compiti vicarianti assegnatigli dall'istituzione; ciò si aggiunge al vissuto che egli ha dell'abbandono e o dell'adozione.

In termini di rappresentazione ogni bambino adottato recherà con sé non soltanto quegli elementi di base che caratterizzano la sua cultura di origine, la

sua storia personale, ma questi stessi elementi saranno continuamente sottoposti a un lavoro interno, a un'oscillazione, a un movimento che lo porteranno nel corso del tempo a cercare di dare un significato al suo sentimento di appartenenza al gruppo di accoglienza, senza rinunciare alle proprie origini e alla costruzione della propria identità.

Tale lavoro interno assume tutte le caratteristiche di un "processo" che si andrà via via organizzando attraverso le normali tappe evolutive e ci dimostrerà a seconda degli intoppi o a volte delle manifestazioni psicopatologiche come questo proceda o meno faticosamente.

Ad esso non possono chiamarsi fuori, risultare troppo "estranei-stranieri" i genitori adottivi. Essi infatti, se tendono a sostenere il figlio nel processo d'integrazione, devono assumere una funzione facilitante e di riconoscimento delle differenze, che dovranno poi cercare di trasmettere a gruppi e aggregazioni più ampie come ad esempio la scuola.

L'esigenza che molte famiglie adottive, operatori ed educatori manifestano della "normalizzazione" del bambino adottivo, sostenendo che egli "è uguale agli altri", rappresenta a mio avviso uno degli esempi più chiari di acculturazione ma in questo caso si costituisce come un elemento di rischio della possibilità d'integrazione culturale, della costruzione del senso di appartenenza e del consolidamento dell'identità.

Lilly e Dorothy, sorelline nate e vissute fino all'adozione, avvenuta quando avevano rispettivamente 4 e 6 anni, in un villaggio di capanne in Africa, sono state (come diranno qualche più tardi) «catapultate in una casa con tante porte e finestre».

Qualche settimana dopo il loro arrivo, in un momento di disattenzione della madre, hanno aperto la porta e si sono sedute sui gradini di casa, affacciate sulla strada, invitando a entrare e accomodarsi in salotto un ragazzo che portava lì la spesa e una signora del vicinato. Ciò rifletteva le modalità relazionali interiorizzate dalle sorelline, durante la loro vita nel villaggio, la gestione dello spazio interno/esterno e le regole di ospitalità. Soltanto la capacità dei genitori di pensare e collocare questo evento nella dimensione delle differenze culturali permise alle bambine di vivere in modo meno violento il cambiamento rispetto alla cultura di origine e alla famiglia tutta di trovare nuove modalità interattive.

Vorrei ribadire che non sono soltanto importanti gli aspetti educativi della relazione; essi possono essere meglio compresi se pensiamo che poggiano su quegli elementi della realtà interna che ci raccontano come viene accolto il bambino, come viene "trattata la sua mente".

Possiamo allora tentare di capire cosa accade allorquando bambini che

arrivano all'adozione intorno all'età della scolarizzazione vengono fortemente sollecitati dai loro genitori adottivi a intraprendere il più rapidamente possibile la carriera scolastica, magari operando delle vere e proprie forzature, per il bisogno di avere conferme, da parte del bambino, che egli è normale, che è in grado di apprendere.

L'inserimento nei diversi ordini di scuole (materne, elementari e medie) dei figli adottivi provenienti da altre realtà socioculturali, dopo poche settimane e talvolta dopo qualche giorno dall'arrivo in famiglia, è nella pratica professionale un evento osservato sempre più frequentemente.

Le fantasie e la paura dei bambini di essere nuovamente abbandonati, quando vengono troppo presto lasciati a scuola, la difficoltà nella gestione dello spazio e del tempo, il sentimento di diversità, rispetto al gruppo dei coetanei (differenze somatiche, di lingua ecc.) si configurano come un ostacolo all'integrazione culturale. Ciò evidenzia quanto il prevalere dei bisogni degli adulti si costituisca come uno scontro rispetto al riconoscimento delle differenze insite nell'adozione internazionale.

La frattura con la realtà culturale d'origine si accentua in questi casi e, non di rado, troviamo bambini con arresti psicoevolutivi che si protraggono per molto tempo.

Gli esiti di ciò li osserviamo in molte manifestazioni "negative", ostili, oppositive in famiglia o a scuola accompagnate da una perdita della stima di sé del bambino (leader negativo). Altre volte invece si può osservare una fuga nell'imitazione, nell'iperadattamento che trova un'espressione massima nel bambino che si "mimetizza", arrivando, per compiacere gli adulti e farsi così accettare, a chiedere di abbandonare il nome originario, tenendo soltanto quello italiano aggiunto dai genitori adottivi. «Non voglio più chiamarmi Danco-Giacomo, io sono solo Giacomo», affermava un bambino di 7 anni, proveniente da un Paese dell'Est Europa.

In questo modo l'incontro tra la realtà delle origini e quella di accoglienza non sembra avere luogo; ciò ipoteca le possibilità di uno sviluppo creativo dell'adozione internazionale. Infatti l'esperienza di appartenenza a più di una cultura deve permettere di oscillare tra diversi aspetti della propria identità e rappresenta un modo di convivere nel senso di "vivere con", l'esperienza di rinuncia a un'appartenenza unica, accettando la problematicità interna legata a queste vicissitudini.

Riferimenti bibliografici**Bion, W.R.**

1973 *Attenzione e interpretazione. Una prospettiva scientifica sulla psicoanalisi e sui gruppi*, Roma, Armando.

Bleger, J.

1979 *Psichanalyse du cadre psychanalytique*, in R. Kaes e coll., *Crise, rupture et depassement*, Paris, Dunod, pp. 255-273.

Freud, S.

1920 *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, in *Opere*, vol. IX, Torino, Boringhieri, 1977.

Grinberg, L., Grinberg, R.

1996 *Migracion y exilio: estudio psicoanalitico*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

Kaes, R., Fainberg, H., Enriques, M., Baranes, J.J.

1995 *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*, Roma, Borla.

Le ricerche in ambito internazionale

Gabriella Merguici

Giudice onorario del Tribunale per i minorenni di Milano, già esperta della Commissione per le adozioni internazionali

Come tutti i bambini, anche quelli adottati passano una rilevante parte delle loro giornate nelle scuole, in quanto l'apprendimento e la socializzazione sono due degli aspetti molto importanti per la formazione della personalità e per lo sviluppo delle capacità di conoscenza.

Quando qualche problema emerge in classe, il dubbio che assale i genitori adottivi è se questo sia riconducibile o meno all'adozione e, nel caso lo fosse, quale ruolo e rilevanza esso assuma.

L'esperienza vissuta da alcuni genitori adottivi e la loro disponibilità a parlarne ci hanno permesso di comprendere o, meglio, tentare di farlo, prendendo in considerazione alcuni nodi di criticità che accompagnano i bambini nella loro esperienza scolastica.

L'impatto con la scuola obbliga gli adottivi, quando sono informati del loro status, a un confronto con i compagni, costringendoli, contemporaneamente, a riflettere e fare ulteriormente i conti con la nuova realtà.

Ci sono anche situazioni più complicate dovute alla decisione di alcuni genitori di non informare i figli della loro adozione o, peggio ancora, quando si è proceduto a un falso riconoscimento, pratica molto in uso negli anni passati, non considerando che le differenze somatiche, magari poco evidenti al momento della nascita, sarebbero diventate più marcate con il passare degli anni. Prima o poi, attraverso sentieri più o meno tortuosi, i ragazzi verranno a conoscenza delle loro origini e della loro adozione. È così che una scelta di maternità e paternità che entra a pieno titolo tra quelle definite "responsabili" si trasforma in qualcosa di diverso e incrina il rapporto di filiazione minando alle radici.

Il luogo dove queste differenze possono venire messe in risalto, e non sempre attribuendo un senso positivo alle diversità, è quello al di fuori della cerchia familiare nel momento molto delicato dell'impatto con l'esterno, ossia nel mondo della socializzazione che per eccellenza può essere l'asilo nido, la scuola materna o la scuola elementare; poche volte la scuola media.

Nell'ambito dell'asilo nido e della scuola materna si riscontra un'atmosfera

ra molto disponibile verso il bambino diverso; le cose cambiano un poco nella scuola elementare in quanto l'influenza dell'esterno diventa più incisiva con il rischio di condizionare non poco l'atteggiamento della classe.

Uno dei tranelli in cui cade la maggior parte dei genitori adottivi è la volontà di normalizzare al più presto possibile l'organizzazione familiare assegnando a ognuno i compiti e gli spazi che gli competono: così il papà tornerà immediatamente al lavoro, la mamma lo farà dopo aver esaurito i permessi di maternità, e il bambino, se ne ha l'età, dovrà cimentarsi immediatamente con l'apprendimento.

Sul versante scolastico si tende a favorire l'inserimento in base alla data di nascita, che non sempre è veritiera. Poche sono le informazioni sul curriculum scolastico che normalmente accompagnano il bambino, e anche quando queste esistono non si tiene conto dell'impostazione pedagogica e didattica ricevuta nel Paese d'origine, e magari nemmeno la si conosce. Così, se il bambino ha 8 anni verrà inserito in terza elementare perché, si pensa, diversamente si troverebbe a disagio in mezzo a compagni più piccoli di lui.

È vero, di queste cose è necessario tenere conto, ma non bisogna nemmeno sottovalutare quanti sforzi dovrà fare il bambino per dimostrarsi all'altezza della situazione. Qualche *defaillance* è permessa, ma poi tutti tendono a dimenticare troppo velocemente che lui viene da lontano e che gli mancano le basi che accomunano i suoi compagni di classe; ragione per cui si pretende che lui renda tanto quanto gli altri proponendo, se del caso, o l'insegnante di sostegno o ripetizioni private. Il rischio è che la scuola diventi il centro delle preoccupazioni e/o delle gratificazioni, sottovalutando o spostando sulla realizzazione scolastica altri elementi importanti della relazione adottiva. Il suo impegno sarà forte e i progressi magari notevoli, anche se a volte discontinui.

Non c'è da meravigliarsi però se, in alcuni casi, i risultati si abbasseranno quando egli dovrà affrontare le classi superiori, dove emergeranno tutte le sue lacune. Infatti, in una ricerca svedese della quale non siamo riusciti a recuperare il testo ma di cui conserviamo la memoria, veniva proprio evidenziato come la personalità di alcuni figli adottivi poteva essere paragonata al "gruviera". In tale elaborato si tendeva a evidenziare le carenze di vario tipo e livello che interessavano i ragazzi adottati, arrivando a concludere che nella loro personalità si erano formati dei "buchi", alcuni dei quali si sarebbero potuti estinguere o ridurre e altri che avrebbero invece continuato a mantenere le stesse dimensioni e problematicità. E ciò si sarebbe ulteriormente evidenziato nel momento di accedere alle classi superiori.

Nel sentire comune, l'equazione riuscita scolastica = riuscita dell'adozione è tanto presente che una buona pagella diventa non solo il simbolo delle capa-

cià e dell'impegno personale del bambino ma anche il riconoscimento delle attenzioni, dell'amore e delle premure familiari. In altre parole si potrebbe dire che insieme al bambino viene promossa tutta la famiglia; uguale parametro si applica quando invece l'alunno viene bocciato.

Dal canto loro molti sono i dubbi che assalgono i genitori circa l'opportunità o meno di informare gli insegnanti sulla condizione adottiva del figlio. Se tutti, o quanto meno la maggior parte, concordano che è bene mettere in comune questa conoscenza; l'incertezza rimane su quali possono essere i fatti salienti da narrare. Quante delle notizie di cui si è venuti a conoscenza è bene divulgare informandone gli insegnanti e, magari con maggiore cautela, anche i genitori degli altri alunni? Chi aiuta e orienta i genitori adottivi a prendere la decisione che potrebbe risultare più favorevole per il bambino?

Prima di affrontare pubblicamente l'argomento nascita, abbandono, adozione sarebbe necessaria una valutazione sulla singola personalità e condizione emotiva degli alunni adottati. Infatti non è sempre vero che tutti i momenti e tutte le occasioni vanno bene. C'è il bambino che è qui da poco tempo ed è ancora in cerca di una propria collocazione, e c'è quello che ormai è tranquillo ed è riuscito a "mettere le radici", e dunque non ha paura di essere scosso dall'affrontare discorsi che lo riportano a realtà ormai considerate lontane.

Un punto importante da chiarire è se la famiglia adottiva è, rispetto alla norma, una famiglia anomala. Ma nel 2003 quali sono i parametri che distinguono la normalità dalla diversità?

Oggi ci sono molti modi di essere famiglia. Oggi i bambini vivono con i propri genitori, con uno di essi, con i nonni o gli zii, con famiglie affidatarie o con la nuova famiglia formata dal genitore divorziato. Non vogliamo forse chiamare famiglie questi nuclei i cui componenti vivono e crescono assieme?

Certo non è facile per gli insegnanti tenere sempre presenti le singole situazioni e intervenire in maniera differenziata, ma è importante essere coscienti che ogni "tipo" di famiglia è una famiglia "reale" e che una non è né meglio né peggio dell'altra, nonostante le loro diversità. È bene che gli insegnanti realizzino che la differenza starebbe solo nelle convenzioni sociali esteriori, ma che la qualità della vita, quando ci si ama l'un l'altro, quando i diritti sono rispettati, quando c'è armonia all'interno di qualsiasi nucleo, questo è, e deve essere, considerato famiglia.

Quando un bambino arriva da un altro Paese, tra i primi problemi che si evidenziano c'è la differenza somatica e/o la difficoltà linguistica; in taluni casi sono presenti entrambi.

Nel primo caso o si lavora sensibilizzando i bambini stimolando le loro capacità di accettare il diverso, valorizzando contemporaneamente i vantaggi di poter assimilare usi e costumi sconosciuti, o restano ben poche alternative.

Nel secondo, molte volte viene chiesto e assegnato un insegnante di sostegno. Niente di sbagliato: solo che nel comune modo di pensare l'insegnante di sostegno viene posto al fianco di bambini disabili o multiproblematici, ragion per cui per i compagni di classe c'è il rischio di assimilare l'adozione a un handicap.

La scuola in generale ha poi il suo programma prestabilito con le rituali scadenze da rispettare; perciò anche gli insegnanti più sensibili devono fare i conti con la produttività della classe. Siamo molto lontani e nemmeno sappiamo se sarebbe il caso o meno di giungere a un programma di lavoro personalizzato capace di soddisfare le esigenze e colmare le lacune dei singoli alunni, siano essi adottivi o meno.

Questi sono i comuni problemi che alunni insegnanti e genitori si trovano ad affrontare e quanto emerso dalla ricerca ne è la testimonianza più evidente.

Per saperne qualche cosa di più si è cercato di vedere se in altri Paesi fosse stato fatto un lavoro analogo.

Non abbiamo trovato nulla di comparabile, ma possiamo riportare alcuni dati relativi a una ricerca fatta in Spagna, *L'adozione in Andalusia*, promossa dalla Junta de Andalucía – Consejería de Asuntos Sociales nel 1996 sull'adozione in generale, che tra gli altri argomenti affronta anche quello scolastico.

Nella ricerca furono studiati 867 bambini, adottivi e non, compresi i gruppi di controllo che erano formati dai compagni di classe e da bambini che risiedevano in istituto o centri di accoglienza.

Quantunque svolta su un campione che vede insieme adozione nazionale e internazionale, alcuni spunti di riflessione sono interessanti e perciò ne riportiamo degli stralci.

In una società altamente scolarizzata come lo sono tutte quelle occidentali, il rendimento scolastico è uno degli indicatori che non può essere lasciato inesplorato quando si tratta di studiare lo sviluppo e l'impegno dei bambini e delle bambine. Il rendimento a scuola è allo stesso tempo un indicatore di capacità intellettuale, di motivazione all'apprendimento e di adattamento alle necessità sociali.

La mancanza di interesse scolastico per un bambino o una bambina influisce non solo sul modo in cui vengono visti dagli altri ma anche sulla propria autostima.

Per questi motivi si è deciso di allargare la ricerca e analizzare il rendimento scolastico dei bambini e delle bambine, con l'obiettivo di vedere le somiglianze e le differenze che esistono tra i differenti gruppi presi in esame.

Una delle informazioni che fu chiesta ai professori durante le interviste si riferiva al rendimento scolastico dei bambini. In concreto si chiedeva di avere una valutazione del rendimento messo a confronto con la media del gruppo classe.

A questi dati si riferisce la tabella che segue, nella quale, come si vede, sono inclusi tre gruppi di bambini: quelli adottati, i loro compagni di classe e quelli istituzionalizzati o comunque ospitati in comunità di accoglienza. Rispetto ai primi due gruppi, il confronto non potrebbe essere più evidente dato che l'insegnante non era stato informato né riguardo alla condizione di adottato del bambino né di quello degli altri suoi compagni scelti a caso. [...]

La comparazione delle percentuali riportate nelle due prime colonne mostra che i dati dei bambini adottati e dei loro compagni sono molto simili, non avendo mostrato differenze significative fra loro in termini di rendimento scolastico, così come valutato dai professori.

È certo che gli adottati sono più rappresentati nella casella con il rendimento inferiore alla media. Però gli analisti statistici sostengono che le differenze tra i dati di queste due colonne non sono statisticamente significativi, per cui si può concludere che i bambini adottati non differiscono molto nei loro comportamenti in classe e nel rendimento scolastico.

rendimento scolastico	adottati	compagni di classe	istituzionalizzati
molto alto	6	9	1
alto	27	30	5
medio	35	39	28
inferiore alla media	19	15	38
molto inferiore	13	7	27
	100	100	100

Dati espressi in percentuale.

Per quanto riguarda la colonna dei bambini ospitati negli istituti, essa mostra un dato molto differente. Mentre le prime due colonne presentano la tipica distribuzione normale o simmetrica (valori bassi agli estremi, più alti in prossimità del valore medio e più elevati del valore medio), la distribuzione dell'ultima colonna è chiaramente asimmetrica con valori bassi in uno degli estremi (il rendimento molto alto) e con una concentrazione elevata nel resto della distribuzione (in totale, il 65% di questi bambini mostra un rendimento inferiore o molto inferiore alla media e questo in contrapposizione con il 32% e il 22% degli adottivi e dei loro compagni). [...]

Un dato complementare al precedente si riferisce a un'altra domanda che fu posta ai professori: la motivazione all'apprendimento dei bambini dei differenti gruppi.

In questo caso fu possibile fare la comparazione anche con i bambini del quarto gruppo (bambini scelti per similitudine di origine), poiché la domanda fu fatta in astratto (livello di motivazione di ciascun bambino e bambina) e non in riferimento alla media della classe. I dati della tabella che segue presentano le percentuali rilevate.

CONTRIBUTI

motivazioni	adottati	compagni	gruppo di origini	istituzionalizzati
molto motivati	17	21	10	1
motivati	35	36	29	17
intermedi	29	30	26	39
poco motivati	15	11	24	32
per niente motivati	4	2	11	11
	100	100	100	100

Dati espressi in percentuale.

Le differenze, statisticamente significative, sono abbastanza chiare e parlano a favore di una maggiore motivazione tra gli adottati e i loro compagni e di una motivazione bassa del gruppo di origini simili e molto bassa tra i bambini che vivono in istituti. [...]

L'84% dei professori dichiarò di essere stati informati sulla condizione di figlio adottivo dell'alunno. Nel momento in cui veniva realizzato lo studio, il 72% degli adottivi erano inseriti nella classe che corrispondeva alla loro età a fronte del 19% che aveva un anno di ritardo, mentre il 6% presentava un ritardo di più di due anni.

La relazione con i compagni di classe è stata definita soddisfacente nell'81% dei casi, moderatamente soddisfacente per l'8% e insoddisfacente nell'11%. [...]

In conclusione il buon rendimento scolastico dei bambini adottati è supportato dalle informazioni che i genitori adottivi fornirono a lato dell'intervista relativa al procedimento adottivo, durante la quale in diversi passaggi furono chieste informazioni sullo sviluppo intellettuale e l'impegno scolastico dei loro figli.

Venne chiesto, per esempio, se le loro aspettative circa le capacità intellettuali dei figli erano state più o meno soddisfatte.

Il 64% dei genitori affermò che tutto era andato bene, anzi meglio di quanto sperassero, il 31% dichiarò che i risultati erano quelli attesi, mentre il 3% disse che le cose erano andate peggio o molto peggio rispetto alle loro speranze.

In relazione al rendimento scolastico dei figli adottivi il 40% dei genitori affermò che le cose erano andate bene, anzi meglio di quanto sperassero, il 31% dichiarò che i risultati erano quelli attesi, mentre il 10% segnalò che le cose erano andate peggio o molto peggio rispetto alle loro speranze.

A livello delle performance intellettuali e scolastiche degli adottivi, le ricerche mostrano dei risultati fortemente variabili. Va sottolineato che la maggior parte di questi lavori sono stati svolti attraverso questionari sottoposti alle famiglie e/o agli insegnanti.

In uno studio svolto su famiglie adottive belghe da Wattier e Frydman (1985), è stato rilevato che il QI medio di 28 bambini adottivi è risultato superiore alla popolazione normale; constatando le loro buone performance scolastiche gli autori s'interrogano su un possibile sovrainvestimento nei confronti di questi bambini da parte dei genitori adottivi che li potrebbero sottoporre a un livello molto elevato di attenzioni.

Per ciò che concerne l'apprendimento della lingua, diversi studi olandesi (ad es. Hoksbergen et Bunjes, 1986) arrivano alla conclusione che nessun problema all'arran-

te è stato segnalato nei bambini adottivi e che i genitori si sono dimostrati particolarmente attenti alle difficoltà dell'adattamento scolastico. Contrariamente a questi risultati, un certo numero di studi rivelano dei risultati opposti.

In Olanda, in una ricerca del 1990 è stata evidenziata una percentuale rilevante di bambini adottivi (13,2 % contro 4,4 % di non adottivi) iscritti nelle scuole speciali. Questi autori hanno pure messo in evidenza che i bambini adottati in contesti socio-economici medi riescono meglio a scuola rispetto ai loro pari provenienti da ambienti più elevati. Ciò viene spiegato con il fatto che le attenzioni rivolte a questi ultimi, anche rispetto al rendimento scolastico, sono più alte e questi bambini rischiano di sviluppare sentimenti cronici di insoddisfazione rispetto alle aspettative riposte in loro.

Malgrado i loro scarsi risultati scolastici, nei bambini adottivi di questo studio si sono ottenute delle performance superiori a livello di abilità sportive e di organizzazione.

I risultati di un'indagine di Saetersdal e Dalen (1991) dimostrano che, mano a mano che i bambini adottati avanzano nella loro scolarità, i problemi di apprendimento si fanno via via più sentire. Si suppone che non abbiano mai la possibilità di evidenziare il loro vero potenziale da un punto di vista scolastico anche quando a livello sociale sono perfettamente inseriti nel loro ambiente.

La maggior parte degli autori, tra cui Wattier e Frydman (1985), Hoksbergen *et al.* (1987), Verhulst *et al.* (1990), Saetersdal e Dalen (1991), Terre des Hommes (1995), Ames *et al.* (1997), ribadiscono il fatto che l'età al momento dell'adozione è un fattore determinante per la riuscita scolastica.

Per esempio, una ricerca realizzata da Terre des Hommes (1995) su più di 250 giovani francesi adottati all'estero ha concluso che il 78% sono stati ripetenti almeno una volta nel corso della loro carriera scolastica.

La metà di coloro che non frequentavano nessun corso di studi al momento dell'inchiesta avevano esperienze familiari pregresse.

Lo studio canadese di Ames *et al.* (1997) confronta bambini adottati da istituti rumeni e altri della stessa origine ma allevati dalle famiglie con un gruppo di bambini biologici di pari età, concludendo che i bambini provenienti da istituti che avevano dai 2 ai 5 anni al momento dell'adozione presentavano un QI inferiore agli altri e che la metà di essi aveva ripetuto almeno un anno la scuola.

Secondo lo studio di Hoksbergen *et al.* (1987) e quello di Wattier e Frydman (1985), l'età al momento dell'adozione sembra avere un impatto determinante sulla motivazione e l'attitudine degli adottati di fronte all'impegno scolastico, indipendentemente dal maltrattamento o della trascuratezza vissute nel corso della loro infanzia.

I bambini del campione esaminato, adottati a meno di 6 mesi, hanno dimostrato minori problemi di apprendimento e concentrazione rispetto a quelli adottati a più di 12 mesi di età (la legge olandese prevedeva che non si potessero adottare bambini di età superiore ai 3 anni e indicava la preferenza per bambini molto piccoli, e ciò ha condizionato anche le ricerche).

Nel caso in cui i bambini abbiano avuto l'opportunità di apprendere la lingua del Paese d'origine, sembrano apprendere molto più facilmente quella del Paese di accoglienza; qualche studio però mostra che alcune lacune finiscono per emergere presto o tardi. In effetti questo apprendimento rapido facilita l'adattamento iniziale e il desiderio del bambino di identificarsi (J. Galli parla di imitazione o identificazione adesiva) con i genitori

adottivi, permettendo la comunicazione, ma è altrettanto dimostrato che ciò si accompagna spesso alla perdita della lingua materna, cosa questa che può avere un effetto traumatico sul processo di formazione dell'identità. La lingua materna infatti rappresenta una dimensione cruciale della matrice culturale nella quale il bambino ha iniziato il suo sviluppo; questa perdita è carica di significati e nasconde una realtà soggettiva molto complessa.

Secondo una rassegna sulla letteratura effettuata da Tizard, molti studi scandinavi (Svezia, Norvegia, Paesi Bassi, Danimarca) hanno dimostrato che i bambini adottati dall'estero all'età di 2 anni e più presentavano delle deficienze marcate a livello di vocabolario e nell'abilità a esprimersi; una ricerca del 1988 valuta la proporzione di bambini adottati che presentano questo deficit variabile dal 25 % al 43 %.

Questi differenti risultati delle ricerche riguardanti il benessere e lo sviluppo dei bambini adottati da Paesi stranieri indicano che la maggior parte di loro si trovano bene nel lungo periodo, comparabilmente agli altri bambini, pur presentando all'inizio dei problemi di salute e certe difficoltà di adattamento.

Questi inconvenienti iniziali non devono nemmeno essere minimizzati in quanto per alcuni adottivi resteranno persistenti nel tempo. Inoltre, sembra che questi bambini soffrano rispetto ai non adottivi di maggiori problemi psicologici e di comportamento. Essi, infine, beneficiano spesso di un ambiente familiare che incoraggia la loro riuscita e li sostiene nella stima di sé, anche se essi si percepiscono meno positivamente rispetto ai loro fratelli e sorelle acquisiti.

Essi si trovano a vivere degli ostacoli di fronte alla riuscita scolastica che gli altri bambini non incontrano e ciò viene maggiormente messo in rilievo se vengono adottati tardivamente.

Appare oramai confermato da più studi che l'età al momento dell'adozione deve essere considerata come una variabile di prima importanza allorché si tenta di comprendere quel che può essere importante per il loro adattamento e il loro sviluppo. Questo perché lo shock della separazione e dell'adozione non presenta lo stesso impatto a tutte le età, ma soprattutto perché, più il periodo che la precede è lungo, più l'adottivo potrà presentare serie problematiche.

L'età del bambino al momento dell'indagine è certamente una variabile molto importante da considerare. Un problema risentito a una certa età può essere percepito in maniera molto diversa appena qualche anno più tardi.

Comparativamente ad altri soggetti la salute, il benessere psicologico e lo sviluppo dei bambini adottivi hanno potuto essere studiati attraverso delle ricerche qualitative. Alcuni di questi aspetti richiedono di essere meglio valutati e, in particolare, quelli riguardanti gli antecedenti medici e sanitari, nonché le condizioni di vita precedenti, così come si studia l'adattamento dei bambini che presentano ritardi di sviluppo e problemi emotivi e di comportamento. L'esperienza soggettiva del bambino stesso nelle differenti tappe del suo sviluppo rimane una zona d'ombra che va meglio indagata.

Contrariamente alle nostre aspettative non siamo riusciti ad avere a disposizione altro materiale analogo ma, nel nostro cercare, abbiamo trovato molta attenzione alle problematiche relative all'inserimento scolastico dei minori adottati nei programmi e servizi del postadozione, com'è giusto che sia.

In Canada è stato tradotto e adattato alla loro realtà un lavoro di Robin Hilborn, *Adoption Helper's Teacher's Guide to Adoption* (2001), scritto in collaborazione con Fabienne Dubeau e Gilles Breton. Si tratta di una “guida all’adozione” studiata appropriatamente e messa a disposizione degli insegnanti suddivisa in quattro moduli dei quali riportiamo alcuni passaggi.

Modulo 1. Accogliere un bambino che vive in una famiglia non tradizionale

In questo modulo si presentano agli alunni le varie forme di essere famiglia ai giorni nostri, fornendo una descrizione molto dettagliata delle varie ipotesi:

- un bambino che vive con i genitori che l’hanno messo al mondo: la famiglia tradizionale;
- un bambino che vive con un solo genitore;
- un bambino che vive con un genitore separato o divorziato. Se il genitore si risposa viene a crearsi un’altra relazione, quella della “famiglia degli affetti”;
- un bambino che vive in una famiglia affidataria ma che conserva i genitori biologici;
- un bambino adottivo che ha avuto genitori biologici. Il bambino può aver o non aver conosciuto i genitori biologici, molto dipende dall’età dell’adozione. Specialmente i bambini che sono stati adottati da altri Paesi molto spesso non conoscono le loro radici. Questi bambini possono non sentirsi a loro agio o esclusi quando, in classe, si discute sull’albero genealogico, sulla storia e rassomiglianza familiare. [...]

Modulo 2. Far conoscere l’adozione nella scuola primaria

[...] Quando in classe si andrà a discutere delle tematiche relative alla famiglia è bene non dimenticare di far riferimento alle famiglie “non tradizionali”, incluse quelle adottive. Se un alunno verbalizza che un bambino non sta nella sua famiglia, è bene non perdere l’occasione per ricordare che alcuni bambini entrano a far parte di una famiglia attraverso l’adozione. Questo può sollecitare un bambino a dichiarare che egli è figlio adottivo e così gli insegnanti possono sviluppare la discussione. Non va dimenticato che la storia di adozione di un bambino è la sua personale, sta a lui raccontarla o meno, come desidera. [...]

È necessario porre molta attenzione al linguaggio usato nel riferirsi sia ai genitori biologici sia a quelli adottivi; non esiste infatti una madre naturale, né una sovrannaturale. Sarebbe meglio far riferimento alla madre di origine e a quella adottiva. Se la famiglia di un alunno ha in corso un procedimento di adozione, si può utilizzare questa opportunità per parlare delle procedure e della festosa preparazione all’accoglienza del bambino al suo arrivo. [...]

Modulo 3. Attenzione a certi programmi di base della classe

[...] I classici programmi scolastici si basano su una visione un po’ datata della famiglia, una visione che suppone che tutti i bambini nascano, vivano e crescano con la stessa mamma e lo stesso papà, in un mondo dove separazione, divorzio e adozione non esistono e dove nessun bambino ha subito traumi. In altre parole ci sono programmi che non rappresentano il bambino che non vive in una famiglia tradizionale.

Abitualmente non è possibile abbandonare questi programmi e nemmeno fare delle eccezioni trasformando questi bambini in casi speciali. Tuttavia è possibile rispettare il progetto educativo per tutti ridefinendoli, tenendo conto e includendo tutti i tipi di famiglie.

Un esempio: disegnatte il vostro albero genealogico.

Il pregiudizio: si suppone che i bambini stiano con la famiglia d'origine o conoscano il passato della loro famiglia. L'albero genealogico utilizzato abitualmente non permette di rispondere alle diverse strutture familiari, ma solamente a quella che ha una madre e un padre biologico, senza tener conto delle famiglie affidatarie o adottive o con altre configurazioni. Pertanto i bambini che hanno queste tipologie di famiglie si sentiranno isolati e diversi.

Come raggiungere l'obiettivo: gli insegnanti dovrebbero ridisegnare il diagramma dell'albero tradizionale per renderlo compatibile con le nuove forme di famiglia, creando così "Il cespuglio familiare", "L'albero dell'amore", "L'albero con le radici" (i legami biologici sono rappresentati dalle radici e la famiglia adottiva o la famiglia degli affetti sono rappresentate dai rami), "L'albero *pivoine*: ossia begonia" (i cui membri della famiglia allargata sono l'uno appresso all'altro).

È anche possibile abbandonare la metafora dell'albero e proporre temi quali "la mia vita" (così il bambino si sentirà al centro di questo processo di cui lui è l'autore), oppure "la mia casa" (una serie di case con all'interno le persone) o un diagramma in cui si possano rappresentare le persone con dei simboli e delle linee indicanti le relazioni reciproche.

Si può chiedere al bambino di pensare alle diverse tipologie di famiglie, offrirgli una varietà di "alberi" e lasciarlo libero di inventare un suo proprio diagramma. È bene trasformare questo progetto in attività artistiche-creative, invitando gli alunni a descrivere la loro famiglia e ciò che significa per loro, attraverso il disegno, la pittura o la scultura. [...]

È importante dedicare lo stesso tempo a ciascun tipo di famiglia. [...]

La storia familiare

Il lavoro: scrivete la storia della vostra vita includendo due esperienze significative.

I pregiudizi: un bambino che non conosce il suo passato o ne ha uno difficile può essere incapace di scrivere la sua storia. Immaginate la sua difficoltà emozionale nel dover ricordare gli abusi, i maltrattamenti o gli abbandoni vissuti. Il suo desiderio è di dimenticare un passato doloroso e inventarsene uno più bello e, pertanto, tale richiesta può entrare in conflitto con il suo senso dell'onestà.

Come raggiungere l'obiettivo: si può offrire l'idea di scrivere in prima persona la biografia di un personaggio storico o altre opzioni. [...]

Modulo 4. Appendere il linguaggio dell'adozione

[...] È importante che gli insegnanti apprendano il linguaggio dell'adozione. Essi debbono sapere come reagire di fronte ad adulti e bambini che utilizzano una terminologia non appropriata. Ossia, coloro che per esempio si esprimono con "perché sua mamma l'ha abbandonato?" o "chi è la sua vera mamma?"

È risaputo che l'adozione implica una perdita per cui gli adottati vivono con la dolorosa realtà che i loro genitori di nascita non hanno potuto o voluto tenerli e questa è una verità difficile da spiegare ai bambini. Tuttavia molti adulti rivestono una parte molto importante nella vita dei bambini e gli insegnanti devono forzatamente entrare nel loro

mondo per aiutarli ad affrontare le pene e stimolare la valorizzazione e il senso positivo della loro esistenza. [...]

Oltre ad altri suggerimenti viene accluso un elenco dal titolo “Sorvegliate il vostro linguaggio” avente per tema le espressioni da evitare e quelle da preferire e perché.

Da quanto si apprende, la “guida all’adozione” per gli insegnanti scritta in lingua inglese è molto più esaustiva di quanto il “servizio di post adozione del Canada” ha ritenuto di tradurre e mettere a disposizione.

Per tornare alla nostra situazione nazionale, l’adozione di un bambino straniero ha visto, negli anni passati, prevalere la ricerca del bambino che rispondesse ai desideri degli aspiranti genitori adottivi. Non c’era allora alcun obbligo di avvalersi dell’intermediazione degli enti autorizzati e pertanto quei pochi che già lo erano si sentivano più impegnati a integrare le lacune che emergevano dagli studi di coppia che venivano segnalate dagli operatori dei Paesi d’origine dei bambini con relativa richiesta di verifica. Le segnalazioni di profonde differenze registrate tra le relazioni psicosociali e le reali attitudini di coloro che desideravano l’adozione ha fatto sì che la maggior parte degli sforzi fosse rivolta alla preparazione delle famiglie all’incontro con il bambino.

Poco, tranne in alcuni casi sporadici, è stato dedicato al “dopo adozione”, vissuto per lo più a carattere inquisitorio o di controllo, durante il quale gli operatori del settore pubblico o privato si permettevano di intromettersi nella vita della famiglia adottiva. Esso era tollerato in quanto necessario per la finalizzazione in Italia del provvedimento adottivo emesso all’estero, piuttosto che considerato come possibilità di usufruire di aiuti e supporti.

In realtà il servizio di postadozione è stato fino ad ora sottostimato nelle sue possibilità di essere un reale *trait d’union*, tra prima e dopo l’ingresso del bambino nella sua famiglia adottiva. L’attuale legge che permette alla famiglia di avvalersi o meno di tale supporto rischia di vanificare gli sforzi di coloro che hanno compreso l’importanza di organizzare e pianificare tale servizio, che non deve essere visto e proposto come controllo della qualità del rapporto di filiazione, ma come un progetto studiato per facilitare l’inserimento del bambino nella famiglia allargata e nella società.

Riferimenti bibliografici**Ames, E.W., et al.**

1997 *The Development of Romanian Orphenage Children Adopted to Canada. Final Report*, Simon Fraser University, Colombie britannique.

Crine, A.M., Nabinger, S.

1991 *Le roman familial des fratries dans l'adoption internationale*, «Dialogue», 114 (4): 35-41.

Hoksbergen, R.A.C., Bunjes, L.A.C.

1986 *Thirty Years of Adoption Practice in The Netherlands*, in R.A.C. Hoksbergen (dir.), *Adoption in Worldwide Perspective*, Lisse, Swets & Zeitlinger.

Hoksbergen, R.A.C., Jöffer, F., Waardenburg, B.C.

1987 *Adopted Children at Home and at School*, Lisse, Swets & Zeitlinger.

Ozoux-Teffaine, O.

1987 *Adoption tardive. D'une naissance à l'autre*, Paris, Stock Laurence Pernoud.

Saetersdal, B., Dalen, M.

1991 *Norway Intercountry Adoptions in a Homogeneous Country*, in H. Altstein, R.J. Simon (dir.), *Intercountry Adoption. A Multinational Perspective*, New York, Praeger.

Soulé, M.

1988 *Penser l'adoption*, «Autrement».

Soulé, M.

1984 *Le fantasme du roman familial et les nouveaux modes de filiation*, in D. Anzieu et al., *Le nouveau roman familial*, Paris, E.S.F.

Spring-Duvoisin, D.

1986 *L'adoption internationale. Que sont-ils devenus ?*, Lausanne, Advimark.

Terre des hommes

1995 *Enquête sur l'adoption internationale (II)*, Paris, Terre des Hommes.

Verhulst, F.C., Althaus, M., Verluis-den Bieman, H.

1990 *Problem Behavior in International Adoptees: I. An Epidemiological Study*, «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry»

Wattier, Ph., Frydman, M.

1985 *L'adoption internationale. Étude clinique d'un groupe d'enfants d'origine asiatique*, «Enfance».

I programmi e le forme di collaborazione fra scuola, servizi e famiglia in ambito internazionale

Raffaella Pregliasco
Giurista, referente adozioni, Istituto degli Innocenti

L'adozione di minori stranieri rappresenta oggi una realtà importante e di vaste proporzioni che appare in continua evoluzione. Intorno a questo fenomeno, che ha assunto una certa rilevanza solo recentemente, si sono aperti numerosi fronti di riflessione che coinvolgono quei settori – della politica sociale, del diritto, della psicologia, dell'educazione – nei quali l'adozione di un bambino proveniente dall'estero incide più direttamente sollecitandone risposte e approfondimenti.

Se diamo un rapido sguardo alla rilevanza quantitativa delle adozioni internazionali nei maggiori Paesi di destinazione, vediamo come – dal 1990 al 1999 – risultano adottati, seguendo un trend di crescita sempre in salita, circa 190.000 bambini: la maggior parte, circa la metà, sono stati accolti da famiglie statunitensi, mentre il nostro Paese – con 24.000 ingressi – si trova al terzo posto dopo la Francia (31.000 circa). La maggior parte dei bambini accolti provengono soprattutto dai Paesi dell'Est, prima fra tutti l'attuale Federazione Russa (23.000), dalla Cina (22.000) e dalla Corea del Sud (21.000).

In Italia, dall'entrata in vigore della legge n. 476/1998, che costituisce strumento di ratifica della Convenzione de L'Aja del 29 maggio 1993 sulla tutela dei minori e la cooperazione fra Stati in materia di adozione internazionale al 30 giugno 2003, sono entrati nel nostro Paese 5750 bambini, la maggior parte dei quali provenienti dall'Est europeo (Ucraina e Bulgaria in testa). Gran parte dei bambini entrati nel nostro Paese ha un'età compresa tra 1 e 4 anni (2685), ma un numero significativo riguarda anche minori in età scolare (sono 1900 di età 5-9 anni). La maggior parte dei bambini in età scolare proviene dai Paesi dell'Europa dell'Est (1105). Tra tutti i settori sollecitati dal fenomeno dell'adozione internazionale, la scuola assume un ruolo e una importanza strategica. È infatti fortemente coinvolta nella storia di ogni adozione internazionale: essa è elemento determinante non solo per la formazione del bambino ma anche per la sua socializzazione e ancora più importante per il bambino adottato perché spesso i nuovi genitori misurano la sua riuscita sulla base del rendimento e del consenso che in essa egli riesce ad avere.

Va anche considerato che sulla scuola si ripercuote inevitabilmente, oltre alla diversità culturale del bambino, la sua scarsa conoscenza linguistica e

l'impossibilità di esprimersi con mezzi di comunicazione che gli sono familiari, come la sua lingua originaria e soprattutto le modalità relazionali che ha fatto proprie ma che nel nuovo contesto di vita possono rivelarsi inutili perché incomprese dai suoi interlocutori scolastici (insegnanti ma anche compagni di classe).

Per sottolineare il particolare ruolo della scuola in relazione all'inserimento del bambino adottato, citiamo un'indagine, effettuata nel 2001, avente a oggetto il rendimento scolastico di bambini adottati provenienti da Paesi esteri. È stato infatti messo a confronto il rendimento scolastico di un gruppo di 193 bambini nati in Norvegia e cresciuti con le rispettive famiglie biologiche con un gruppo di 193 bambini adottati provenienti dalla Colombia e dalla Corea. Il secondo gruppo era caratterizzato da un rendimento scolastico peggiore e quantitativamente considerevole. Le differenze erano da imputarsi principalmente – secondo i ragazzi intervistati – alla carenza di *skills* linguistici, quali la capacità di utilizzare il linguaggio a livello scolastico e cognitivo, e al proprio comportamento iperattivo. Tuttavia – e questo rappresenta un dato interessante – mentre il Paese di origine riveste un particolare peso in relazione alla maggiore o minore facilità di inserimento scolastico, l'età del bambino al momento dell'adozione sembra essere pressoché irrilevante.

Inoltre, il coinvolgimento della scuola nella definizione dei molteplici interventi finalizzati al miglior inserimento del minore adottato nella famiglia e nella società rientra negli adempimenti richiesti dalla legge 476/1998 che prevede come i diversi servizi coinvolti nel perseguimento del benessere del bambino debbano integrarsi e coordinarsi fra loro al fine di predisporre interventi più adeguati al soddisfacimento delle sue particolari esigenze. Scuola, servizi sociali, enti autorizzati, tribunale per i minorenni dovrebbero quindi attivare iniziative valide e integrate, anche ricorrendo allo strumento dei protocolli d'intesa, per una reale capacità d'incidere sulle situazioni di disagio del minore straniero in stato di adozione. Quindi, pur nell'assenza di un richiamo più specifico al ruolo della scuola, non può essere negata l'opportunità e l'importanza del suo coinvolgimento quale necessario momento di passaggio per un pieno e concreto inserimento nell'ambiente sociale del bambino straniero adottato. La scuola rappresenta altresì il luogo in cui possono emergere eventuali segnali di disagio e di difficoltà vissuti dal bambino. Inoltre, essa può rivestire il ruolo di mediatore educativo e pedagogico, promuovendo i contatti e le relazioni tra insegnanti e genitori.

L'idea che sta alla base di questa riflessione consiste nell'adottare un approccio comparatistico allo studio della problematica dell'inserimento sco-

lastico del bambino adottato per verificare se e come sono stati predisposti in ambito europeo servizi educativi e non diretti a supportare un'adeguata integrazione scolastica – e quindi sociale – del bambino.

Una prima osservazione è purtroppo relativa all'esiguità – nei programmi come nelle politiche scolastiche – di interventi mirati in proposito e alla sostanziale mancanza di sistematicità nelle azioni positive eventualmente poste in essere, indice di una maturazione non ancora pienamente raggiunta nel prendere consapevolezza dell'importanza del fenomeno in oggetto. Ma ciò è probabilmente da imputarsi al fatto che l'adozione internazionale ha assunto proporzioni tali da stimolare una riflessione sugli ambiti in cui va produrre effetti solo in tempi molto recenti. Vi è da sottolineare che qui non ci riferiamo a forme di accompagnamento e di agevolazione dell'inserimento scolastico messe in atto in casi singoli e particolari grazie alla sensibilità di genitori e insegnanti, ma a politiche educative, servizi strutturati e programmi condivisi e monitorati.

Probabilmente l'attenzione del mondo della scuola passerà attraverso le stesse fasi che hanno caratterizzato il fenomeno della presenza – in classe così come nel contesto sociale – di minori stranieri *tout court*. Certamente vi sono delle similitudini con la condizione dei bambini adottati, tuttavia non si può non notare che i minori stranieri appartengono ancora alla loro cultura di origine vivendo con i loro genitori, mentre il bambino adottato che proviene da altro Paese si trova ad “appartenere” a una famiglia con una cultura diversa da quella in cui egli è cresciuto, famiglia che desidera che egli appartenga a tutti gli effetti – e il più delle volte il più presto possibile – al “suo” nuovo contesto socioculturale.

D'altro canto, un adeguato approccio multiculturale è fondamentale anche nel caso di un bambino adottato proveniente da altra etnia e rappresenta comunque uno degli strumenti da utilizzare per facilitare il suo inserimento scolastico.

Sembra, quindi, utile fare riferimento agli interventi che la scuola ha adottato per facilitare e promuovere l'inserimento scolastico dei bambini stranieri, poiché da questi strumenti possono e devono prodursi azioni più mirate a rispondere alle particolari esigenze del bambino adottato.

Da un punto di vista normativo non esistono – a livello italiano così come a livello internazionale – disposizioni specifiche sul fenomeno oggetto di questa riflessione, ma l'insieme degli atti legislativi, amministrativi e regolamentari diretti a promuovere l'inserimento dei minori stranieri costituiscono – in Italia come all'estero – presupposto normativo per predisporre strumenti *ad hoc* per l'inserimento scolastico del bambino adottato.

Nel nostro Paese, oltre al richiamo effettuato dalla legge 476/1998 all'integrazione dei servizi al fine del soddisfacimento delle esigenze del bambino, possiamo ricordare un insieme di atti normativi e regolamentari che prevedono la definizione di linee guida dirette in modo particolare al rispetto e alla valorizzazione delle diversità e all'approfondimento di un'educazione interculturale.

Vi è in ogni caso da rilevare che i rarissimi interventi positivi posti in essere dalla scuola e diretti invece in modo specifico a promuovere l'inserimento scolastico del bambino adottato sono costituiti da attività di carattere formativo dirette al corpo insegnante e generalmente realizzate dietro la spinta e con la collaborazione degli enti autorizzati. Tali iniziative mirano ad approfondire la conoscenza delle problematiche di tipo sociopsicologico che incontrano i bambini adottati nell'approccio con la scuola, con l'obiettivo di formare gli insegnanti a rispondere in modo corretto alle loro esigenze. Tali azioni non si traducono necessariamente nell'elaborazione di programmi educativi specifici: ciò può dipendere – per un verso – dal fatto che sono diretti in modo particolare ad accrescere le conoscenze dei docenti e ad ampliare la loro capacità di risposta alle particolari esigenze di un singolo bambino, dall'altro perché l'attenzione alle problematiche interculturali e le modalità di valorizzazione nei programmi scolastici di ciò che esprimono le diverse culture sono – o dovrebbero essere già – un elemento acquisito nella scuola, sia a livello regolamentare sia a livello di programmazione scolastica, grazie alla consolidata presenza di minori provenienti da altre etnie. La scuola – in questi ultimi anni – ha invece realizzato diverse azioni per promuovere e sostenere la multiculturalità e il plurilinguismo: sono stati previsti dei laboratori linguistici in cui viene spesso inserita la figura del facilitatore e dove si cerca di adattare i programmi scolastici di base alle esigenze specifiche dei bambini. Inoltre, sono stati definiti percorsi didattici particolari capaci di favorire, attraverso l'apprendimento, la conoscenza della diversità.

Nei Paesi del Nord Europa (Svezia, Finlandia, Danimarca), la presenza di bambini stranieri nella scuola è un fenomeno relativamente recente; ma questi Paesi sono caratterizzati dalla particolare immediatezza e concretezza con cui sono stati predisposti strumenti atti a supportare l'educazione multiculturale e l'inserimento scolastico di bambini provenienti da altre culture. Inoltre, le direttive e i programmi inerenti le politiche riguardanti l'educazione multiculturale, una volta definite, non hanno mai subito significative modifiche nonostante i cambiamenti politici e di governo. In particolare, la Svezia ha poi destinato cospicui fondi alla ricerca in questo settore al fine di sostenere adeguatamente le politiche interne.

A differenza di quanto osservato nei Paesi del Nord Europa, nel Regno Unito non esiste un'autorità di governo centrale in materia di istruzione; di conseguenza i programmi educativi e scolastici sono lasciati alle scelte dei servizi e delle amministrazioni locali, che generalmente collaborano con associazioni di famiglie e con altri soggetti del privato sociale. Tuttavia, la mancanza di una politica di governo centrale in materia non significa affatto che non siano stati attuati interventi forti e mirati al problema in esame, anche se – come è conseguenza naturale – questi interventi appaiono spesso incoerenti e non coordinati tra loro.

Tra le politiche poste in essere, degna di particolare attenzione è l'importante attività di formazione diretta al corpo insegnante. Sono state infatti predisposte azioni in grado di assicurare ai futuri insegnanti il possesso di quelle conoscenze necessarie per rispondere alle diversità etnica e culturale degli studenti; la formazione di base dei docenti è stata potenziata in questo senso, anche favorendo l'assunzione di insegnanti che presentassero un bagaglio etnico e culturale diverso da quello dell'etnia di maggioranza. Infine, è previsto il riconoscimento di crediti formativi per quegli insegnanti in servizio che accrescono le proprie conoscenze e competenze in materia partecipando a specifici corsi. Le autorità locali prevedono importanti finanziamenti per la realizzazione di progetti innovativi nelle scuole, diretti a rispondere alle particolari esigenze e bisogni dei bambini di altra etnia, a promuovere l'armonia e il reciproco rispetto tra le diverse culture e a preparare i bambini e gli studenti a vivere in una società multiculturale. Nel Regno Unito – come del resto accade nel nostro Paese – gli strumenti diretti a promuovere l'approccio multiculturale e a facilitare l'inserimento di bambini stranieri e/o con particolari esigenze sono spesso ideati e attuati in collaborazione con soggetti del privato sociale, con associazioni di volontariato e gruppi di famiglie che, in ragione della loro particolare vicinanza alle problematiche esaminate, riescono a essere più positive.

È quasi impossibile tentare di riassumere in modo adeguato le politiche dirette all'educazione multiculturale predisposte in Canada, poiché questo Paese non ha una politica unitaria in materia di istruzione: le dieci province canadesi hanno piena autonomia in materia e ognuna di esse ha quindi predisposto proprie istituzioni e strutture in ambito educativo, così come proprie politiche. Inoltre, questo Paese è caratterizzato dalla presenza di molteplici e numericamente importanti gruppi etnici nel suo interno ed è quindi abituato a confrontarsi con le diverse istanze multiculturali.

Particolare importanza è stata data da questo Paese alle relazioni tra gruppi etnici, alla conoscenza della cultura, degli usi e delle tradizioni di altre

comunità e soprattutto agli scambi interculturali. In questo campo, la creatività e lo spirito di iniziativa degli educatori e degli insegnanti sono stati e sono impressionanti, ma l'aspetto più interessante per un osservatore esterno è forse la forte collaborazione tra le autorità di governo locale in materia di istruzione e le diverse commissioni provinciali per i diritti umani, collaborazione che testimonia l'importanza attribuita alla presenza di studenti di diversa etnia. Questo approccio merita di essere sottolineato poiché conferisce all'educazione multiculturale un ruolo generalmente non attribuito altrove e funziona da barriera protettiva contro il relativismo culturale. L'educazione multiculturale in Canada è sempre stata terreno fertile per la sperimentazione e comprende un ampio spettro di progetti innovativi. Per citare un esempio, recentemente si è avuto modo di osservare programmi scolastici di carattere assolutamente innovativo che prevedevano l'insegnamento in doppia lingua, dove la lingua ufficiale e la lingua madre venivano utilizzate contemporaneamente (ad esempio corsi in inglese-ucraino nello Stato di Alberta, in inglese-ebraico o inglese-tedesco negli Stati di Saskatchewan e di Alberta). Riconoscere il bilinguismo dei bambini provenienti dalle minoranze etniche e linguistiche non solo non costituisce un ostacolo all'apprendimento della lingua ufficiale ma arricchisce i programmi scolastici. Questa varietà di proposte testimonia la flessibilità del sistema educativo canadese e la particolare attenzione a questo tipo di problematiche. Il suo unico punto debole è forse la grande propensione all'attivismo che può inibire un'analisi oggettiva e valutativa dei risultati raggiunti.

L'attenzione alle specifiche istanze ed esigenze di chi si trova a dover affrontare un nuovo contesto socioculturale è particolarmente sviluppata negli Stati Uniti. Notoriamente, questo Paese è stato ed è protagonista di un imponente esodo di persone/individui provenienti da culture ed etnie le più diverse e ha tentato, prima e più concretamente di quanto attuato in qualsiasi altro Stato occidentale, di elaborare politiche dirette a promuovere l'integrazione fra gruppi etnici e culture diverse e a favorire conseguentemente un'educazione multiculturale. Fermo restando che è quasi impossibile tracciare un quadro sintetico dello sviluppo delle politiche inerenti l'educazione multiculturale negli USA, va comunque rilevato come la loro evoluzione è stata pesantemente influenzata dalle lobby numericamente più forti (comunità afro-americana e ispano-americana), dalla presenza in esse di numerosi attivisti per la lotta per i diritti umani, fra i quali molti insegnanti ed educatori, che hanno inevitabilmente trasmesso ai programmi scolastici ed educativi le loro convinzioni.

Gli Stati Uniti, come abbiamo visto, rappresentano anche il Paese nel quale per primo si sono sviluppate le adozioni internazionali e nel quale si registra da sempre il più alto afflusso di bambini provenienti dall'estero a scopo di adozione.

È stato calcolato – tanto per dare un'idea delle proporzioni del fenomeno – che dall'inizio degli anni Novanta sono stati adottati circa 90 mila bambini provenienti dall'Europa dell'Est. Mentre la stragrande maggioranza di questi bambini avevano un'età al di sotto dei 4 anni, circa l'11%, al momento in cui è stata pronunciata l'adozione, si trovavano in età scolare.

È quindi naturale che questo Paese, per la propria esperienza storica e le proprie caratteristiche socioculturali, abbia indirizzato, più di altri Paesi di accoglienza, la propria attenzione alle particolari problematiche inerenti l'inserimento scolastico dei bambini adottati. Ovviamente anche in questo Paese i genitori adottivi e il sistema scolastico hanno dovuto confrontarsi con numerosi ostacoli: una conoscenza poco sviluppata dei termini reali del problema e soprattutto l'esigua esperienza pregressa. Ciò nonostante, gli Stati Uniti rappresentano oggi uno dei Paesi che da più tempo hanno tentato di elaborare politiche dirette a facilitare l'inserimento scolastico dei bambini stranieri adottati. E questo in due sensi; innanzitutto poiché sono stati predisposti e attuati numerosi progetti e strumenti in tal senso, secondariamente perché questi stessi progetti e strumenti costituiscono materia di riflessione e di valutazione in ordine ai risultati raggiunti e rappresentano spunto per l'adozione di ulteriori azioni positive. Oltre a costituire in alcuni casi un esempio per altri Paesi.

Sofferamoci quindi a esaminare le risorse poste in essere negli USA. Buona parte dei problemi di corretto inserimento scolastico vengono fatti discendere da problemi di apprendimento della lingua del Paese di accoglienza. In effetti, secondo una ricerca condotta nei primi anni Novanta da un gruppo di psicologi moscoviti avente a oggetto lo sviluppo psicologico dei bambini residenti negli istituti (*Psychological Development of Children in Orphanages*), le difficoltà linguistiche assumono una certa rilevanza. Si evidenzia infatti come i bambini tra i 3 e i 4 anni si esprimano con frasi brevi e sconnesse; il loro vocabolario si dimostra molto esiguo rispetto a quello utilizzato dai loro coetanei e la loro capacità di apprendere parole nuove appare limitata. In particolare si rileva che il 60% dei bambini istituzionalizzati di circa 3 anni non riesce praticamente a esprimersi correttamente mentre tra bambini di 4 anni il 14% utilizza frasi di 2 parole. Secondo i curatori della ricerca tale situazione è dovuta non tanto alla qualità e quantità delle interazioni verbali con gli educatori, quanto alla mancanza di attività di apprendimento cognitivo e di una mediazione socioculturale offerta normalmente dai genitori.

Nei confronti delle difficoltà linguistiche mostrate da questi bambini, l'orientamento seguito dagli educatori statunitensi è quello in base al quale gli strumenti diretti a facilitare l'inserimento scolastico dei bambini stranieri adottati devono essere considerati, valutati e attuati nel particolare contesto familiare, sociale e scolastico in cui si muove ogni singolo bambino. Non devono esistere strategie rigide, queste devono modellarsi in base a ogni singolo e specifico caso. Negli USA si ritiene infatti che ogni azione in materia debba essere subordinata a un'adeguata valutazione degli elementi che caratterizzano ogni singola situazione da un punto di vista medico, psicologico e comportamentale. Viene sottolineato come troppo spesso i professionisti si limitino ad assumere l'atteggiamento cosiddetto del "wait-and-see" nei confronti di un bambino di diversa cultura e/o etnia, in base al quale si suggerisce alla famiglia di lasciare al bambino i suoi tempi, oppure di aspettare fino a quando non impari meglio la lingua prima di fare valutazioni sul suo inserimento scolastico così come sociale. Certo, ci sono casi in cui questa posizione è preferibile, ma generalmente si ritiene che un aiuto immediato, laddove è richiesto e sembra opportuno, sia sempre raccomandabile.

Nello specifico, gli strumenti posti in essere dal sistema scolastico nordamericano sono costituiti dai cosiddetti ESL – *English as a second language* – e S&L – *Speech and language therapy*. Il primo strumento è fruibile da tutti i bambini inseriti nel sistema scolastico e che non hanno un'adeguata conoscenza dell'inglese. I bambini entrati negli USA a seguito di adozione internazionale sono quindi autonomamente ammessi a usufruire di questo programma ma non costituiscono il profilo di studente per il quale è stato costruito l'ESL: l'inglese infatti è la lingua che parlano in famiglia. Questo strumento dovrebbe quindi essere arricchito attraverso il coinvolgimento della famiglia nel processo di apprendimento della lingua. Si tratta infatti non di uno strumento di supporto specifico per questi casi ma di un programma accademico vero e proprio, che viene proposto con modalità e forme diverse da Stato a Stato e da scuola a scuola. Non può quindi sostituire l'utilizzo di servizi più specifici e adeguati, quali la terapia S&L. Riguardo a quest'ultima si configura il problema di come ottenere la sua applicazione, poiché non si tratta di uno strumento a cui si accede semplicemente dietro richiesta ma devono essere accertati seri problemi di articolazione linguistica. Vengono però previsti ulteriori servizi finalizzati a migliorare il rendimento scolastico in particolare se dovuto a difficoltà di linguaggio e a facilitare quindi – se utilizzati in senso specifico – l'inserimento dei bambini adottati. Tale programma viene chiamato *Bright Start* e prevede un grosso coinvolgimento degli insegnanti e dei genitori, che devono quindi lavorare simultaneamente e l'inserimento nelle usuali

attività scolastiche di elementi tratti dalla vita quotidiana del bambino e della sua famiglia.

L'inserimento scolastico del bambino adottato passa infatti necessariamente attraverso il coinvolgimento e la collaborazione, nell'attuazione dei programmi scolastici e, soprattutto, nella condivisione del vissuto del bambino e delle sue reazioni alle sollecitazioni esterne, con le famiglie che costituiscono una risorsa importantissima.

Tale coinvolgimento attivo delle famiglie è in grado di arricchire non solo i programmi diretti all'inserimento scolastico dei bambini ma può anche costituire un elemento di supporto educativo per i genitori. Spesso, infatti, la proposta educativa offerta dai genitori al figlio adottivo non trova frequenti conferme nell'ambiente sociale circostante; si pensi ad esempio al ruolo dei mass media nel riproporre rigidi stereotipi sulla famiglia e sui ruoli parentali, anche se inidonei nel rappresentare l'attuale complesso scenario familiare.

Il ricorso alla concezione di famiglia classica risulta pertanto frequente non solo nella maggior parte dei libri di testo adottati nella scuola, ma anche nelle molteplici attività didattiche svolte dagli insegnanti in classe.

Queste evidenze, per quanto possano esprimere le difficoltà che ognuno di noi incontra nell'assumere e pensare una concezione della famiglia diversa da quella classica, fanno riflettere sulle possibili conseguenze psicologiche per quei bambini o ragazzi che vivono in un tipo di famiglia diverso da quello tradizionale, come accade nell'adozione.

Inoltre, l'esperienza genitoriale – specie quella adottiva – è spesso vissuta in pesante isolamento psicologico e materiale. Isolamento dei genitori nell'affrontare le loro responsabilità rispetto ai bambini con molte attese ed esigenze, poche certezze e scarsissimi punti di sostegno. In Italia, i servizi educativi per bambini e genitori insieme hanno ricevuto un forte impulso grazie alla legge 285/1997 per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Si stima che oggi i nuovi servizi siano circa 300, operanti stabilmente e regolamentati in molte normative regionali e comunali. In Europa, specie in Paesi quali la Svezia e la Danimarca, il coinvolgimento dei genitori nei servizi educativi è ormai sentito come necessario. La Danimarca, ad esempio, vanta i servizi più innovativi e completi per bambini in Europa e l'elemento che arricchisce maggiormente la sua offerta è proprio il coinvolgimento attivo delle famiglie sui metodi educativi, sulle politiche in merito all'assunzione del personale fino ad arrivare addirittura ad aver voce in capitolo su questioni di bilancio. Ovviamente non è agevole prevedere una risposta integrata alle esigenze del bambino; si corre il rischio di sovrapposizioni e di snaturare il ruolo proprio della scuola. Di conseguenza, ogni tipo di coinvolgimento va attentamente

valutato e monitorato. Ci limitiamo qui a sottolineare che un'adeguata conoscenza della storia e delle particolari e attuali difficoltà ed esigenze del bambino può essere una prima area di confronto e collaborazione fra insegnanti e genitori.

Dall'insieme di disposizioni sopra ricordate e dalla valutazione delle problematiche connesse con l'inserimento scolastico di un bambino straniero adottato discendono quindi una serie di considerazioni: non è pensabile una soluzione efficace delle problematiche educative del minore straniero adottato che passi unicamente attraverso l'operato della scuola. Quest'ultima ha bisogno di poter contare concretamente sulle strutture e sui servizi del territorio preposti alla tutela dei diritti dei minori. Le problematiche connesse all'adozione di un minore straniero coinvolgono necessariamente diversi soggetti istituzionali: i servizi del territorio, il tribunale per i minorenni, la scuola e la famiglia, naturalmente. Tutti questi soggetti hanno il compito di intervenire in forma coordinata, ovviamente nella conoscenza e nel rispetto delle reciproche competenze. È necessario quindi promuovere il ricorso allo strumento delle intese, degli accordi di programma e delle collaborazioni interistituzionali, con l'obiettivo di fornire risposte concrete e indispensabili. L'autonomia scolastica si pone così come uno strumento diretto a facilitare e sostenere le collaborazioni interistituzionali, mediante la stipula di accordi che impegnano la scuola e gli altri soggetti (enti pubblici, associazioni, privati) nella realizzazione di progetti e servizi a favore dei minori stranieri adottati. Tutto ciò nell'ottica di un sistema formativo integrato e della promozione della diversità di ciascun alunno.

Riferimenti bibliografici

Center for Educational Research and Innovation (CERI)

1987 *Immigrants' children at school*, Paris, OECD

1989 *One school, many cultures*, Paris, OECD,

Dalen, M.

2001 *School Performances Among Internationally Adopted Children in Norway*, «Adoption quarterly», vol. 5, n. 2, 2001, Miami, Ed. Departement of Psychology, Florida International University

Demetrio, D., Favaro, G.

2002 *Didattica interculturale*, Milano, Franco Angeli

Dubrovina, I., et al.

1991 *Psychological development of children in orphanages*, Moscow, Prosveschenie Press

Halpern, R., Wiess, H.

1991 *Community-based family support and education programs: something old or something new?*, New York, National Center for Children in Poverty

Locke, J.L.

1993 *The child's path to spoken language*, Cambridge (Ma), Harvard U.P.

Moro, M.R.

2001 *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Torino, Utet

Postlethwaite, T.N.

1988 *The Encyclopedia of comparative education and national systems of education*, Oxford, Pergamon Press

Troyna, B.

1987 *Conceptual and strategic approaches to race-related matters in educational policymaking*, Amsterdam, University of Amsterdam

L'inserimento scolastico dei bambini adottati

a cura dell'Associazione Nazionale Famiglie Adottive e Affidatarie (ANFAA)¹

1. L'accoglienza nella scuola

*Il bambino non è
una scatola vuota*

Parlare di inserimento di bambini adottivi nella scuola comporta necessariamente affrontare alcune tematiche che precedono e sono pregiudiziali perché tale inserimento sia il meno possibile problematico.

Il bambino entra nella scuola con un suo sapere fatto di conoscenze, emozioni, ricordi che derivano dalla sua vita passata; non è una scatola vuota e di questo l'insegnante deve tenere conto. Un bambino adottivo entra con la sua storia individuale e con una peculiarità: quella di appartenere a una famiglia che trova la sua legittimazione non nel legame di sangue ma nella sua funzione affettiva, e che per questo può scontrarsi con pregiudizi e ignoranza.

Ogni individuo ha bisogno di appartenenze e di riferimenti, ha bisogno di riconoscersi e di sentirsi riconosciuto. Nasciamo, cresciamo all'interno di una comunità che ci definisce e a cui sentiamo di appartenere. Siamo *catalogabili e riconoscibili* a partire proprio dalla nostra nascita, dalla nostra appartenenza o meno a un gruppo sociale. Per determinate caratteristiche possiamo essere soggetti a pregiudizi, a volte a discriminazioni.

Un bambino adottato può dover superare, più di altri, una serie di ostacoli per sentirsi inserito prima nella propria famiglia e poi nel contesto più ampio di appartenenza. Ma quando un bambino raggiunge la sicurezza psicologica di appartenere a una famiglia in quanto si prende cura di lui, questa sicurezza a volte può vacillare di fronte al non riconoscimento esterno dell'"altro".

Quando, infatti, il bambino a scuola si trova a dover affrontare le domande, le curiosità o le richieste degli insegnanti e dei compagni, può trovarsi in grosse difficoltà nel rispondere, nel dare una spiegazione della sua situazione: il genitore non è presente ed è lui che deve trovare le parole per dire, per raccontarsi.

Nella scuola sono frequenti le occasioni in cui i bambini debbano raccontare la loro origine, la loro storia. A volte gli viene richiesto dalla scuola stessa, a volte dai compagni, ma quello che conta è il contesto in cui il bambino si trova

¹ Hanno collaborato E. De Rienzo e M. Pavone.

quando si deve porre davanti agli altri con la sua “diversità”. Non è la diversità a essere un problema, ma il modo in cui la diversità viene recepita dagli altri.

Dobbiamo allora chiederci se il sapere che la scuola trasmette si lega con la vita, tiene conto dei vissuti oppure no, è attenta alla realtà che ha di fronte.

Dobbiamo chiederci anche se il più delle volte i ragazzi incontrano un’istituzione dove si va ad apprendere un sapere frammentato, un sapere che divide il corpo dalla mente, la ragione dall’emozione, la conoscenza dall’esperienza, un’istituzione che si dimentica che ogni bambino entra al suo interno con la propria storia, con le proprie specificità, capacità e difficoltà, con le proprie paure, i propri sensi di inadeguatezza.

Purtroppo può succedere che il bambino, entrando a scuola, non conti più molto come persona se non per la propria intelligenza. Quando si chiede a un bambino perché impara l’italiano, la matematica, per esempio, la sua risposta è quasi sempre “per imparare a scrivere, a leggere e a far di conto”: non ha la percezione e la coscienza che tutto ciò che sta imparando dovrebbe insegnargli anche a comunicare, a esprimersi, a conoscere se stesso, a cimentarsi con il mondo che lo circonda sorretto dall’aiuto di chi lo segue e lo accompagna.

Il maestro e il professore, il più delle volte, non vengono percepiti dai ragazzi come persone che lo guidano, lo aiutano a orientarsi, ad affrontare le sue difficoltà, a scoprire le sue potenzialità e ad accettare i suoi limiti, ma piuttosto come persone che lo giudicano, a volte senza appello.

Questo non può essere: bisogna lavorare perché questo non avvenga.

Rispettare la storia personale

Come esempio emblematico riportiamo l’esperienza — tratta dal libro *Storie di figli adottivi* — di Sara, oggi adulta, che è stata adottata a sette anni dopo un periodo di affidamento e vicende molto travagliate:

Quando sentii che dovevo portare una mia foto da neonata, che io non avevo, provai un momento di gran panico. Cosa avrei portato io? Cosa avrei detto agli altri? Tutti erano contenti di quel lavoro, ed io provavo una gran rabbia con tutti quei bambini che avevano potuto godere la loro infanzia con i loro genitori. Mi sentivo sola, senza famiglia, senza un passato. Litigai furiosamente con un mio compagno per una stupidaggine, arrivammo alle mani: arrivò la maestra e fui messa in castigo. Quando mia madre venne a prendermi, la maestra la chiamò e le raccontò il fatto.

La foto rappresenta il “ricordo”, è un documento importante della propria esistenza e per questo ha una valenza così emotiva e profonda. La fotografia nella famiglia è l’elemento visivo della sua storia: quella presente e quella lontana dei nonni e dei bisnonni. Il genitore sfoglia l’album e intanto racconta al figlio com’era lui da piccolo, cosa faceva e via dicendo e così si collegano e

intrecciano i fili che tengono uniti i vari momenti della propria esistenza. L'album di fotografie del bambino adottivo non comincia dalla nascita o, come accade oggi sempre più spesso, dalla pre-nascita; il suo album comincia dopo: dalla sua adozione, che ha per lui il significato di una seconda nascita, che non annulla la prima, ma non ne conserva alcun legame giuridico. Quel "prima" che non compare rappresenta quello che spesso viene percepito dal figlio adottivo come il "buco nero", una parte della sua vita di cui molto spesso lui sa poco o niente e che comunque costituisce un problema.

Sara si trova a scuola a dover rispondere a delle domande sul suo passato, a confrontarsi con la storia degli altri, a dover ripercorrere tappe dolorose della sua vita. Non ha fotografie della sua infanzia da portare a scuola, e questa mancanza mette a nudo anche di fronte agli altri il suo vuoto affettivo. Risponde con l'aggressività, non sa nominare il suo disagio. Nessuno capisce perché si comporta così, nessuno comprende che, aggredendo, Sara non esprime altro che il proprio disagio, le proprie paure e la sua inadeguatezza di fronte agli altri.

Ancora più complessa può essere la situazione di un'adozione internazionale, in cui il bambino arriva da un paese lontano, e i suoi tratti somatici possono essere diversi dai nostri.

Così ricorda Lorenzo, oggi trentenne, nato nel Burkina Faso e adottato all'età di due anni:

Non dimentico facilmente gli occhi puntati addosso il primo giorno di scuola, sia delle elementari che delle medie. C'era qualche bambino di colore che però si mimetizzava perché mulatto o di carnagione olivastra come molti meridionali. Un giorno, in prima elementare, il mio compagno di banco mi alzò improvvisamente la maglietta: voleva vedere se ero nero in tutto il corpo, mi spiegò poi. Dopo aggiunse: «Se ti lavi con la candeggina, non diventi bianco come noi?» (da *Storie di figli adottivi*).

Quanto ci hanno raccontato Sara e Lorenzo ci fa capire come ogni intervento degli insegnanti nella classe non è asettico, ma può avere, come in questo caso, risvolti emotivi forti che non sempre sono facili da decifrare, perché difficilmente un bambino in difficoltà sa dare parola alla sua sofferenza, sa chiedere aiuto.

E se i bambini non sono abituati a capire, ad accettare il diverso, nei momenti di conflitto tenderanno a rimarcare la diversità dell'altro, stigmatizzeranno la diversità del compagno, nasceranno problemi interpersonali fra di loro.

Nel bambino preso in giro potranno crearsi sensi di inferiorità, momenti di aggressività o addirittura l'autoesclusione dal gruppo.

Andrea per esempio racconta:

Quando ero bambino non avevo nessuna difficoltà a dire che ero un figlio adottivo. I miei mi avevano insegnato che essere figli adottivi era la stessa cosa che essere figli biologici.

Io non sentivo la diversità, anzi per me era una cosa bella. Poi alcuni miei compagni hanno cominciato a prendermi in giro e a dirmi che io ero senza famiglia, che mia mamma non era la mia mamma vera. Non ho avuto il coraggio di parlarne agli insegnanti, anche perché li sentivo distanti, non mi ispiravano confidenza. Da quel momento sono diventato più prudente e non ho più parlato così facilmente della mia adozione (da *Storie di figli adottivi*).

La prima preoccupazione di un insegnante dovrebbe essere quella di creare un clima di classe dove ognuno possa trovare una propria collocazione e possa sentirsi a suo agio.

In una prima media, iniziando a conoscere i ragazzi, un insegnante ha chiesto loro, lo scorso anno, che cosa si aspettavano dai compagni della loro classe e molti ci hanno detto «non essere presi in giro come nella scuola elementare» e altri «trovare degli amici di cui fidarsi», dall'insegnante si aspettavano di «essere aiutati nelle loro difficoltà e di poter parlare con loro».

Quindi chiedevano:

1. accettazione
2. fiducia
3. aiuto e comprensione (nel senso di essere capiti).

Ma la cosa che chiedono con più insistenza e che difficilmente sanno poi loro stessi realizzare è di essere accettati dai compagni.

I bambini, oggi, sembrano più adulti, perché hanno i desideri dei grandi, ma in realtà sono sempre più immaturi affettivamente, sempre meno sanno decifrare le proprie emozioni, sanno parlare dei propri sentimenti e delle proprie paure perché sempre meno trovano spazi e situazioni in cui poterlo fare.

Tra di loro non sono abituati ad ascoltarsi, a soccorrersi. Si giudicano per come vestono, per come riescono nei giochi, ma non si conoscono veramente perché restano veramente tutti chiusi... Hanno difficoltà a esprimere i propri sentimenti, soprattutto quelli positivi come simpatia e gratitudine, ad avere rapporti interpersonali. Tuttavia amano il gruppo e dal gruppo vogliono sentirsi accettati a tutti i costi, ma difficilmente da soli sanno creare un gruppo che accolga e sappia rispettare anche i più deboli.

L'aggreire l'altro è normale, prenderlo in giro, insultarlo è solo uno "scherzo" e non si ha coscienza di far del male.

Una volta un insegnante ha chiesto ad alcuni ragazzi perché avevano preso a calci un compagno di scuola e ha ricevuto questa risposta: «Per

*Accettazione,
fiducia, aiuto
e comprensione*

divertirci»; nel pronunciare queste parole si erano guardati fra di loro e avevano riso. Anche chi aveva subito il torto non aveva saputo esprimere il suo disagio e, pur di non essere rifiutato, aveva risposto: «Stavano solo scherzando».

Non era stato facile far loro capire quanto quella loro aggressione così gratuita fosse ingiusta e inaccettabile. Ma è quotidiano prendere di mira qualcuno e sfotterlo, farlo oggetto di scherzo senza accorgersi quando si supera il limite di sopportazione che l'altro può sostenere. In questo modo, bambini e ragazzi dimostrano di non saper dare risposte del loro comportamento, di non sapere quindi cosa vuol dire "essere responsabili".

È compito di noi adulti far comprendere la differenza tra scherzo e offesa, tra divertimento e aggressione dell'altro, far notare che ciò che noi soffriamo è sofferenza anche nell'altro, che la sensibilità può essere diversa, che qualcuno può essere più vulnerabile di un altro.

Starebbe a noi parlare di sentimenti, di emozioni, ma forse anche noi abbiamo perso questi valori, forse anche noi non ne siamo più capaci.

Sta a noi educare i giovani a *dare risposte*, a essere responsabili dei loro comportamenti non per *punirli*, ma per far loro prendere coscienza di quanto ogni piccolo gesto può far del bene o del male. Per renderli partecipi della vita degli altri, per aiutarli a sentirsi *individui* tra altri *individui* e non parte di un gruppo in cui comanda chi alza più la voce per farsi sentire. È un lavoro lungo, continuo, attento. Troppo spesso liquidiamo questi comportamenti con un *sono solo ragazzate* o con una *sospensione*, due estremi che nulla hanno a che fare con il lavoro di educazione alla responsabilità e all'affettività, a conoscere, come l'ha definito Umberto Galimberti, «l'alfabeto emotivo».

L'insegnante deve entrare in gioco come mediatore nel trovare una soluzione ai conflitti, nell'aiutare il bambino in difficoltà con i compagni. Se lascia soli i ragazzi, a volte, possono farsi del male.

Ma è proprio questo lavoro che troppo spesso gli insegnanti si rifiutano di fare, perché loro compito, dicono, è *insegnare, non fare l'assistente sociale o lo psicologo*.

L'insegnante non cura malattie, non fa e non deve fare diagnosi (e spesso purtroppo le fa), non interpreta, ma molto semplicemente *deve avere il desiderio di conoscere una storia*, una persona, per accompagnarla nel suo processo di crescita scolastica, per aiutarla nel difficile cammino dell'apprendimento, per capire dove il ragazzo si blocca, dove trova ostacoli per trovare insieme a lui strategie per superare le difficoltà, per individuare percorsi alternativi laddove il ragazzo non riesca a superare alcuni ostacoli.

Il ragazzo di fronte a un insegnante che sa prendersi cura di lui non stenterà quasi mai a riconoscere le proprie responsabilità, ma non si sentirà giudicato o peggio squalificato.

I bambini hanno bisogno di sentire la solidarietà dell'adulto e che questo lavora per creare un'atmosfera di solidarietà nella classe.

La parola solidarietà ha la stessa derivazione di solido che è detto di «un corpo che mantiene forma e volume costanti nel tempo per l'elevata forza di coesione delle particelle che lo compongono», solidarietà non è un piccolo gesto slegato dalla quotidianità, ma è agire per creare un gruppo in cui ognuno si senta legato a un altro senza perdere la propria peculiarità, sapendosi confrontare con l'altro e quindi accettando di mettersi in discussione, senza essere, quindi, troppo affezionati ai propri schemi mentali. Questo è il vero percorso di apprendimento.

Purtroppo, spesso, alla base della demotivazione scolastica esiste, mutuata dalla mentalità dell'impresa, quella tendenza all'oggettivazione che nel mondo del lavoro porta a considerare gli uomini in base al solo criterio dell'efficienza, e nel mondo della scuola a giudicare gli studenti in base al *profitto*, termine tipico dal gergo aziendale che porta a risolvere l'educazione in un puro fatto quantitativo, dove a sommarsi sono nozioni e voti. E tutto ciò che non è quantificabile non entra nella valutazione. È comunque sempre una valutazione statica, del dato di fatto, e non una valutazione se vogliamo "diagnostica" che cerca i motivi dell'insuccesso e le strategie da adottare, che devono a loro volta essere verificate.

Questo è un rischio che uno studente, andando a scuola, corre. E non è un rischio da poco. Bisogna evitare il rischio di dire che "non c'è nulla da fare" per un alunno, ma piuttosto bisognerebbe avere l'umiltà di dire "non sono riuscito a fare..." e magari a questo punto cercare aiuto piuttosto che arrendersi.

È importante che la conoscenza sia opportunità di dialogo. Qualunque contenuto disciplinare prende senso dentro una relazione. Le materie non devono essere materie morte, ma vivere nell'incontro con menti e anime.

L'apprendimento non può prescindere, quindi, dalla conoscenza e soprattutto dall'accettazione di sé, e la conoscenza di sé non può avvenire in solitudine: sono le domande degli altri, è la loro voglia di stare a sentirci, di interessarsi a noi ad aiutarci a vederci come siamo, a vedere di noi le cose positive e a imparare a correggere quelle negative.

Se vogliamo che un ragazzo metta in moto la propria intelligenza, la propria sensibilità, scopra le proprie paure e i propri sensi di inadeguatezza, se voglia-

*Apprendimento
e accettazione di sé*

mo che impari a cimentarsi bisogna dare occasioni di incontro fra di loro e con noi, abituarli a prendere la parola, ad ascoltarsi e ad ascoltare gli altri, a riflettere sul rapporto tra di loro e su come il sapere scolastico può migliorare il proprio pensiero, può aiutare a conoscere le proprie emozioni, riflettere sui propri modi di ricordare, capire e imparare.

Questo modo di insegnare pone *l'insegnante in modo diverso nella classe*; egli fa parte del gruppo con le sue specifiche competenze senza nascondere la sua persona dietro ad un sapere asettico, ma attento a mettersi in relazione con le singole individualità che ha di fronte e con le dinamiche di gruppo che via via si vengono a creare, che possono essere di aiuto, ma anche fonte di sofferenza per molti.

Solo così ogni ragazzo potrà dare senso al proprio percorso di apprendimento.

Trascurare la sfera emotiva e relazionale significa scorporare la sfera intellettuale dalla sfera affettiva, quasi il bambino fosse bicefalo e potesse apprendere al di là della propria situazione emotiva e affettiva, al di là della fiducia in sé e nell'altro. Il processo di apprendimento in questo senso è un processo circolare. Se si tiene conto della sfera affettiva migliorerà l'apprendimento, se il bambino sarà in grado di apprendere potrà sciogliere dei nodi che bloccavano la propria sfera emotiva: attraverso l'apprendimento infatti il bambino imparerà a controllare le proprie emozioni e a incanalare le proprie angosce.

Molti bambini adottivi, soprattutto se hanno un passato difficile possono incontrare difficoltà di apprendimento che molto spesso hanno la loro origine in quella che Bowlby definisce la «fatica di pensare». Essi gradualmente perdono sempre più spazi di elaborazione mentale nel timore che pensando ricompaiano quei ricordi che “non devono ricomparire”.

L'apprendimento è di per sé incontro con una difficoltà, non può essere lineare e indolore. Le difficoltà non vanno quindi evitate, ma bisogna che il bambino sia aiutato a trovare i modi con cui affrontarle: bisognerà indicargli un percorso a piccole tappe e le richieste non dovranno essere al di fuori della sua portata.

Un bambino piccolo impara a camminare, a parlare solo quando si sente sorretto, aiutato; impara a usare bene la parola e a relazionarsi con gli altri solo se ha appreso da un'esperienza positiva, solo se sono stati accolti i suoi momenti di scoraggiamento con la comprensione, se è stato stimolato a superare le difficoltà e non ha sentito l'adulto impaurito o arrabbiato di fronte ai suoi insuccessi, ma ne ha, invece, percepito la fiducia. Quando il bambino cade, ha paura, non riesce, c'è l'adulto che lo aiuta e lo stimola a riprovare, magari cercando degli aiuti: gli dà la mano, lo fa appoggiare al muro ecc.

L'alunno deve sperimentare la comprensione del docente rispetto a sentimenti dolorosi come

1. la paura di sbagliare e di essere inadeguato,
2. la rabbia verso una situazione che lo espone al disagio,
3. la frustrazione con cui si subisce un insuccesso,

e deve capire che l'insegnante è pronto ad affrontare con lui i problemi.

Solo in questo modo si può pian piano ridurre la possibilità che questi sentimenti si trasformino in comportamenti inadeguati e strategie cognitive inefficaci.

D'altra parte un insegnante attento ai modi e ai ritmi di apprendimento e non solo al risultato, al processo e non solo al prodotto, fa sentire agli allievi che la sua stima per loro non dipende esclusivamente dai risultati scolastici. Frasi come «Vedrai che pian piano insieme ce la facciamo» o «Dimmi qual è secondo te il problema per cui non riesci...» a volte possono più di tanti strumenti didattici... A volte nel colloquio con loro, sono essi stessi che, anche inconsapevolmente, possono darci delle indicazioni utili per affrontare le loro difficoltà.

Sono queste le condizioni che possono far crescere, anche nei bambini più in difficoltà, atteggiamenti più costruttivi che possono generare e diffondere amore e speranza all'interno di sé.

È da questo punto di vista che la funzione dell'insegnante si caratterizza come funzione eminentemente educativa; è in questo atteggiamento di tolleranza e di rispetto per l'altro, per i suoi vissuti e sentimenti, che il lavoro dell'insegnante assume il suo vero valore. Innanzitutto perché nel porsi in rapporto con l'allievo, l'insegnante non considera solo la sua intelligenza, ma lo rispetta e cerca di conoscerlo nella sua totalità. In secondo luogo questo atteggiamento mentale di rispetto e attenzione può esserci solo se, a sua volta, l'insegnante è in grado di prendere coscienza delle proprie emozioni, anche quelle più difficili di dubbio, rabbia, insicurezza che scaturiscono dalla relazione con l'allievo. È un atteggiamento etico che non si fonda sulla presunzione di sapere già tutto, ma accetta di ricercare nell'esperienza di incontro e di dialogo con l'altro la verità sull'altro e su se stessi.

L'insegnante apprende insegnando. Il docente dovrà cioè rapportarsi agli allievi e alla realtà entro la quale opererà in modo interattivo. *L'analisi preventiva del contesto entro cui va a calarsi l'intervento formativo deve essere preliminare e molto attenta*, tanto da ricavarne indicazioni circa un approccio che favorisca la capacità di imparare di tutti i protagonisti. Ma l'analisi del contesto e di come l'individuo si muove in esso è *in continua dinamica*. Non può quindi essere un apprendimento che vale una volta per tutte. Non ci sarà mai possibile prevedere né risolvere tutto.

Troppo spesso si pensa di *perdere tempo* quando ci si ferma a parlare con i bambini o col bambino, a cercare il momento in cui l'apprendimento si è eventualmente inceppato: le soluzioni possono essere tante e richiedono sicuramente una partecipazione dell'insegnante. È lui il primo a dover credere che è possibile, è lui che deve dare al bambino la certezza che insieme troveranno il modo per superare gli ostacoli. Solo quando questa fiducia sarà trasmessa, il bambino potrà e dovrà cimentarsi da solo.

Sono solo spunti su cui bisognerebbe lavorare. Ma è su questo terreno che può innestarsi anche una proficua collaborazione tra insegnanti e genitori, tra cui invece c'è ancora, purtroppo, troppa conflittualità e poco dialogo. Un dialogo che deve essere paziente e attento: la contrapposizione, quando si tratta dei nostri figli, serve a poco.

Sono comunque spunti che riguardano l'insegnamento in generale, dai quali non si dovrebbe prescindere, e che diventano particolarmente importanti quando si parla dell'inserimento scolastico dei minori adottati.

La scuola dunque deve prestare attenzione alle situazioni di partenza dei singoli alunni, conoscere la loro storia, il loro vissuto... di questa storia, di questo vissuto la famiglia è la realtà affettiva centrale. Ma la scuola oggi deve ricordare che non esiste più nella società un modello univoco di famiglia; e nella programmazione educativa e didattica gli insegnanti devono tenere conto della complessità dei modelli familiari, preoccupandosi — se vogliono interagire in modo efficace con gli allievi — di rispettare le varie forme di famiglia (monoparentale, adottiva, affidataria, multiculturale, multi-etnica, “domino”...) cui gli allievi spesso appartengono.

Rispetto al tema dell'adozione, assicurare attenzione alle condizioni di partenza a livello familiare consente di evitare, ad esempio, che un alunno adottato, pienamente informato sulla sua situazione, torni da scuola chiedendo di improvvisare la storia fotografica della sua vita, dalla nascita in avanti, per svolgere il compito assegnato dall'insegnante². Ciò non significa rinunciare alla proposta didattica; ma comporta una formulazione della consegna non generica e generalizzata. La realtà dell'accoglienza, attraverso l'adozione, opportunamente comunicata a tutta la classe, d'intesa e con la collaborazio-

2. Come parlare a scuola di filiazione, maternità e paternità

Famiglia o famiglie?

² Sull'informazione del bambino sulla sua situazione di figlio adottivo si rimanda a quanto esposto in *Ti racconto l'adozione e Adozione perché e come*.

*La scuola e la necessità
di una riformulazione
del concetto
di genitorialità
e di filiazione*

ne della famiglia interessata, è senza dubbio più proficua di una “bugia” costruita per necessità.

L'attenzione alla complessità dei modelli familiari, comunque, può aiutare l'inserimento scolastico e il relativo apprendimento non solo degli adottati, ma anche di tanti altri che vivono situazioni “nuove”, cioè difformi dallo stereotipo di famiglia.

Un supporto ai docenti non sempre viene, purtroppo, dai libri di testo, nei quali il tema della famiglia spesso continua a essere affrontato secondo ottiche obsolete, presentando modelli superati o insistendo su stereotipi che la stessa ricerca scientifica ha dimostrato improponibili. Va anche riconosciuto che alcune case editrici hanno compiuto passi importanti per adeguare le proposte di analisi e di lettura alla realtà sociale e culturale più avanzata, ma molto, a nostro avviso, resta ancora da fare per modificare la “cultura della famiglia”.

Il sistema educativo può certamente contribuire in modo significativo alla riformulazione di un concetto di famiglia intesa non solo come derivante da legami biologici, ma anche e soprattutto come conseguenza di un rapporto affettivo e formativo reciproco che si costruisce nel quotidiano, giorno dopo giorno. È importante che anche la scuola riconosca, e dunque faccia scoprire ai propri allievi, che il vero ruolo fondativo della filiazione, della maternità e della paternità non consiste nella procreazione, ma che l'essenza di tali rapporti è costituita dai rapporti affettivi reciprocamente formativi instaurati dai figli con coloro che li hanno accolti, amati e protetti.

Fedro, il poeta latino vissuto probabilmente fra il 15 a.C. e il 50 d.C., scrive che «è la bontà dei rapporti, non la natura, che fa i genitori». E Giovanni Crisostomo: «Si è meno padri per la procreazione di un bambino che per la buona educazione che gli si dà. Non si è madri solo partorendo, ma maggiormente allevando il figlio che la natura ci ha dato».

Papa Giovanni Paolo II ha sostenuto a questo proposito, il 5 settembre 2000, che

adottare dei bambini, sentendoli e trattandoli come veri figli, significa riconoscere che il rapporto tra genitori e figli non si misura solo sui parametri genetici. L'amore che genera è innanzitutto dono di sé. C'è una “generazione” che avviene attraverso l'accoglienza, la premura, la dedizione... Il rapporto che ne scaturisce è così intimo e duraturo, da non essere per nulla inferiore a quello fondato sull'appartenenza biologica.

Dunque, come parlare a scuola di maternità e paternità, superando di fatto lo stereotipo che vuole la supremazia del vincolo biologico su quello affettivo e formativo reciproco? Quale spazio riservare a queste tematiche?

L'ANFAA, a partire dagli anni Novanta, ha promosso la sperimentazione di percorsi didattici nella scuola dell'obbligo, per affrontare le tematiche della filiazione e genitorialità (compresa quella adottiva) e ha raccolto molta documentazione al riguardo.

Proponiamo, in breve, il percorso didattico presentato nel libro *Siamo tutti figli adottivi*, che presenta otto unità didattiche messe a punto e realizzate nella scuola dell'obbligo. L'obiettivo generale del percorso didattico è quello di spiegare, con linguaggio e esemplificazione adeguate all'età, il concetto di maternità e di paternità fondandolo non solo sul rapporto biologico. L'articolazione delle otto unità didattiche fa chiarezza circa gli obiettivi specifici di ciascuna di esse e può dare un'idea dell'ampio percorso educativo e didattico che si è cercato di compiere: dall'approccio etnologico all'attenzione del pari valore di altre civiltà, dall'avvicinamento ai problemi che riguardano l'emarginazione alla dimensione concretissima dei propri rapporti familiari. Il tutto con l'ausilio di favole, racconti, film, cartoni animati, interviste, inchieste...

È sorprendente constatare come alcuni stereotipi emersi sin dalle prime riflessioni degli alunni siano poi stati invalidati dagli allievi stessi al momento della verifica delle ipotesi e delle conclusioni. Ad esempio, quasi tutti i minori sostenevano all'inizio che "i figli sono i bimbi nati dai genitori". In sede di verifica si legge, invece, che "i genitori sono quelli che crescono e amano i figli, indipendentemente dal modo in cui essi sono arrivati in famiglia". Ancora: alla domanda "Perché una coppia decide di adottare un bambino?", la maggior parte degli alunni rispondeva all'inizio: "Per avere un figlio", indicando a scampo di equivoci fra parentesi il "problema della solitudine". In sede di verifica, la situazione è ribaltata: "Adottare significa dare dei genitori a dei bambini soli".

Infine, più in generale, colpiscono i testi prodotti dagli alunni stessi (sollecitati dalle proposte didattiche), che riguardano il rapporto fra genitori e figli, indipendentemente dal vincolo di consanguineità.

Ecco in una scheda gli obiettivi delle otto unità didattiche:

SCHEDA. Siamo tutti figli adottivi. Otto unità didattiche per parlare a scuola di maternità e paternità

- Acquisire il concetto che gli animali, tanto più evolvono nella scala naturale della specie, tanto più — per sopravvivere e diventare autonomi — hanno bisogno delle cure dei genitori;
- acquisire il concetto che i bambini, per crescere in modo adeguato dal punto di vista fisico e affettivo, hanno bisogno delle cure dei genitori per un tempo più lungo e intenso che nel mondo animale;

- comprendere che anche nel mondo animale la protezione dei piccoli va al di là dei rapporti cosiddetti “di sangue” e si allarga all’intero branco, superando in certi casi antagonismi ritenuti tradizionali;
- comprendere che l’essere genitori non coincide necessariamente con la procreazione in senso fisiologico e che l’essere figli non comporta necessariamente l’essere nati in quella famiglia;
- acquisire il concetto che “adottare” significa dare dei genitori ai bambini che, per vari motivi, sono rimasti soli e non dei figli a coniugi che non ne hanno;
- acquisire il concetto che il diritto alla famiglia vale per tutti i bambini del mondo;
- acquisire il concetto che l’adozione è sempre reciproca, perché è uno scambio dal quale imparano sia i figli che i genitori;
- acquisire il concetto che un rapporto vero e profondo fra genitori e figli non si basa solo sui “vincoli di sangue”, ma soprattutto sull’affetto, sulle cure e sull’attenzione reciproca.

Anche dalla semplice lettura di questi obiettivi si può dedurre facilmente che la “diversità” di chi è adottato può divenire ricchezza per tutti in una classe dove l’insegnante sappia opportunamente valorizzarla, aiutando gli allievi (e attraverso loro, le famiglie) a elaborare un’idea di famiglia – di ogni famiglia – basata soprattutto sull’affetto, la cura, la protezione... insomma su legami affettivi positivi. Un’idea di famiglia che costituisce per tutti, e non solo per particolari categorie, anche un’efficace attività di prevenzione ai rapporti familiari.

Riferimenti bibliografici

Alloero, L., Pavone, M., Rosati, A.

1991 *Siamo tutti figli adottivi – Otto unità didattiche per parlare a scuola*, Torino, Rosenberg & Sellier.

Basano, G.

1999 *Nicola, un’adozione coraggiosa. Un bambino handicappato grave conquista una vita adulta autonoma*, Torino, Rosenberg & Sellier.

De Rienzo, E., Saccoccio, C., Tonizzo, F., Viarengo, G.

1999 *Storie di figli adottivi – L’adozione vista dai protagonisti*, Torino, Utet.

Netto, E.

1995 *Ti racconto l’adozione. Una storia illustrata a colori* da Pucci Violi, Torino, Utet.

Quémada, N.

2000 *Cure materne e adozione*, Torino, Utet.

Tonizzo, F., Micucci, D.

2003 *Adozione: perché e come*, Torino, Utet.

Il bambino a scuola: realità, rappresentazioni, prospettive

Annamaria Dell'Antonio

*Ordinario in quiescenza di psicodinamica delle relazioni familiari
Università La Sapienza, Roma*

1. Il bambino, i genitori, la scuola

Tra le istituzioni che possono favorire una reale integrazione sociale del bambino adottato in un Paese straniero merita un'attenzione particolare la scuola, perché essa è per lui non solo fonte di apprendimento della lingua e della cultura del Paese in cui è stato inserito ma contribuisce in larga parte al suo sviluppo sociale, alla sua acquisizione di autostima e alla sua integrazione nel nuovo Paese.

La scuola è infatti per tutti i bambini – e per molti anni – un ambiente di vita particolarmente significativo per la loro formazione personale e sociale, sia per i legami – a volte complessi – che essi instaurano con gli insegnanti, sia per le notevoli implicazioni emotive collegate con le aspettative degli adulti da cui vengono allevati.

La consapevolezza di questo da parte dell'insegnante è determinante per la sua azione educativa nei confronti di bambini provenienti da altre culture e in particolare per i bambini adottati: i loro nuovi genitori danno spesso importanza preminente al loro rendimento scolastico – visto come indice di adeguamento al contesto familiare e sociale – e tendono a considerare la scuola prevalentemente se non esclusivamente come strumento per colmare il divario di informazioni e di stimoli culturali che separa il bambino dai coetanei, perché egli possa essere considerato a tutti gli effetti “uguale” a loro.

Non raramente, peraltro, l'aspettativa di successo scolastico del figlio adottato ha una valenza ancora più complessa per questi genitori: si è constatato infatti che essi tendono a verificare la loro stessa validità genitoriale con la riuscita scolastica dei figli. È stato d'altra parte ormai dimostrato che proprio nella scuola i bambini adottati in altro Paese presentano le maggiori difficoltà di riuscita e che queste difficoltà si riscontrano con maggior frequenza e intensità proprio nei bambini adottati in età non precoce .

Ma il contributo della scuola per l'inserimento attivo e proficuo del bambino nel nuovo contesto sociale può essere considerato ancora più incisivo. Allo stato delle cose essa è infatti la struttura che può forse maggiormente aiutare la famiglia che lo ha accolto a sviluppare una capacità di ascolto dei suoi

reali problemi e a leggere correttamente eventuali suoi comportamenti disfunzionali, soprattutto se mal interpretati dai nuovi genitori. In essa infatti il bambino trascorre gran parte della giornata e spesso manifesta nel suo comportamento ma anche nei suoi rapporti con docenti e compagni – e nei suoi stessi elaborati – sentimenti, desideri, vissuti, timori.

L'ascolto di questi messaggi può così permettere all'insegnante che ha stabilito un buon rapporto con i genitori adottivi o con gli affidatari di parlare con loro del bambino, non solo e non tanto per dare indicazioni, quanto piuttosto per condividere con loro conoscenze e possibilità di aiuto al bambino stesso.

Tuttavia, determinante per lo sviluppo della personalità, delle competenze e dell'integrazione sociale presente e futura del bambino di etnia diversa è anche l'atteggiamento che gli insegnanti assumono direttamente verso di lui e, più generalmente, verso il problema della differenza etnica.

L'insegnante che tende a proteggere il bambino richiedendogli di fatto un rendimento inferiore a quello dei suoi compagni di classe si dimostra senz'altro comprensivo, ma invia anche un messaggio di diversità e svalutazione che ha una valenza di segno opposto, se non accompagna l'empatia a una richiesta consona alle reali capacità e potenzialità del bambino.

Anche l'insegnante che conosce situazioni di tensione tra il bambino e i suoi compagni collegate alla sua diversa origine ma non si adopera sufficientemente per appianarle, se da una parte intende circoscrivere il disagio del bambino, dall'altra gli lancia un messaggio di "ineluttabilità" della sua marginalizzazione, perché gli fa dedurre che nessuno può intervenire per eliminarla.

A volte infine anche gli insegnanti, come succede tra i genitori che pure hanno voluto accogliere un bambino di altra etnia, non riescono a considerarlo del tutto simile ai bambini italiani e dubitano aprioristicamente che egli possa raggiungere sia i risultati che quelli possono avere sia il loro grado di competenza sociale: e questo non solo e non tanto per quello che gli è mancato in precedenza quanto piuttosto per la sua appartenenza a un'etnia diversa. Così al bambino può giungere anche nella scuola – se pur indirettamente – un messaggio di "inferiorità" dovuta alla sua origine o comunque di una "diversità" che, lungi da essere valorizzata come tale, lo spinge verso la marginalizzazione: messaggio che non può che essere colto anche dai suoi compagni di classe, rendendo potenzialmente più difficili i loro rapporti con lui.

Per quanto sopra detto non può meravigliare che l'ingresso a scuola del bambino proveniente da altro Paese susciti sentimenti anche contrastanti sia

in lui sia nei suoi genitori, e che possano riscontrarsi difficoltà di vario tipo, anche solo transitorie, ma che comunque vanno tenute presenti e ovviate. E non a caso i dati del questionario somministrato ai genitori nel corso dell'indagine nazionale evidenziano, sia per l'ingresso dei più piccoli nella scuola materna sia per quello dei più grandicelli nelle classi elementari (e per rari casi nella scuola secondaria), un numero simile di sentimenti di gioia e di preoccupazione contemporaneamente presenti sia nei grandi che nei piccoli (sez. 1, tav.3.1 e seg.).

Lo stesso ingresso del bambino adottato nella scuola colora quindi di luci e ombre l'inizio dell'esperienza scolastica e non può di conseguenza non riflettersi sulle aspettative di tutti ma anche sui timori di "non riuscita" del bambino nel suo primo impegno sociale nel nuovo ambiente di vita.

A questo proposito appare peraltro singolare che siano i genitori dei bambini più piccoli ad avere più preoccupazioni di quante ne attribuiscono ai figli che ritengono si avviino con gioia e serenità all'esperienza scolastica: tornerò in seguito su questo argomento, limitandomi qui a considerare che atteggiamenti di ambivalenza e perplessità dei genitori ricadono inevitabilmente non solo sui loro comportamenti verso il figlio ma anche sui sentimenti e i comportamenti di quest'ultimo, data la sua età, la novità della sua situazione e le sue carenze di risorse personali conseguenti allo stato di abbandono che ha determinato la sua adozione.

Diventa così interessante analizzare in primo luogo i dati del questionario somministrato agli insegnanti che si riferiscono ai problemi concreti che essi solitamente riscontrano in questi bambini – grandi e piccoli – nell'ambito scolastico.

Tali problemi erano stati suddivisi in problemi di apprendimento, comportamento e socializzazione, prevedendo diverse presenze di essi in ambito scolastico. Si ipotizzava infatti che essi potessero essere prevalentemente riferiti all'apprendimento, dato che su questo incidono inevitabilmente la scarsa conoscenza e padronanza della nuova lingua e con grande probabilità anche le diverse o assenti esperienze scolastiche precedenti.

Ma queste differenze si sono riscontrate in realtà solo per quanto riguarda la socializzazione (tav. A): problemi di apprendimento e di comportamento sembrano avere infatti le stesse frequenze. E questo ha una certa importanza per definire la qualità dell'inserimento scolastico dei bambini considerati, perché su di essa incide anche la valutazione che gli insegnanti danno del loro comportamento in classe.

2. I problemi
più frequentemente
riscontrati

Tavola A - Valutazione degli insegnanti sulla presenza di problemi nei bambini adottati

presenza di problemi	problemi					
	apprendimento		comportamento		socializzazione	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
sempre	9	3,8	14	5,9	7	3,0
spesso	46	19,6	59	25,0	40	17,1
a volte	104	44,3	88	37,3	89	38,0
raramente	33	14,0	35	14,8	34	14,5
mai	43	18,3	40	16,9	64	27,4
n.r.	15	–	14	–	16	–
totale	250	100,0	250	100,0	250	100,0

Certo la presenza di questi problemi non è molto frequente, ma il fatto che alcuni insegnanti li segnalino “sempre” presenti e altri “spesso” evidenzia come l’iter scolastico di questi bambini si possa rivelare problematico.

Prenderò quindi in considerazione separatamente i tre tipi di problemi, come essi vengono descritti dagli insegnanti e a cosa questi ultimi li attribuiscono, per confrontarli poi con quelli che vengono evidenziati dai genitori.

Iniziando con i problemi di apprendimento si nota (sez. 2, tav. 4.3) come essi siano segnalati soprattutto dagli insegnanti delle scuole elementari: tra questi alcuni sostengono anzi che sono sempre presenti, ma non pochi (circa un quinto) che lo sono spesso. Tuttavia è da notare che anche gli insegnanti della scuola materna segnalano la loro presenza e alcuni di essi li considerano frequenti.

Per quanto riguarda più specificamente i motivi di tali problemi, gli insegnanti li attribuiscono principalmente alle difficoltà linguistiche del bambino proveniente da altro Paese, ma un quinto di essi li attribuisce a una scarsa attenzione del bambino. Anche la precedente carenza di stimoli e i problemi personali del bambino – o le sue problematiche familiari – avrebbero parte nelle sue difficoltà di apprendimento, mentre assai meno frequentemente viene riportato come causa il suo disinteresse allo studio.

Gli insegnanti quindi avvertono come ostacoli all’apprendimento del bambino non tanto il suo scarso interesse o la sua disattenzione quanto piuttosto la sua situazione contingente di scarsa padronanza delle lingua e di scarsa abitudine all’applicazione, ma anche i suoi problemi personali. Ciò può spiegare forse il numero relativamente alto di insegnanti che riferiscono difficoltà nell’affrontarli (sez. 2, tav. 4.6): nella metà dei casi – sia nelle scuole materne sia nelle elementari – esse vengono riferite frequenti mentre tra gli insegnanti delle elementari è minima la percentuale che le considera “per niente”.

Eventuali problemi di comportamento possono così assumere importanza notevole nell'iter scolastico del bambino: diventa così significativo il fatto che essi siano stati segnalati dagli insegnanti in numero relativamente alto. Ma significativo è anche il tipo di problemi che viene descritto (sez. 2, tav. 4.8): sono infatti assai poche le segnalazioni di comportamenti di isolamento e difficoltà di distacco dai genitori – comprensibilmente maggiore per la scuola materna – mentre assai più frequenti appaiono l'iperattività, il disturbo dei compagni e la richiesta esclusiva di attenzione da parte degli insegnanti. Una distribuzione dei dati in cui sono state sommate le prime e le seconde risposte al questionario (tav. B) mette in luce come l'iperattività dei bambini adottati è segnalata dalla metà degli insegnanti di scuola materna mentre la richiesta di attenzione esclusiva appare singolarmente molto frequente (in circa due terzi dei casi!) tra le segnalazioni degli insegnanti delle classi elementari.

Tavola B - Problemi di comportamento dei bambini adottati nella scuola materna ed elementare più frequentemente segnalati dagli insegnanti. (risposta multipla)

problemi comportamentali	tipo di scuola			
	materna		elementare	
	v.a.	%	v.a.	%
iperattività	33	51,6	36	29,5
comportamenti di disturbo ai compagni	16	25,0	48	39,4
richiesta di attenzione esclusiva	29	45,5	66	54,1

Tralasciando un più approfondito commento di questi due comportamenti, che richiederebbe uno spazio di trattazione notevole, ritengo comunque che vada fatto un breve cenno da una parte alla valenza depressiva dell'iperattività nel bambino sotto i sei anni (che nel caso dei bambini presi in considerazione potrebbe essere collegata con un lutto di separazione non superato) e dall'altra anche alla richiesta di attenzione esclusiva dei bambini più grandicelli, che appare segno di una ricerca quasi compulsiva di una figura di riferimento esterno. Si potrebbe ipotizzare che questi bambini non abbiano ancora stabilito un legame sufficientemente saldo nell'ambito della famiglia adottiva che permetta loro di sviluppare sicurezza nelle proprie capacità e di abbandonare gradatamente il bisogno continuo di approvazione e appoggio conseguente alla perdita di riferimenti esterni dovuta all'inserimento in un contesto assai diverso da quello in cui hanno sviluppato la propria immagine di sé.

I due problemi suddetti hanno ovviamente influenza anche sui processi di socializzazione del bambino: ma un'influenza ancor maggiore può avere su di essi l'ultimo problema di comportamento segnalato come frequente dagli

**Il bambino a scuola:
realtà, rappresentazioni, prospettive**

insegnanti, soprattutto delle scuole elementari (circa dalla metà di essi): il disturbo arrecato ai compagni.

Tutto questo fa presumere che si potrebbe innescare un circolo vizioso tra disturbi del comportamento e difficoltà nel processo di socializzazione del bambino adottato da altro Paese: e non è certo un caso che gli insegnanti collegano tra i principali fattori di disturbo in tale processo proprio i suoi problemi di comportamento (tav. C).

Tavola C - Motivi dei problemi di socializzazione dei bambini adottati nella scuola materna ed elementare più frequentemente segnalati dagli insegnanti. (risposta multipla)

motivi dei problemi di socializzazione	tipo di scuola			
	materna		elementare	
	v.a.	%	v.a.	%
diversità culturali	12	25,5	40	35,7
scarsa padronanza della lingua	31	66,0	56	50,0
disturbi di comportamento	25	53,2	48	42,9

Tra le cause di una socializzazione carente ricompaiono peraltro anche due fattori già presenti per spiegare i disturbi di apprendimento: le difficoltà linguistiche e la diversità culturale, che sembrano evidenziare come non si ritengono possibili adeguate relazioni sociali del bambino adottato se questi non si adegua agli stili di vita e alle modalità di comunicazione dei suoi coetanei.

Anche di fronte a questi problemi, come di fronte a quelli di apprendimento, gli insegnanti dichiarano la loro difficoltà a fronteggiarli (tav. D), e ciò ovviamente non può che farli persistere se non aggravare, rendendo difficile la stessa vita di classe; e non è escluso che a volte la responsabilità di tutto questo possa venir data – più o meno direttamente – allo stesso bambino (o che lui stesso, rendendosi conto del disagio che provoca alla classe, non se ne assuma le responsabilità).

Tavola D - Difficoltà degli insegnanti ad affrontare i problemi del bambino adottato, per tipo di scuola

difficoltà	tipo di scuola					
	materna			elementare		
	apprendimento	comportamento	socializzazione	apprendimento	comportamento	socializzazione
molte	1	5	4	8	15	16
abbastanza	24	22	16	59	52	51
poche	22	24	20	43	39	36
niente	3	3	5	4	4	5
n.r.	3	3	5	9	12	14
totale	53	57	50	123	122	122

Meritano allora qualche cenno anche le risposte date dagli insegnanti alla richiesta di valutazione dell'impatto di alcuni fattori come l'età del bambino all'adozione, la lunghezza del periodo della sua presenza in Italia prima dell'inserimento scolastico e la diversa cultura di provenienza sui problemi sopradescritti (sez. 2, tav. 4.5, 4.9, 4.13). Si evince così che l'età del bambino all'adozione viene ritenuta molto o abbastanza influente per favorire sia la capacità di apprendimento, sia un comportamento adeguato, sia un corretto processo di socializzazione. Meno influente, ma comunque abbastanza importante per tutti i tre tipi di problemi, viene considerato il periodo già trascorso dal bambino in Italia prima dell'inserimento scolastico. La diversità culturale infine non avrebbe molta influenza sull'apprendimento ma assumerebbe un valore maggiore, se pur limitato, sul comportamento in classe e sulle capacità del bambino di socializzare con i coetanei e quindi di integrarsi nella vita scolastica.

3. La rappresentazione del bambino adottato

Da quanto sopra sembra potersi evincere una fiducia relativamente scarsa degli insegnanti nella possibilità di recupero di eventuali difficoltà del bambino, soprattutto se questi ha ormai una certa età e proviene da culture diverse dalla nostra. Ciò sembra paradossalmente confermato dalla valutazione sostanzialmente positiva che gli insegnanti danno dell'inserimento scolastico di questi bambini, definito prevalentemente buono – e da un quarto degli insegnanti addirittura “molto buono” (sez. 2, tav. 4.1).

Tuttavia non si può dire che la difficoltà di recupero venga attribuita al bambino come tale o a suoi atteggiamenti che lo ostacolano più o meno consapevolmente. Già si è detto come non gli venga attribuito disinteresse all'apprendimento e come venga rilevato il suo desiderio – a volte eccessivo – di stabilire un rapporto positivo con l'insegnante. Il suo atteggiamento verso i compagni viene inoltre definito in termini prevalentemente positivi (sez. 2, tav. 6.1): prevalenti sono infatti le indicazioni di disponibilità, di apertura, di partecipazione verso i compagni mentre relativamente scarse sono quelle di aggressività o di prepotenza nei loro confronti; e ancor meno vengono segnalati comportamenti di indifferenza ma anche di inibizione.

Si dovrebbe dedurre che il bambino adottato all'estero viene considerato difficilmente gestibile quando presenta problemi di vario tipo nell'ambito scolastico e che quindi sia l'adozione stessa, con le inevitabili incognite sul passato educativo e culturale del bambino, a creare problemi all'insegnante. Sono quindi elementi che derivano al bambino dalla sua adozione internazionale – e in particolare il suo provenire da una diversa cultura, il non possedere padronanza della lingua italiana, l'essere stato abituato a diversi stili di vita – che sembrano

renderlo diverso, sconosciuto nelle motivazioni dei suoi comportamenti ma anche in un certo senso “immodificabile”, di modo che l’insegnante sembra “accontentarsi” del suo apprendimento, del suo comportamento e della sua socializzazione. Ma è comprensibile come ciò possa diventare, se direttamente o indirettamente percepito dal bambino, ulteriore motivo di disagio e quindi di tensione per lui sia a livello personale sia nell’ambito della vita di classe.

Per superare tale disagio è ritenuto necessario ormai da molti studiosi della materia il conoscere e il valorizzare l’esperienza passata del bambino anche nell’ambito scolastico, in modo da dargli la sensazione di essere considerato come i suoi compagni e migliorare di conseguenza la sua autostima. È stato quindi analizzato nell’ambito del questionario proposto agli insegnanti anche quanto viene utilizzato di tale esperienza nell’ambito del lavoro di classe. La tav. 5.3 della sezione 2 mette in luce come tale utilizzo sia relativamente scarso. Esso sembra avvenire soprattutto nelle scuole elementari, ma spesso solo in modo saltuario, mentre nelle scuole materne esso è molto scarso (qui il mancato utilizzo raggiunge il 40%). Tenendo presente che è proprio il bambino più piccolo quello che ha maggiori difficoltà a superare positivamente un cambiamento drastico di punti di riferimento, per quanto poco gratificanti, e di comprendere ciò che sta accadendo intorno a lui, la mancata considerazione da parte degli adulti che provvedono alla sua educazione della sua esperienza passata – collegata alla constatazione di una diversità rispetto ai coetanei – va considerata un ulteriore fattore di disagio che può ripercuotersi negativamente sulla sua vita personale e di relazione.

4. Le relazioni con i compagni

Ho cercato finora di mettere a fuoco i possibili problemi che gli insegnanti rilevano nel bambino adottato. A questi problemi però ne va aggiunto un altro, per quanto concerne i bambini che vengono iscritti – o dovrebbero essere iscritti, data l’età – alla scuola elementare. In quest’ultima, infatti, essi vengono inseriti relativamente spesso (nel 60% dei casi a detta dei genitori – sez. 1, tav. 2.2.7) in classi corrispondenti a 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 poi 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 (sez. 2, tav. 2.4). Ma ciò può preludere 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 – che hanno lasciato da pochi mesi –, avevano spesso sviluppato comportamenti più autonomi e più partecipi alla vita degli adulti dei loro coetanei del nostro Paese.

A questo proposito è interessante analizzare quale rapporto stabiliscono i bambini adottati provenienti da altri Paesi con i compagni di scuola. Già si diceva che al di là dei relativamente scarsi comportamenti di disturbo nei loro confronti cui prima si accennava, che ovviamente conducono a un cattivo rapporto con loro, gli insegnanti descrivono prevalentemente atteggiamenti di disponibilità verso i coetanei (sez. 2, tav. 6.1). Essi inoltre si dicono a conoscenza di incontri con loro in una percentuale molto alta (sez. 2, tav. 6.4). Tuttavia a parere degli insegnanti i bambini adottati parlano poco della loro adozione con i compagni di classe (sez. 2, tav. 6.3) non solo nella scuola materna, dove per l'età è difficile che i bambini si scambino esperienze personali, ma anche nella scuola elementare. Sembra pertanto di poter dedurre che eventuali problemi collegati con la sua adozione non possano essere risolti dal bambino nell'ambito delle relazioni con coetanei.

5. Il punto di vista dei genitori

Ci si può chiedere a questo punto quanto i genitori stessi concordino con le valutazioni degli insegnanti e quali siano gli eventuali punti di discordanza.

Prima di tutto per quanto riguarda i problemi di apprendimento, comportamento o socializzazione del bambino in ambito scolastico. Si evince così (sez. 1, tav. 3.10) che vi è una concordanza dei genitori sulla scarsa padronanza della lingua, problema che appare per loro dominante per quanto riguarda la scuola sia materna sia elementare. Di conseguenza essi considerano come difficoltà primaria per i loro figli lo studio delle diverse materie, anche se nei confronti di tale studio il loro atteggiamento è relativamente complesso e a volte ambiguo, celando forse un'insoddisfazione che non viene peraltro mai dichiarata. Essi infatti, pur rilevando spesso una mediocre integrazione scolastica per le competenze logico-matematiche e linguistiche dei figli (sez. 1, tav. 4.12), si dichiarano sostanzialmente soddisfatti nelle loro aspettative (sez. 1, tav. 4.9) e non pochi dichiarano come materie preferite dai figli (sez. 1, tav. 4.3) proprio le materie che richiedono tali competenze. Ma non a caso non pochi di essi pongono le stesse materie tra quelle in cui i figli sono più carenti e relativamente frequente è tra le segnalazioni di carenze (sez. 1, tav. 4.5) quella mancanza di concentra-

zione, necessaria per la riuscita in ambedue le materie, che, come dicevo in precedenza, è segnalata anche dagli insegnanti. E significativa appare anche la percentuale relativamente alta di genitori che non rispondono a tale domanda. Che il bambino descritto dai genitori possa essere a volte più quello “pensato” che quello reale è d'altra parte dimostrato dalla descrizione che viene fatta dai genitori del suo comportamento nella scuola, comportamento descritto essenzialmente in termini positivi (sez. 1, tav. 3.6 e 3.8): il bambino si mostrerebbe incurioso, interessato, partecipe, aperto all'esperienza scolastica e alle relazioni con i compagni a cui si avvicina nella maggior parte dei casi con facilità sia nella scuola materna che in quella elementare, sostanzialmente senza problemi di comportamento o di socializzazione.

Questa visione positiva del bambino nell'ambito scolastico può essere collegata, peraltro, anche a una certa resistenza dei genitori ad accettare che egli possa avere in tale contesto problemi che non siano collegati alle sue obiettive difficoltà linguistiche e alle sue precedenti carenze culturali e scolastiche – e quindi all'apprendimento –, resistenza riscontrata con una certa frequenza dagli insegnanti quando essi fanno osservazioni critiche sul comportamento dei bambini e tendono a dare suggerimenti in proposito (sez. 2, tav.5.2).

E significativo al riguardo può essere anche il fatto che praticamente tutti i genitori adottivi ritengono, che il bambino – che quasi sempre frequenta i compagni di classe anche fuori della scuola – abbia fatto amicizia con tutti (sez. 1, tav. 4.13 e 4.14), anche se i genitori dei bambini più piccoli segnalano anche difficoltà di rapporto con i coetanei (sez. 1, tav. 3.10). L'amicizia dichiarata non sembra peraltro spesso tale da coinvolgere le istanze più profonde del bambino: come già si diceva a proposito degli insegnanti, la maggior parte di quelli che hanno iscritto il bambino alla scuola materna ritiene che esso non ne abbia mai parlato con i compagni, mentre la maggior parte di coloro che hanno bambini alla scuola elementare ritiene che lo abbia fatto (sez. 1, tav. 4.16). Ciò peraltro sembra avere per loro una scarsa importanza: tra gli uni e tra gli altri ben il 20% dichiara di non saperlo.

D'altra parte va detto che nelle risposte al questionario l'attenzione dei genitori al momento dell'inserimento del figlio adottivo nella scuola sembra concentrata sulle ripercussioni che esso può avere sullo stesso rapporto che sono venuti creando con lui, come peraltro poteva essere già dedotto dalle loro preoccupazioni, più frequenti che nei figli, all'ingresso di essi nella scuola. Le risposte al questionario sul comportamento del bambino all'ingresso a scuola sono infatti prevalentemente riferite a comportamenti di distacco da loro (grado, modalità) per quanto riguarda i bambini della scuola materna, ma tali comportamenti vengono relativamente molto segnalati anche per bambi-

ni della scuola elementare. Questo atteggiamento dei genitori viene confermato anche nei gruppi di discussione organizzati per discutere l'inserimento scolastico del bambino: in particolare in quelli tra genitori vengono spesso riportati problemi personali e relazionali del bambino, non tanto per descrivere il loro impatto nella scuola quanto piuttosto per mostrare quanto la scuola abbia influenza su di essi.

Quanto l'adozione possa ripercuotersi sulla vita scolastica del bambino non sembra invece interessare i genitori in modo particolare: una notevole percentuale di essi non lo sa (sez. 1, tav. 4.10), e nella metà dei casi essi non pensano se ne sia parlato in classe: ma i dati riferiti comunque coincidono solo in parte con quanto avviene effettivamente in classe (sez. 2, tav. 5.3).

I genitori comunque giudicano in prevalenza buona la disponibilità degli insegnanti nei confronti del figlio (nel 70% dei casi), a volte molto buona e solo in misura minima – che non raggiunge il 5% – poca o nulla (sez. 1, tav. 3.15).

Sostanzialmente, quindi, nelle risposte al questionario essi sembrano considerare positiva per il figlio l'esperienza scolastica. Diversa invece appare la situazione nell'ambito dei gruppi di discussione sopra citati: qui molti genitori si soffermano proprio su situazioni di disagio dei figli adottivi nell'ambito della scuola, dovute a comportamenti degli insegnanti nei loro confronti o a temi da loro trattati ritenuti irritanti o ansiogeni per il figlio perché troppo apertamente collegati alla sua esperienza passata (a cui essi ritengono non vada fatto riferimento per il benessere del bambino).

L'atteggiamento dei genitori verso il modo della scuola di gestire il passato del bambino appare quindi complesso, non raramente ambivalente: e questo potrebbe essere anche il motivo per cui scarse e imprecise sono le risposte dei genitori alla domanda del questionario che si riferisce a quanto viene utilizzata l'esperienza passata del bambino nell'ambito scolastico.

Diventa così in un certo senso poco comprensibile l'alto numero di essi che lo iscrive alla scuola a tempo pieno (sez. 1, tav. 2.2.11), che aumentando la permanenza del bambino nella scuola può aumentare anche le situazioni di imbarazzo e le difficoltà cui essi ritengono possa andare incontro.

Quanto finora detto sembra dimostrare la possibile persistenza di fattori di disagio nel bambino adottato che disturbano la sua integrazione scolastica e sociale ma che non raramente sembrano essere a volte poco colti dagli adulti che curano la sua crescita personale e relazionale.

Occorrerebbe quindi una maggior attenzione ad essi sia da parte dei genitori che degli insegnanti ma anche, e forse in primo luogo – data l'importanza

dell'esperienza scolastica per il bambino –, un dialogo costante tra loro per delineare obiettivi e metodologie comuni per aiutarlo.

Possono risultare utili a questo proposito alcuni dati dei questionari somministrati che mettono in evidenza risorse e ostacoli per tale dialogo che possono essere rispettivamente potenziate e smussati.

Un'alta percentuale di insegnanti per esempio ritiene che i genitori si dimostrino solitamente capaci di affrontare le problematiche dei bambini adottati (sez. 2, tav. 5.8), ritengono che essi non tendano ad accelerare il processo di acculturazione del bambino né a minimizzare le sue esperienze precedenti, ma anzi sappiano come gestire queste ultime: li considerano solo a volte troppo permissivi o protettivi. Ma d'altra parte gli insegnanti che li ritengono inadeguati spesso non sanno dirne il motivo e non riescono a formulare proposte sul tipo di aiuto che la scuola potrebbe offrire (sez. 2, tav. 5.10).

Ma un lavoro comune sul bambino per migliorare il suo inserimento e la sua integrazione nella scuola viene ancora relativamente poco proposto sia dagli uni che dagli altri. Se alla domanda del questionario sull'aiuto che la scuola potrebbe fornire ai primi le risposte degli insegnanti che richiamano l'importanza della collaborazione – a volte anche con l'intervento del pedagogo – sono prevalenti (sez. 2, tav. 5.10), non ci si può nascondere che circa un terzo di essi non risponde a questo quesito e che nell'ambito delle proposte che essi formulano per migliorare l'integrazione scolastica di tali bambini (sez. 2, tav. 7.5) – che si disperdono in molti rivoli – la collaborazione con i genitori è poco considerata (12,5%). Anche per quanto riguarda tali proposte peraltro un terzo degli insegnanti non dà risposta, evidenziando ancora una volta le difficoltà che essi incontrano ad affrontare i problemi dei bambini adottati.

Per quanto riguarda i genitori, il questionario non prevedeva una domanda diretta su tale collaborazione. Tuttavia può essere indicativo il fatto che, se nella maggior parte essi danno una valutazione positiva della scuola, non infrequentemente appaiono non completamente soddisfatti (sez. 1, tav. 4.21). Essi lamentano soprattutto la mancanza di risorse scolastiche e di programmi adeguati alla presenza di bambini provenienti da altri Paesi, ma non pochi sono i riferimenti a un'impreparazione degli insegnanti sull'adozione internazionale (anche per scarsa cultura delle differenze etniche), mentre rare sono poi le rilevazioni di poca disponibilità da parte loro (sez. 1, tav. 4.22). Interessante appare pertanto anche la valutazione che gli insegnanti danno della propria preparazione a far fronte a tali problemi – e in genere ai problemi inerenti le diversità etniche dei bambini che frequentano la scuola: essa viene considerata dalla metà circa di essi, se non buona, almeno sufficiente, mentre da un'altra metà viene ritenuta scarsa (sez. 1, tav. 7.3 e 7.4).

7. L'impegno dei servizi e degli enti autorizzati

Ma interessante è anche la valutazione abbastanza concorde degli insegnanti sulla scarsa significatività per l'integrazione del bambino della presenza nella classe di una figura di sostegno, soprattutto se intesa come sostegno didattico (più accettato sarebbe un sostegno linguistico e culturale). Ciò evidenzia infatti come essi ritengano che il bambino adottato non possa essere considerato e trattato come un bambino meno capace o diverso dagli altri, dato che i suoi problemi sono spesso collegabili solo con il suo brusco impatto con una nuova lingua e una nuova cultura.

Vi sono quindi le premesse perché genitori e insegnanti abbiano e condividano una visione comune dei problemi del bambino e possano analizzarli insieme e trovare strategie comuni per risolverli: la loro disponibilità però dovrebbe essere più favorita e supportata di quanto sia stato fatto finora.

Si profila così la necessità di un ampio spazio di intervento per fornire agli insegnanti una maggior competenza sulle caratteristiche e le esigenze del bambino che giunge in Italia con l'adozione internazionale e sulle possibilità di aiutarlo nella scuola nelle sue difficoltà – e non solo di apprendimento –, ma anche per dare sia a loro che ai genitori un aiuto alla collaborazione reciproca, in primo luogo sensibilizzando gli uni e gli altri all'importanza di essa per la crescita psicologica e sociale del bambino proveniente da altro Paese di cui si sono impegnati ad aver cura.

Uno spazio che la scuola deve riuscire a colmare ma in cui si devono inserire anche gli operatori sociali dei servizi socioassistenziali che si interessano dell'adozione internazionale e quelli degli enti autorizzati a seguire la famiglia adottiva: ad ambedue queste istituzioni infatti ritengo spetti il compito di supporto non solo dei genitori del bambino ma anche di coloro che lo accompagnano nel percorso scolastico.

È certo necessario, data l'inevitabile particolarità e unicità delle esperienze e dei vissuti di ogni bambino adottato in altro Paese – e quindi anche delle modalità con cui egli può essere aiutato a crescere e a inserirsi nel nuovo contesto di vita –, che gli operatori si attivino in ogni caso perché vi sia non solo un dialogo tra i genitori adottivi e l'insegnante che lo accoglierà nella sua classe, ma anche una collaborazione reciproca tra loro, basata su obiettivi e strategie elaborate insieme.

Ma è anche opportuno che questi servizi, proprio per la loro competenza nella materia, si facciano carico di promuovere e se necessario di supportare corsi di aggiornamento per gli insegnanti sulle caratteristiche dei bambini adottati, sui loro più frequenti problemi in ambito scolastico (comprese le

eventuali difficoltà di socializzazione) e sulle modalità più proficue per affrontarli.

Sarebbe peraltro opportuno che in tali corsi possa essere sentita anche la voce di genitori adottivi e di insegnanti con esperienza diretta di adozione internazionale, non solo per le loro competenze in merito ma anche per la valenza emotiva che ha sicuramente comportato per ambedue l'esperienza del bambino adottato e che può essere quindi riportata come elemento non trascurabile per aiutare altri bambini provenienti da tale tipo di adozione a integrarsi nella scuola e nella società.

Ma alla luce di quanto emerso sulle problematiche dei bambini adottati all'estero, servizi ed enti si devono anche chiedere se sia opportuno suggerire ai genitori adottivi di inserire presto il bambino nella scuola e fargli frequentare fin dall'inizio il tempo pieno o non piuttosto dargli più spazio e tempo per rinsaldare quel rapporto con i genitori adottivi e con gli altri adulti allevanti che fanno parte della famiglia che gli permetta da una parte di sviluppare maggior sicurezza in sé e quindi di essere meno sensibile a situazioni di disagio, e dall'altra di conoscere meglio la lingua che gli faciliterà l'apprendimento ma anche la sua stessa vita relazionale nella scuola. La familiarità con la lingua è infatti prima di tutto familiarità con la lingua di chi lo accudisce: per questo va anche proposto e richiesto ai genitori un impegno in tal senso, eventualmente con il supporto di operatori sociali qualora si profilassero difficoltà o problemi in proposito.

Certo appare necessario che l'aiuto di questi operatori sia collocato, come da più autori è stato già detto in passato, in un contesto di disponibilità piuttosto che di controllo, soprattutto nelle prime fasi dell'inserimento adottivo, ma anche tutte le volte che insorgano dubbi nei genitori o si profilino difficoltà anche scolastiche.

I dati ricavati dai due questionari somministrati possono essere infine considerati come un invito per coloro che curano la formazione professionale degli operatori dei servizi e degli enti a tener presente nei loro programmi anche gli innumerevoli aspetti dell'inserimento scolastico dei bambini adottati in altro Paese, essenziali per poter garantire loro una buona integrazione sociale.

Riferimenti bibliografici**AA.VV.**

1991 *Adozione internazionale tra norma e cultura*, Milano, Unicopli

Dell'Antonio, A.

1992 *Evoluzione dei minori nella famiglia adottiva*, «Esperienze di giustizia minorile», n. 1, 153-193

1992 *Il bambino adottato di diversa etnia ed il legame con la sua origine*, «Esperienze di giustizia minorile», n. 1, 194-230

1994 *Bambini di colore in affido e in adozione*, Milano, Cortina

2000 *I percorsi dell'idoneità all'adozione internazionale*, in *Adozioni internazionali*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 43-58 (Questioni e documenti, n. 16)

Hoksbergen, R.

1991 *Le deprivazioni delle famiglie adottive e degli adottati*, in AA.VV., *Adozione internazionale tra norma e cultura*, cit.

Scabini, E., Donati, P. (a cura di)

1996 *Famiglia e adozione internazionale: esperienze, normativa e servizi*, Milano, Vita e pensiero

Un viaggio nel viaggio. Bambini adottati e dinamiche dell'integrazione

Graziella Favaro

Pedagogista, responsabile scientifica della Sezione educazione interculturale dell'INDIRE, consulente pedagogica del centro COME di Milano

Il momento dell'inserimento a scuola e nei servizi educativi del bambino adottato rappresenta un vero e proprio viaggio di iniziazione, che segna l'ingresso nella nuova comunità, nel gruppo dei pari, nelle parole della seconda lingua, nelle regole, implicite ed esplicite, del vivere insieme.

Un viaggio che richiede di essere accompagnato e sostenuto con attenzioni, risorse e cura. Per fare in modo che esso diventi una tappa cruciale dell'appartenenza, e non un'esperienza di frattura e di distanza.

In questo contributo ripercorriamo le tappe di questo viaggio, soffermandoci sui possibili "eventi critici" e delineando alcune proposte. Diamo voce ai protagonisti dell'incontro educativo, alle loro considerazioni e suggerimenti.

Per farlo, facciamo riferimento sia ai dati emersi dall'indagine quantitativa, che ha coinvolto 394 genitori e 250 insegnanti, sia ai risultati di sei focus group condotti in città diverse, tre con insegnanti e tre con genitori adottivi.

I colloqui di gruppo sono stati realizzati a Milano (sono stati coinvolti 5 insegnanti e 3 genitori), Roma, Bari.

1. I protagonisti del viaggio

L'inserimento a scuola o nei servizi educativi per l'infanzia del bambino adottato avviene in media circa cento giorni dopo il suo arrivo.

Il nuovo viaggio inizia dunque dopo una breve sosta che serve un po' a ri-orientarsi, ad apprendere alcune parole della nuova lingua, a prefigurare l'ingresso nello spazio educativo ancora sconosciuto. A proposito del *tempo dell'inserimento* a scuola, la maggior parte degli insegnanti e dei genitori è favorevole a un ingresso abbastanza immediato per vari motivi: per un "desiderio di normalizzazione" della vita del bambino, per favorire la socializzazione con i pari e il suo percorso di integrazione. Un inserimento veloce, e tuttavia non casuale e improvvisato, ma sostenuto da attenzioni e forme di flessibilità, quali: una certa gradualità nel tempo di permanenza a scuola; la scelta in alcuni casi di una classe inferiore di un anno rispetto all'età del bambino; forme diverse di accompagnamento e tutoraggio nel periodo iniziale. Naturalmente ogni mossa educativa deve essere concordata tra scuola e famiglia, rispondere ai bisogni specifici e tener conto della storia di ciascun bambino. Un genitore

racconta, ad esempio, di aver posticipato l'ingresso del figlio a scuola di cinque mesi e di averlo preparato con una permanenza di quindici giorni a tempo ridotto nella classe di appartenenza. In un altro caso invece, la bimba arrivata in Italia in agosto è stata inserita a scuola, in prima elementare, già a settembre. Esprimeva il desiderio di andare a scuola ed è sembrato opportuno che raggiungesse da subito il gruppo dei pari, evitandole l'esperienza di un arrivo ad anno scolastico già iniziato.

Diverse situazioni richiedono dunque negoziazioni e decisioni differenti nel rispetto dei tempi dell'arrivo e soprattutto della storia del bambino.

Ma che cosa succede ai protagonisti del viaggio educativo nei primi tempi dell'inserimento? Vediamolo dai vari punti di vista.

Quando varca la soglia della scuola, le emozioni prevalenti che gli vengono attribuite dai genitori sono la gioia e la serenità: vi sono certamente timori e ansie, ma l'apertura verso la nuova situazione e il desiderio di stare con altri bambini sono prevalenti.

Per alcuni aspetti, l'inserimento scolastico del bambino adottato presenta delle somiglianze rispetto alla situazione degli alunni immigrati. Come coloro che provengono da viaggi di migrazione, nei primi tempi il bimbo che viene da lontano vive e sperimenta la differenza rispetto a componenti fondamentali della sua identità, che sono, tra le altre:

- la percezione dello spazio fisico e del nuovo ambiente;
- le modalità attraverso cui si stabiliscono le relazioni interpersonali;
- l'apprendimento della nuova lingua e del linguaggio non verbale;
- lo "spazio" del corpo e l'immagine di sé.

I vissuti di cambiamento e discontinuità riguardano innanzitutto le interazioni quotidiane, i modi di abitare i luoghi della scuola e le modalità di occupare lo spazio.

Riguardano naturalmente anche le regole – esplicite e, più spesso, implicite – che definiscono le relazioni, i tempi, gli eventi. Che cosa si può fare / che cosa non si può fare? E quando? E dove?

Anche se i genitori possono avere preparato il figlio al nuovo ambiente e alle sue regole, gran parte di questo viaggio di orientamento/appartenenza avviene nella solitudine e richiede un lavoro interiore e continuo di elaborazione, fatto di prove, tentativi e piccole sconfitte e anche di smarrimenti, chiusure e talvolta provocazioni.

Imparare a "fare l'alunno" in un altro contesto rappresenta una fatica e una sfida specifica del bambino adottato, che si aggiunge a quelle comuni ai pari, del crescere, imparare e diventare grande.

L'apprendimento della *nuova lingua* è un'altra sfida specifica, che ha portata e peso diversi a seconda dell'età. Per i più piccoli, imparare le nuove parole attraverso i modi e i tempi dell'acquisizione spontanea – facendo e giocando – è un'avventura che ha caratteri di tipo ludico, inconscio, rapido. Per i più grandi, la situazione di ritrovarsi privi di parole per esprimere bisogni, emozioni, affermazioni e saperi si traduce spesso in un vissuto di regressione e in forme di esclusione/autoesclusione. A scuola poi non basta conoscere la nuova lingua per comunicare ogni giorno con i pari e con gli adulti: la lingua concreta, contestualizzata, del “qui e ora”. Bisogna conoscere anche il lessico astratto, le parole delle diverse discipline e le strutture linguistiche che servono a esprimere concetti, nessi logici, idee. Se la lingua per comunicare si apprende in tempi piuttosto rapidi, il percorso di appropriazione dell'italiano della scuola e dello studio – lingua veicolare per imparare i diversi contenuti – richiede tempi lunghi, sforzi individuali notevoli e attenzioni linguistiche mirate.

La consapevolezza della “portata” e dei tempi diversi richiesti dalla seconda lingua per gli scopi della comunicazione e per quelli dello studio non è sempre diffusa fra gli insegnanti che accolgono un alunno non italofono e anche fra i genitori adottivi. Così, quando il bambino diventa abbastanza fluente negli usi concreti della lingua, si pensa che sia in grado / debba “funzionare” come un alunno italofono, senza considerare i tempi lunghi necessari per questo ulteriore compito. In altre parole, si tende a sopravvalutare – e a volte a drammatizzare – i bisogni linguistici di tipo comunicativo (che invece, in genere, trovano risposta in tempi piuttosto rapidi, e soprattutto attraverso il contatto con i pari) e a sottovalutare lo sforzo e i tempi necessari ad apprendere la nuova lingua considerata come “lingua veicolare”.

Le difficoltà linguistiche vengono poste, sia dai genitori che dagli insegnanti, all'origine dei problemi di apprendimento dei bambini adottati: lo fanno il 60% dei genitori e il 59% degli insegnanti.

Si manifestano nella scuola in maniera inversamente proporzionale rispetto all'età, anche in ragione dei compiti linguistici e cognitivi più impegnativi richiesti ai più grandi.

«Mia figlia può esprimere molte cose e raccontare esperienze, ma ha difficoltà rispetto alle parole astratte. L'anno prossimo sarà in terza elementare e siamo preoccupati perché dovrà seguire le diverse discipline», così descrive una madre la competenza linguistica della figlia.

Nel caso di un inserimento nella scuola media, i problemi di apprendimento dell'italiano seconda lingua sono più importanti e un genitore dice che la figlia viene seguita a casa due volte la settimana da un'insegnante privata e

che a scuola l'hanno inserita nelle attività di sostegno del laboratorio linguistico «con un alunno pachistano neoarrivato e con gli alunni con handicap e questo la deprime». La madre ricorda anche di averla portata inizialmente da una neuropsichiatra per “problemi di linguaggio”, quando in realtà si trattava delle normali difficoltà e passaggi conseguenti all'apprendimento di una seconda lingua in età adolescenziale.

Potendo contare su scarse risorse comunicative per entrare in contatto e mantenere relazioni con gli adulti e con i pari (forme gergali, linguaggio del gioco e dello scherzo, linguaggio segreto...), il bambino adottato tende a fare ricorso a modalità non verbali, al linguaggio del corpo e questa “lingua dei gesti” permette quasi sempre di entrare nel gruppo dei pari e nelle attività.

Ma le modalità di interazione non verbale non sempre sono approdi sicuri e condivisi; a volte possono essere considerate eccessive, estranee “minaccianti”; intrusive; o, viceversa, troppo reticenti e impacciate. Si tratta quindi di “decostruire”, almeno in parte, un certo modo di esprimersi attraverso i gesti e il corpo e di aiutare il bambino a riorientarsi nel linguaggio comune.

Forme diverse di “iperattivismo” e di “disturbo verso i compagni”; o, viceversa, situazioni di isolamento e di ripiego su di sé vengono citate dagli insegnanti come cause dei problemi di comportamento, da loro evidenziate in misura leggermente maggiore rispetto a quelli di apprendimento.

Un altro vissuto di cambiamento e differenza rispetto ai coetanei, può essere sperimentato dai bambini adottati somaticamente diversi, che devono costruirsi un'*immagine fisica di sé* positiva in un contesto spesso svalorizzante. A proposito del figlio, che proviene dall'India, un genitore racconta: «Per qualche tempo si è disegnato di colore rosa. Da quando è arrivata in classe una bambina di Sri Lanka si colora di marrone, come lei». E intervenendo sul tema delle possibili discriminazioni legate al colore della pelle, il genitore di due bambini neri dice: «Il bambino per un po' di tempo ha detto che lo chiamavano “negro” e ha voluto sapere perché, che cosa voleva dire. Ora va bene, ha imparato a difendersi. La ragazza invece soffre di più e mi chiede: “Perché non sono stata adottata da una famiglia di americani neri e ricchi?”».

I genitori

I genitori cercano di preparare con cura il viaggio del figlio nella scuola del luogo che lo accoglie: si informano sulle situazioni scolastiche più adatte, prendono contatto con gli insegnanti, negoziano con la scuola rispetto alla classe e ai tempi di inserimento. Questo può avvenire, come abbiamo detto, in tempi abbastanza veloci oppure essere posticipato e graduale. Nella maggior parte dei casi (59,9%), la classe è coerente con l'età anagrafica; in altri casi (39,1%) è inferiore di uno o due anni. A volte sono i genitori stessi a pro-

pendere verso la situazione di ritardo scolastico, o in nome dell'età reale del figlio, rilevata attraverso esami clinici (che risulta a volte più bassa di quella dichiarata); oppure in ragione di un inserimento "più dolce" e cognitivamente meno esigente soprattutto in certi momenti: in seconda elementare anziché in terza; in quinta, anziché in prima media; nell'ultimo anno di scuola materna, anziché in prima elementare.

Gioia e preoccupazione sono le emozioni prevalenti che accompagnano i genitori all'inizio di questo viaggio. L'inserimento educativo e scolastico del figlio segna una tappa fondamentale nella storia familiare: è anche un momento di distacco e di "messa alla prova" di se stessi come genitori. Un'insegnante, che è anche madre adottiva, esprime così questo vissuto: «Noi genitori adottivi viviamo una solitudine maggiore rispetto alla genitorialità. Ci sentiamo messi alla prova dalla scuola e dagli altri genitori. Non siamo rilassati come gli altri. Con il tempo e con la fiducia reciproca, naturalmente le cose migliorano e la tensione si scioglie».

La qualità dell'integrazione scolastica del figlio è giudicata dalla stragrande maggioranza (210) dei genitori "ottima" o "buona" rispetto ai diversi indicatori proposti: rapporto con i compagni, con gli insegnanti e con l'ambiente scolastico; abilità di base e competenze logico-matematiche. Gli indicatori che presentano aspetti di maggiore criticità riguardano soprattutto l'ambito dell'apprendimento (generale o logico-matematico) e in misura minore quello relazionale. E tuttavia, va sottolineato che per 89 genitori la qualità dell'integrazione dei loro figli è "scarsa o mediocre". Rispetto all'apprendimento scolastico, le aspettative iniziali dei genitori si collocano soprattutto a un livello medio (242) o alto (61) e dopo un anno d'esperienza sono state soddisfatte "moltissimo" (142) o "molto" (118); "abbastanza e poco" in 69 casi e "per niente" in 13 casi.

A partire da questo "nodo critico", evidenziato dal divario tra aspettative iniziali e loro soddisfazione, poniamoci un'altra domanda: quale rappresentazione hanno i genitori adottivi della scuola del loro figlio?

Dichiarano una larga disponibilità all'accoglienza da parte degli insegnanti, ma anche l'impreparazione generale della scuola ad affrontare il tema della diversità (32,5%). La "non preparazione" della scuola, rilevata dai genitori, è dovuta soprattutto: alle carenze di tipo formativo/professionale sul tema, alla scarsa "cultura delle differenze", alla poca disponibilità di risorse.

Al tema della diversità viene data "poca attenzione" in 84 casi e "nessuna attenzione" in 53 casi.

I genitori che hanno partecipato ai focus group hanno citato alcuni esempi di scarsa attenzione sul tema adottivo riferendosi a: forme di rigidità nel trat-

tare la storia personale di ciascun bambino (l'insegnante che chiede a tutti le fotografie dei primi mesi di vita e di tutti i nonni); impreparazione a comprendere e gestire comportamenti "disturbanti" dei bambini, dettati da ansia, voglia di appartenenza al gruppo, desiderio di riconoscimento.

I dati raccolti e le parole dei genitori sembrano rimarcare dunque una grande disponibilità e apertura individuali, ma anche alcune carenze nel progetto complessivo della scuola, che spesso continua a ignorare il suo carattere attuale di multiculturalità e plurilinguismo.

Gli insegnanti

Nel loro ripercorrere il viaggio di integrazione dentro la scuola dei loro figli, i genitori hanno sottolineato, come abbiamo visto, alcuni elementi d'attenzione: una certa discrepanza tra le aspettative iniziali (poste a un livello medio) e la loro soddisfazione; la predominanza delle difficoltà d'apprendimento, soprattutto a livello linguistico e logico-matematico e una diffusa "impreparazione" della scuola rispetto alla gestione educativa delle differenze.

Da parte loro, gli insegnanti che accolgono in classe bambini provenienti dall'adozione internazionale, considerano la qualità della loro integrazione "molto buona" in 60 casi (25%) e "buona" in 109 (45,4%); mentre la ritengono "sufficientemente buona" 63 insegnanti (26,3%) e negativa 8 (3,3%). A differenza dei genitori, nelle loro risposte, l'incidenza dei problemi di apprendimento e di comportamento si equivale. Ci sono difficoltà scolastiche "sempre" o "spesso" nel 23,4% dei bambini e "a volte" nel 44,3% e le loro cause sono da ascrivere ancora una volta alla ridotta competenza linguistica e alla scarsa capacità di attenzione.

Vi sono problemi di comportamento "sempre" o "spesso" nel 30,9% dei casi e "a volte" nel 37,4%. I modi attraverso i quali questi comportamenti "critici" si manifestano, secondo gli intervistati, sono: diverse forme di iperattivismo, la richiesta di attenzione esclusiva, disturbo nei confronti dei compagni.

Tre sono soprattutto le notazioni critiche che gli insegnanti muovono ai genitori e che, in certi casi, possono essere alla base della persistenza delle difficoltà di apprendimento e di comportamento. Vi sarebbero, in alcuni di loro, aspettative eccessive rispetto agli esiti scolastici del figlio e la conseguente ansia e non accettazione di risultati mediocri e di difficoltà che possono durare nel tempo. A proposito degli atteggiamenti dei genitori, alcuni insegnanti coinvolti nei colloqui di gruppo hanno detto: «I problemi maggiori sono con la mamma che non accetta la situazione del figlio. Non vuole accettarlo così com'è, con le sue discontinuità e la mancanza di logica. Facciamo molta fatica sui due fronti: sia con il bambino, a dargli le regole, interessarlo, fermarlo sul compito; sia con la madre». E un'altra docente: «La madre ha rifiuta-

to la certificazione di “lieve ritardo” e porta la bambina a fare altri esami perché dice che a casa non ha le difficoltà che ha a scuola». E ancora : «È un bambino bene inserito, con un livello di apprendimento discontinuo e medio/basso. La madre ha avuto fin dall’inizio molte pretese nei confronti della scuola; si poneva a volte in maniera conflittuale perché pensava che non lo seguissimo e stimolassimo abbastanza».

In altri casi, alcune famiglie, sempre secondo gli insegnanti intervistati, possono tendere a «rimuovere la storia preadottiva del bambino, dare poca importanza alla loro origine, nasconderla o parlare negativamente del luogo di provenienza». Secondo gli insegnanti, queste forme di rimozione e di silenzio sul “prima” rendono più complesso il lavoro interiore di elaborazione/ricomposizione identitaria dei bambini adottati. Può succedere a volte che i bambini raccontino a scuola di sé e della loro storia frammenti e ricordi che non comunicano ai genitori.

L’altro atteggiamento “critico” della famiglia che molti insegnanti hanno rilevato ha a che fare con forme diffuse di *iperprotezione* nei confronti del figlio, che si possono manifestare sia con l’accettazione protratta di comportamenti non adeguati, sia con la negazione di difficoltà scolastiche e con un aiuto eccessivo nei compiti di studio che può diventare a lungo andare sostituzione e deresponsabilizzazione del bambino. I termini che ricorrono per descrivere questo atteggiamento familiare sono, oltre a iperprotezione: permissivismo, accondiscendenza, tendenza a giustificare e ad accontentarli, indulgenza eccessiva...

Secondo gli insegnanti, i genitori adottivi accettano meno volentieri “critiche” e osservazioni sul comportamento del figlio (lo afferma il 54% del campione) che sul rendimento scolastico (27,7%).

Ancora una volta il tema del comportamento del bambino (modo di stare in classe, aspetti della relazione con i pari e con gli adulti; accettazione delle regole e della disciplina...) appare centrale nelle parole degli insegnanti e meno avvertito dai genitori. E anche alla domanda “se incontrano difficoltà nell’affrontare i problemi di apprendimento e di comportamento dei bambini adottivi”, gli insegnanti hanno risposto “molto e abbastanza” nel 50,9% dei casi, riferendosi all’apprendimento e nel 54,4% dei casi, riferendosi al comportamento.

Le difficoltà professionali a trattare questo tema riemergono anche nella parte dedicata alle proposte. Per il 40,8% dei docenti sarebbe “molto/abbastanza” necessario poter contare sulla presenza di insegnanti “di sostegno” con compiti e funzioni di tipo linguistico (101 risposte), didattico (72) e psicologico (83).

Rispetto al tema della relazione tra scuola e famiglia, le dinamiche del rapporto presentano naturalmente tutte le possibili analogie e corrispondenze riguardo all'interazione ordinaria tra genitori e istituzione scolastica. Rapporto fatto di: rappresentazioni reciproche che si devono confrontare, aspettative implicite ed esplicite che si devono comporre e rivedere, cornici culturali e riferimenti che a volte si sovrappongono e a volte si possono discostare.

Nel caso della famiglia adottiva, la relazione con la scuola implica maggiori negoziazioni e attenzioni; richiede un patto educativo più esplicito e chiaro, da ridefinire e rivedere strada facendo con apertura e fiducia reciproche.

Se nelle risposte dei genitori era emersa una constatazione di impreparazione della scuola sul tema adottivo, gli insegnanti sembrano confermare questa osservazione: dicono di sentirsi "abbastanza preparati" il 39,3% dei docenti e "poco/per niente" preparati il 54,3%.

L'inserimento del bambino adottato rappresenta un "viaggio", professionale e personale, anche per il docente. Si intrecciano urgenze di tipo linguistico e didattico, ansie comunicative, dubbi e domande su scelte educative e temi da proporre o da spostare in là nel tempo. L'attenzione alla storia del bambino che viene da lontano deve essere continua e affinata, ma non intrusiva e eccessiva, dal momento che i processi di appartenenza e di conquista ridefinizione dell'identità sono cruciali e pregnanti, spesso segnati da ambivalenze e sofferenze. E la scuola deve saper accogliere, contenere, sciogliere i momenti e gli eventi "critici". Da parte loro, gli insegnanti devono cercare di non cadere negli opposti atteggiamenti: di essere iperprotettivi, da un lato, oppure eccessivamente richiedenti, dall'altro.

2. Lo scenario dell'incontro educativo

La ricerca sull'inserimento scolastico dei bambini adottati si colloca in un momento cruciale e importante per la scuola italiana, attraversata da cambiamenti molteplici, di natura organizzativa, strutturale, sociale, culturale. Una delle trasformazioni in atto più importanti e visibili riguarda la presenza in costante aumento dei bambini immigrati dai Paesi extracomunitari, che assegna sempre di più alle classi caratteri di multiculturalità e di plurilinguismo. Apprendere e insegnare in classi che sono diventate delle piccole "comunità colorate", per usare un termine presente qualche tempo fa nei documenti ministeriali, è diventata esperienza quotidiana di molti bambini e ragazzi e di gran parte degli insegnanti.

Fenomeno iniziato soprattutto a partire dalla metà degli anni Novanta nelle città medio-grandi del Nord e del Centro, ora si sta intensificando ed espandendo anche nelle località minori. I dati più recenti raccolti dal MIUR relativi all'anno

scolastico 2002/2003, contano una presenza di circa 232mila alunni stranieri, con un incremento percentuale di ben il 28%, rispetto all'anno precedente. Più che il numero assoluto, il dato significativo è rappresentato proprio dal ritmo di crescita, che si colloca al di sopra anche dell'ipotesi più ampia elaborata qualche anno fa dal Ministero della pubblica istruzione e che prevedeva per lo stesso anno scolastico una presenza di 220mila alunni di altra nazionalità.

Ad ogni anno scolastico entrano dunque nella scuola italiana più di 50mila nuovi alunni, i quali provengono per gran parte dai Paesi dell'Est Europa (Albania e Romania, tra gli altri), dal Marocco, da Paesi asiatici (Cina e Filippine) e latino-americani (Perù ed Ecuador).

Sempre di più in classe si trovano gli uni accanto agli altri bambini con origini, lingue, riferimenti culturali e religioni differenti e, a partire dalle loro singole storie, tracce di biografia, memorie e viaggi si devono costruire progetti e orizzonti comuni. Il tema delle differenze – e delle moltissime analogie nelle storie d'infanzia – e la gestione educativa delle differenze diventano dunque componenti centrali della professionalità, dei progetti e dell'agire educativo, attento a tutti e a ciascun alunno.

Che cosa significa per un bambino adottato l'inserimento in una scuola o in una classe multiculturale? Può essere a volte un'occasione di riconoscimento e di maggiore consapevolezza/accettazione di sé e delle proprie origini. Lo abbiamo visto in precedenza a proposito di un bambino adottato proveniente dall'India, che ha cominciato a “colorarsi di marrone” dopo l'inserimento di una bimba singalese.

Nel caso di un'altra bimba adottata, di origine rumena, l'inserimento di un compagno immigrato dallo stesso Paese ha provocato inizialmente nella madre un certo timore per la “rottura di un equilibrio” in classe e ha riattivato nella bimba l'uso della lingua d'origine. «A un certo punto, racconta l'insegnante, i due bambini hanno cominciato a discutere e a litigare fra di loro e l'hanno fatto in rumeno». La lingua di origine è “riemersa” all'improvviso, nella situazione affettiva e reale di comunicazione.

Per una ragazza più grande, inserita nella scuola media, stare nel gruppo di aiuto e di potenziamento linguistico con i compagni di recente immigrazione è stato invece visto come “deprezzamento”, mentre la presenza nei momenti di aggregazione extrascolastica di animatori e mediatori linguistico-culturali neri le ha permesso di “buttare fuori” emozioni e vissuti dolorosi legati al suo colore della pelle.

La presenza a scuola, per progetti di animazione e di interculturalità, di figure “prestigiose”, quali i mediatori linguistico-culturali di origine straniera può provocare nei bambini adottati, in alcuni casi, una presa di distanza, ma

in numerosi altri un'occasione di valorizzazione e riconoscimento e di legame "pacificato" con le proprie origini.

Il viaggio di inserimento educativo e scolastico dei bambini adottati si indirizza verso la meta dell'integrazione. Ma che cosa si intende con questo termine, se lo riferiamo a minori che hanno origini differenti?

L'integrazione:

- è un concetto *multidimensionale*, che ha a che fare con i diversi piani della storia e dell'identità, implica l'acquisizione di capacità (linguistiche, ad esempio), la riuscita scolastica, ma anche la qualità, ricchezza e intensità degli scambi e delle relazioni con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori dalla scuola;
- significa anche *integrità del sé*, che si elabora attraverso la possibilità di ricomporre nel tempo i pezzi della propria storia, di tenere insieme memorie, eventi e vissuti del presente e progetti futuri; si elabora attraverso un lungo processo che può essere fatto di momenti di negazione e rimozione per poter appartenere al qui e ora, ma che lascia anche il varco e lo spazio alle domande e ai legami con le proprie origini;
- è un *progetto* e un *processo*, che si costruiscono giorno dopo giorno, a scuola, fuori dalla scuola, in famiglia, attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e progetti, timori e spinte positive;
- è un *progetto intenzionale* e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzioni, risorse, cura e competenza da tutti i protagonisti dell'incontro educativo.

Un bambino adottato – e un bambino, in generale – compie passi di integrazione quando sta bene a scuola, ha relazioni sufficientemente positive e dense con gli altri, apprende e comunica nei modi che gli sono propri, parla di sé, della sua storia e immagina il futuro. Quando, come scrive Jerome Bruner. «si sente a proprio agio nel mondo, sapendo collocarsi in una storia autodescrittiva che lo inserisca nell'ambiente oltre quello della sua famiglia e del suo quartiere».

Quali indicatori possiamo utilizzare per osservare le tappe di questo viaggio? Per affinare lo sguardo sui cammini individuali e cogliere, da parte della scuola e della famiglia, segnali di eventuale disagio nascosto, vulnerabilità e bisogni o, viceversa, riuscite e conquiste?

Proponiamo di seguito alcuni *indicatori di integrazione* che possono costituire una base comune per monitorare l'efficacia del lavoro educativo e indirizzarlo, eventualmente, verso diverse mete.

- La *situazione dell'inserimento scolastico*, alla pari o in ritardo e la qualità dei risultati scolastici, con un'attenzione particolare agli ambiti disciplinari che danno gratificazione o, viceversa, devono essere sostenuti.
- La *competenza nella lingua italiana*, sia per gli scopi propri della comunicazione interpersonale (ostacolo superato dai bambini adottati nel giro di qualche mese); sia per quelli dello studio e dell'espressione, di concetti e astrazioni, obiettivo che richiede tempi più lunghi.
- La *qualità delle relazioni* in classe, con i pari e con gli adulti, che si manifesta attraverso: capacità di interagire, partecipare alle attività e ai giochi, seguire le regole comuni saper proporre e saper accettare...
- La *qualità e quantità degli scambi e delle relazioni con i pari nel tempo extrascolastico* attraverso le occasioni di inserimento e partecipazione alle attività ludiche e sportive, di aggregazione.
- La situazione di *autostima* e di fiducia nelle proprie capacità e risorse, che si manifesta nella capacità di accettare e risolvere situazioni di sfida e di piccola frustrazione e l'impegno in compiti di sviluppo cognitivamente un po' più esigenti.
- La situazione, per i bambini adottati in età più alta, di *ricomporre i pezzi della propria storia*, parlando di sé, delle proprie origini, naturalmente dopo il tempo del silenzio e della necessaria "rimozione" per poter appartenere al nuovo contesto.

Gli indicatori di integrazione proposti sono naturalmente soggetti a cambiamenti e sviluppo lungo tutto l'arco scolastico e sono comuni a tutti i bambini e i ragazzi della classe. Possono essere utili per osservare e per chiederci se, a partire dal momento e dalla situazione di inserimento di quel determinato bambino, la situazione si è modificata e in quale modo. Se questi possono essere gli indicatori di un processo d'integrazione in atto, che informano i cammini e le storie individuali, le variabili che agiscono in misura determinante sono naturalmente: le caratteristiche e la storia di ciascun bambino e il ruolo dei due spazi educativi privilegiati: quello familiare e quello scolastico. In particolare, la qualità del contesto di accoglienza educativa – della scuola – è fondamentale per permettere al bambino adottato di apprendere, appartenere, ricomporre le parti della propria storia.

Ma su quali riferimenti normativi, dispositivi o risorse, la scuola può contare per accogliere i bambini che vengono da lontano?

L'orientamento pedagogico all'accoglienza di chi arriva in una nuova situazione scolastica – sia esso un bambino immigrato, adottato da altri Paesi, ricongiunto alla famiglia – si va affermando nelle scuole e ha dato origine a progetti, dispositivi e modalità organizzative specifiche.

Esso mette al centro la persona, i suoi bisogni e le specifiche modalità di apprendimento, marcando così una discontinuità rispetto al passato, quando si pensava che fossero i bambini a doversi adattare a una realtà preconstituita e rigida. Dunque, per quanto riguarda la scuola, assistiamo al passaggio dalla centralità dell'istituzione e dell'insegnamento alla centralità della persona e dell'apprendimento. Parlare di accoglienza invece che di inserimento segnala, inoltre, un importante cambiamento semantico e di tonalità affettiva: a una parola "fredda" si sostituisce un termine "caldo" e coinvolgente. L'inserimento riguarda le mosse di tipo amministrativo e burocratico, le scelte di gestione; mentre l'accoglienza ha a che fare con le emozioni, le relazioni, il "clima" che connotano il tempo, lo spazio, l'apprendimento, le interazioni. L'accoglienza cessa quindi di essere un atteggiamento di apertura individuale, che risente un po' di "buonismo", ma diventa progetto esplicito e condiviso dell'istituzione scolastica, che segnala in questo modo la consapevolezza pedagogica di fondo, e cioè che *nessun bambino e ragazzo apprendono se non si sentono accolti*. Se questo principio è valido per tutti, tanto più lo è per i bambini e gli adolescenti che vengono da lontano e hanno condotto un pezzo della loro storia altrove.

L'accoglienza è, dunque, il primo riferimento pedagogico di un progetto di scuola aperta alle differenze e alle storie di ciascuno.

Una seconda parola chiave è rappresentata oggi dalla necessità di rivedere e riconsiderare l'*educazione linguistica* alla luce delle trasformazioni in atto e della caratteristica di plurilinguismo che la scuola sta assumendo. Apprendere l'italiano come seconda lingua per la comunicazione e per lo studio richiede alcune consapevolezze pedagogiche e didattiche di base, programmazioni individualizzate e specifiche e materiali didattici mirati e diversificati, secondo le situazioni e gli stadi di apprendimento. Richiede anche un cambiamento del punto di vista dell'insegnante, che deve essere sempre di più un facilitatore di apprendimento per i bambini e i ragazzi che stanno diventando italofofi.

L'attenzione e la valorizzazione delle lingue d'origine fanno parte anch'esse di un progetto di educazione linguistica innovativo. Conoscere/riconoscere e sostenere le varie forme di bilinguismo dei bambini non italofofi – considerare una *chance* e non un ostacolo all'apprendimento – sono compiti propri della scuola plurilingue.

Un terzo principio di base è quello dell'interculturalità – approccio pedagogico per tutta la scuola – che trova realizzazione nell'educazione alla comprensione reciproca, alla cittadinanza, alla conoscenza e valorizzazione degli apporti culturali diversi.

In questi ultimi tempi, il quadro normativo che riguarda in particolare l'inserimento scolastico degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, ha individuato linee di politica scolastica sufficientemente articolate su diversi piani:

- finalità e principi di riferimento;
- piano curricolare (educazione interculturale, italiano seconda lingua);
- piano organizzativo-didattico (procedure, risorse, competenze professionali...);
- soggetti coinvolti e nuove figure professionali (ad esempio, i mediatori linguistico-culturali);
- formazione di docenti e degli operatori scolastici.

I riferimenti normativi principali

CM n. 301 dell'8 settembre 1989, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative.*

CM n. 205 del 26 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale.*

CM n. 73 del 2 marzo 1994, *Il dialogo interculturale e la convivenza democratica.*

DPR n. 394 del 31 agosto 1999, *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Art. 45, Iscrizione scolastica.*

I riferimenti normativi danno indicazioni di principio e suggerimenti generali; sono le scuole, nella loro autonomia, a tradurre in pratiche e modelli organizzativi queste linee guida, attraverso intese con gli enti locali, le associazioni, gli enti e il volontariato. Con la difficoltà attuale di dover operare in una situazione di contrazione delle risorse, quando invece i nuovi bisogni – pedagogici, linguistici, didattici, relazionali, culturali – richiederebbero l'implementazione di professionalità, tempo, dispositivi.

Quali sono i dispositivi che le scuole hanno realizzato o adottato in questi anni per sostenere la loro caratteristica di multiculturalità e plurilinguismo? Vediamone alcuni, diversificati sulla base delle tre parole chiave.

Per l'accoglienza

In molte scuole si sono organizzate *commissioni* o gruppi di lavoro sul tema. Sono state individuate anche procedure di accoglienza condivise degli alunni neoarrivati, a livello di collegio dei docenti e definite nel *protocollo di accoglienza*. In questa fase vengono a volte coinvolti i *mediatori linguistico-culturali* appartenenti ai diversi Paesi di provenienza, i quali, tra le altre funzioni, forniscono agli insegnanti informazioni sulla storia scolastica e linguistica del bambino e sul sistema scolastico del Paese d'origine e rappresentano agli occhi dei bambini i contesti e le culture di provenienza in maniera positiva.

Per l'apprendimento dell'italiano

Oltre all'acquisizione di materiali didattici specifici, molte scuole organizzano uno spazio di *laboratorio linguistico* dotato di testi, schede, strumenti multimediali. Stendono anche, come prevede la normativa, programmazioni individualizzate e elaborano il "necessario adattamento" dei programmi, sulla base delle situazioni e dei bisogni specifici.

Nel laboratorio linguistico sono presenti spesso anche segni e parole delle altre lingue per dare un messaggio, simbolico e reale, di riconoscimento e valorizzazione dei codici di origine.

Accanto agli insegnanti di classe, operano spesso nella scuola figure professionali di *facilitatori linguistici*, che possono essere a carico degli enti locali, delle associazioni o della stessa scuola.

Per l'educazione interculturale

Le modalità per tradurre in pratiche e percorsi didattici l'approccio interculturale sono differenti e variegate, a seconda dell'età degli alunni e del livello scolastico. In generale, hanno a che fare con:

- la conoscenza delle diverse culture e delle forme di scambio interculturale;
- la revisione/integrazione dei contenuti disciplinari in senso interculturale;
- l'animazione e la narrazione;
- l'attenzione nei confronti della diversità, delle rappresentazioni e delle "etichette" etniche, con impegno particolare nei confronti della prevenzione/decostruzione degli stereotipi e del razzismo.

Per trattare ciascuno di questi temi le scuole possono contare su testi, documenti video, materiali didattici e, in molti casi, organizzano nella scuola uno *scaffale multiculturale* che raccoglie pubblicazioni, esempi di progetti, materiali e schede che possono essere utilizzati per l'educazione interculturale.

**3. Alcune proposte
per un patto educativo**

Sia nelle domande finali dei questionari, sia durante i focus group è stato chiesto ai genitori e agli insegnanti coinvolti nella ricerca di fare delle proposte per promuovere l'accoglienza e l'integrazione dei bambini adottati. Di seguito riportiamo le indicazioni e i suggerimenti che i due gruppi riuniti a Milano hanno indirizzato agli spazi educativi in contatto.

Alle famiglie adottive*dai genitori*

- Spesso, dopo l'arrivo del bambino, si avverte il vuoto e ci si sente un po' lasciati a se stessi: in questi casi, potete rivolgervi agli enti per indicazioni e consigli. Alcuni enti hanno organizzato veri e propri momenti di sportello su questi temi.
- Non avere reticenze a esprimere dubbi, incertezze nelle scelte e a farsi aiutare. Molto importanti possono essere i contatti con altri genitori adottivi che hanno già vissuto questa esperienza e le forme diverse di auto-aiuto.
- Cercare di controllare l'ansia per questo momento di distacco e rispettare i tempi del bambino nell'inserimento, a volte, posticipandolo di qualche mese e prevedendo anche modi e ritmi di permanenza graduale durante i primi giorni.
- Non avere aspettative esagerate rispetto alla riuscita scolastica e "controllare" le proprie aspettative.
- Prima dell'inserimento del bambino, conoscere e comunicare con gli insegnanti, fornire informazioni, preparare con loro l'accoglienza.
- Mantenere contatti densi e costanti con la scuola.
- Non preoccuparsi eccessivamente per l'apprendimento dell'italiano: tutti i bambini imparano a comunicare in tempi piuttosto brevi.
- A proposito della storia del bambino: servono attenzione, sensibilità e cura nel rispetto dei tempi di ciascuno e modalità condivise di trattare il tema tra scuola e famiglia.

dagli insegnanti

- L'inserimento del bambino deve essere graduale, ma non posticipato nel tempo, dato che il rapporto con i pari è importante, a volte una vera e propria "panacea" rispetto a situazioni di vulnerabilità. Naturalmente, però, ogni scelta va elaborata caso per caso.
- I genitori devono fidarsi degli insegnanti, esprimere dubbi e domande, trovare insieme soluzioni e attenzioni per i problemi piccoli e grandi.
- Le aspettative nei confronti dei risultati scolastici del figlio dovrebbero essere "tenute sotto controllo".

- I genitori devono non avere fretta, rispetto all'apprendimento, ma rispettare i tempi e i ritmi del bambino.
- Rispetto al comportamento del figlio, non dovrebbero eccedere in atteggiamenti di tipo iperprotettivo, ma sostenere l'acquisizione delle regole comuni di relazione e convivenza.
- I genitori dovrebbero ascoltare e parlare tanto al bambino, creare occasioni ripetute e coinvolgenti di racconto e di narrazione.
- Dovrebbero infine valorizzare la lingua e la "cultura" d'origine, far entrare in vario modo nella casa, le origini e le radici del figlio.

Alla scuola e agli insegnanti

dai genitori

- Adottare modalità e tempi di inserimento elastici e flessibili (posticipato, graduale...) e tener conto delle diverse situazioni anche nella determinazione della classe (in certi casi, può essere positivo il ritardo di un anno).
- Ricercare e mantenere un contatto con la famiglia fitto e costante.
- Facilitare l'apprendimento dell'italiano attraverso un intervento competente e di qualità e, quando è possibile, dentro la classe, e non in situazioni e momenti separati.
- Dotare la scuola di strumenti e materiali didattici specifici: per l'insegnamento della seconda lingua, per l'educazione interculturale...
- Riconoscere e valorizzare la lingua e la cultura d'origine, nel rispetto delle singole storie e attraverso modalità concordate con la famiglia.
- Prestare attenzione a eventuali "segnali di disagio".
- Cogliere eventuali situazioni di distanza e di discriminazione e lavorare in classe sul tema della diversità.
- Prevedere, se necessario, intervento e colloqui con operatori dei servizi per chiarire comportamenti problematici e situazione psicologica del bambino.
- Prevedere e partecipare a corsi di formazione specifica sul tema dell'adozione che trattino contenuti di tipo: psicologico, pedagogico-didattico e che presentino proposte operative da sperimentare.

dagli insegnanti

- Poter disporre di dispositivi e risorse per rispondere ai nuovi bisogni – linguistici e didattici – che non si sostituiscano all'insegnante, ma integrino funzioni e compiti.
- Poter contare su modelli, indicazioni chiare e riferimenti per programmazioni individualizzate (apprendimento della nuova lingua) e per l'adattamento dei programmi.

- Acquisire testi, materiali didattici e video sul tema dell'adozione.
- Acquisire progetti e risultati di esperienze (anche europee) su come trattare il tema in classe.
- Poter contare sull' eventuale supporto di tipo psicologico per gli insegnanti, per i bambini, per i genitori.
- Prepararsi alla gestione del colloquio, anche al fine di migliorare la relazione con i genitori.
- Negoziare con i genitori le modalità e i contenuti sulla base dei quali trattare in classe il tema della storia personale.
- Prevedere e partecipare a occasioni di formazione sul tema.

Molte delle proposte e dei suggerimenti espressi dai due gruppi sono coincidenti e sovrapponibili.

Il viaggio di integrazione del bambino adottato, come quello di tutti i bambini, richiede attenzioni, risorse, affetto e cura. Cura competente e affettiva per sostenere e accompagnare le varie tappe – o eventi salienti – che connotano questo viaggio dentro la scuola, e che proviamo a riassumere:

- accogliere il bambino che viene da lontano, comprenderne i bisogni, fare spazio alla sua storia;
- intrecciare relazioni costanti tra i due spazi educativi, negoziare, esprimere domande e progettare insieme;
- insegnare la seconda lingua per comunicare e per studiare;
- sviluppare, sia sul piano cognitivo sia su quello affettivo, il tema della diversità e dello scambio interculturale e presentare la diversità come “ingrediente” del vivere quotidiano;
- sostenere il processo di ricomposizione della storia del bambino: delle sue origini, del presente e del progetto futuro;
- contare sull'apporto di “nuove” figure professionali, quali i mediatori linguistico-culturali e i facilitatori di apprendimento;
- prevedere eventuali apporti e sostegno degli operatori dei servizi;
- affinare lo sguardo per cogliere segnali di disagio o discriminazione, senza sottovalutarli né drammatizzarli.

All'inizio del suo percorso di integrazione, il bambino adottato può reagire al nuovo ambiente, alle difficoltà comunicative e relazionali con due diverse strategie di *coping* o di difesa. In certi casi, può assumere atteggiamenti di autoesclusione e di ripiego: stare in silenzio, isolarsi, rimanere in disparte. In altri casi, può agire in maniera provocatoria verso l'esterno, con aggressività e richiesta di attenzione e di spazio per sé. Questi comportamenti possono essere ricondotti a modi “normali e transitori” di manifestare la propria pre-

senza, bisogni, desideri, soprattutto quando il linguaggio verbale è ancora carente e non efficace.

Strategie e messaggi che devono essere accettati, colti nel loro significato e pian piano ricondotti a collocarsi dentro le relazioni con i pari e con gli adulti, portando ciascuno il proprio modo di stare al mondo e nel mondo.

Riferimenti bibliografici

Bruner, J.

1997 *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli

Bramanti, D., Rosnati, R.

1998 *Il patto adottivo*, Milano, Franco Angeli

Dell'Antonio, A.

1994 *Bambini di colore in affido e in adozione*, Milano, Cortina

Demetrio, D., Favaro, G.

1997 *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia

2002 *Didattica interculturale*, Milano, Franco Angeli

Favaro, G.

2002 *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Milano, La Nuova Italia-RCS

Favaro, G., Napoli, M. (a cura di)

2002 *Come un pesce fuor d'acqua. Il disagio nascosto dei bambini immigrati*, Milano, Guerini

Ministero dell'Istruzione

2003 *Alunni con cittadinanza non italiana nella scuola. Anno scolastico 2002/2003*, ciclostilato

Moro, M. R.

2001 *Bambini immigrati in cerca di aiuto*, Torino, UTET

Una scuola per il minore adottato

Armando Rossini

Dirigente scolastico, membro della Presidenza dell'Associazione italiana dei magistrati per i minorenni e per la famiglia

1. La scuola italiana del terzo millennio

Un lavoro centrato sulla ricerca e sull'analisi circa le condizioni che deve affrontare a scuola il minore straniero adottato nel nostro Paese, impone necessariamente la più attenta riflessione su quale sia la scuola che lo stesso minore trova oggi al suo arrivo in Italia.

Prima ancora di indagare, però, su quale possa essere il grado di consapevolezza teorica specifica, ammesso che esista, su cui la scuola può contare, e prima ancora di verificare quale risposta organizzativa, educativa e formativa la scuola garantisce – ammesso che lo faccia – ai bisogni sempre complessi, molto spesso specifici di cui sono portatori i piccoli neocittadini italiani, è forse opportuno soffermarci preliminarmente proprio su quale sia oggi in Italia l'idea dominante di scuola, quale sia la logica culturale che la sostiene e quindi cercare di capire attraverso quali scelte normative, pedagogiche, organizzative ecc. si tenta di realizzare tale idea.

Nell'ultimo decennio, con un'accelerazione molto marcata negli ultimi dieci anni, è andata consolidandosi l'idea/bisogno di una scuola sostanzialmente autonoma, anche nelle sue varie articolazioni locali, libera di leggere le necessità espresse dai territori e capace di dare le risposte educative e formative ritenute più adeguate ai bisogni individuali degli alunni/studenti e a quelli collettivi della società. Una scuola più attenta, nell'articolazione organizzativa/temporale e nella strutturazione dei contenuti, alle più accreditate teorie dello sviluppo umano tra i 3 e i 18 anni. Una scuola cioè che – comunque sempre più solidamente orientata a soddisfare il diritto individuale di ogni persona a crescere, sviluppando al massimo livello possibile le proprie potenzialità fisiche, intellettive, culturali, relazionali, professionali ecc. – fosse realmente sganciata dalle logiche gerarchizzanti della cultura centralistica che, con coerente pervicacia, avevano invece pesantemente condizionato ed egemonizzato le spinte riformatrici da sempre presenti nei settori culturali e politici più attenti e avanzati. Spinte che però, a dispetto dei vari sistemi, la scuola di base, quella militante, aveva comunque continuato a recepire e produrre con instancabile splendida capacità elaborativa.

L'autonomia organizzativa, gestionale e didattica invocata da tempo e concessa a tutte le singole unità scolastiche, apparve subito, e potrebbe davvero

rivelarsi tale, come la svolta vincente per garantire la concretizzazione di alcuni principi da sempre teorizzati ma poi non sempre realizzati, quali quello della centralità dell'alunno/studente; quello del diritto all'istruzione come diritto soggettivo dell'individuo; quello della scuola servizio in alternativa alla scuola apparato; quello della più produttiva integrazione con il territorio sfruttando tutte le potenzialità che questo offre ecc.

Da quanto sin qui osservato, allora, l'idea che si va affermando di una scuola libera e autonoma, centrata sui bisogni individuali dei singoli soggetti e produttivamente attenta al contesto socioambientale che la esprime, parrebbe la più idonea ad affrontare e risolvere i problemi dei minori stranieri che diventano italiani per effetto dell'adozione, e questo proprio nel momento storico in cui maggiormente si va manifestando tale necessità a causa del costante incremento dell'adozione di bambini stranieri da parte dei nostri connazionali.

Le cose in realtà stanno così solo sotto un profilo teorico e ci sono invece, insieme alle forti potenzialità positive, altrettanto forti motivi di preoccupazione per come la scuola affronta, o non affronta, tali situazioni.

Il problema comunque, e lo ribadisco con forza, non sta nell'idea, che è e resta vincente.

Le difficoltà vanno ricercate nelle infinite contraddizioni e nelle lentezze delle politiche scolastiche degli ultimi governi a portare a conclusione il percorso riformatore positivamente avviato. Da tanti, troppi anni infatti, la scuola italiana – in particolare quella di base e con più decisa incidenza quella elementare – pur avendo attraversato stagioni di grossi cambiamenti che, negli ultimi due decenni, hanno profondamente modificato l'organizzazione e la didattica, tuttavia non è arrivata alla vera riforma del sistema scolastico in quanto le innovazioni introdotte, comunque rilevanti nella maggior parte dei casi, non hanno modificato ordinamenti e strutture preesistenti divenuti, per vetustà, in molti casi assolutamente inadeguati.

Le grandi trasformazioni apportate quali i nuovi programmi della scuola elementare e la conseguente rivisitazione e riscoperta di valori e saperi, il superamento del maestro unico (quindi l'organizzazione modulare, anche con tempi differenziati, dell'insegnamento), l'autonomia (con tutte le considerazioni già fatte), la preparazione dei docenti (affidata ora alle università, con contenuti decisamente più adeguati alle necessità professionali), ecc. sono stati sicuramente importanti e positivi interventi, ma che comunque hanno modificato solo pezzi di un sistema che, come detto, sostanzialmente è rimasto invariato nella sua struttura complessiva. Gli ultimi governi hanno messo mano con maggiore determinazione all'ambizioso progetto di riforma organica dell'intero sistema, senza arrivare però, alle conclusioni attese.

La riforma varata nella precedente legislatura, dopo un percorso di elaborazione lungo e articolato, è stata poi bloccata dalla nuova maggioranza “alcune ore” prima della sua effettiva entrata in vigore nel settembre del 2001, e sostituita con una nuova proposta divenuta poi la legge n. 53/2003 che di fatto, però, sarà probabilmente a regime solo con i prossimi anni.

La conseguenza più vistosa e allarmante di tale situazione è che tutto il mondo della scuola, e in particolare docenti e dirigenti, vivono da tempo una frustrante situazione di attesa, di preriforma mai, o solo parzialmente, concretizzata operativamente e che, di fatto, ha prodotto due contrapposti atteggiamenti: da un lato ha stimolato i soggetti professionalmente più attenti a precorrere le norme e sviluppare comunque la spinta positiva che le riforme sperano sempre di produrre; da un altro lato però, l'allungarsi oltre misura dei tempi e l'incertezza sugli aspetti organizzativi e sugli impegni richiesti, ha generato nella massa dei docenti un diffuso senso di insicurezza e di scontenta rassegnazione, tanto più pericoloso perché fortemente demotivante e attivatore delle inossidabili logiche del “tirare a campare”, avvezzi come sono molti a temere/sperare nelle logiche gattopardesche che sulla carta propongono cambiamenti radicali, per poi sostanzialmente lasciare le cose perfettamente invariate.

Il problema, per quanto riguarda lo specifico della nostra ricerca, è che la scuola vive in maniera particolarmente vistosa tale situazione da almeno cinque-sei anni, periodo che, come detto, ha coinciso con la maggiore incidenza del fenomeno adottivo internazionale verso il nostro Paese.

L'overdose da riforme, dichiarate, realizzate o promesse, paventate o attese, ha creato quindi una diffusa situazione di frigidità, manifesta o latente, che rende poco disponibili molti insegnanti ad accettare ulteriori complessità proprio quando invece sono già visibili all'orizzonte novità sempre più impegnative quali la riforma Moratti e alcuni aspetti non chiari di un federalismo – non si sa quanto spinto – che potrebbe inserire la scuola in logiche diverse da quelle che la scuola sente come sue, o addirittura assegnare alla scuola pubblica statale finalità che non possono e non devono appartenere alla più importante agenzia educativa del nostro Paese.

La specificità

In tale contesto non era difficile attendersi che il problema dell'integrazione dei minori stranieri adottati trovasse poco (o nessuno?) spazio nel contesto della ricerca e della programmazione nazionale relativa alla scuola.

Negli ultimi tempi sono stati adeguatamente affrontati, per la verità – e lo sono tuttora – gli aspetti teorici e pratici di una società che, come la nostra, va diventando sempre più multiculturale, e i progetti educativi legati alle logiche

dell'intercultura sono tanti e molti anche decisamente interessanti e avanzati; vengono inoltre costantemente tenuti in considerazione, anche se non sempre adeguatamente, i problemi generali dell'integrazione dei minori stranieri, ma lo specifico del minore straniero adottato non mi risulta sia stato mai affrontato come problema teorico, culturale e operativo da un'organizzazione come quella scolastica che invece dovrebbe prestarvi la massima attenzione.

Il minore straniero adottato vive infatti, come peraltro sin troppo noto, 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 iniziale della lingua, della relazione, talora dell'alimentazione, dello sradicamento ecc. ma mentre il secondo può comunque contare sul suo gruppo parentale, che in buona misura riesce a garantire importanti spazi di compensazione alle difficoltà imposte dal nuovo ambiente, sostenendolo e assicurandolo, il bambino adottato è solo; solo in quella che difficilmente sente subito come la sua famiglia, solo nella gestione del suo passato e del carico di sofferenza che esso inevitabilmente contiene, solo nel collocarsi nel suo attuale presente che ancora non delimita e definisce nei suoi contorni, solo nella scuola che non sempre avverte come spazio accogliente e per lui permeabile.

La scuola allora, se non diventa una consapevole realtà operativa in grado di affrontare sempre più adeguatamente il rapporto con l'alunno straniero adottato, rischia di diventare un pericoloso moltiplicatore di problemi. E le attuali competenze professionali in campo forse non sono ancora sufficienti a gestire la complessità della situazione.

Ci sono in giro tante esperienze positive, ma la casistica in negativo è già fin troppo ricca e allarmante e tale da richiedere interventi tempestivi e incisivi, generalizzati su tutto il Paese.

La lettura dei dati raccolti nel report dell'indagine svolta autorizza concrete speranze, ma conferma anche limiti e problemi ipotizzati.

Il primo elemento che salta subito agli occhi è la percentuale di risposte date al questionario proposto alle scuole che ha raggiunto solo il 58% di quelle coinvolte.

Il dato se è del tutto accettabile sotto il profilo statistico, perché consente di validare la ricerca e quindi ritenere sicuramente attendibili i risultati, non può non preoccupare invece per quanto riguarda la sostanza del problema.

Va considerato infatti con la dovuta attenzione che poco meno della metà degli intervistati non ha fornito alcuna indicazione, nonostante che con la let-

tera di presentazione del progetto, e con il successivo sollecito, fosse stato rappresentato a dirigenti e docenti il rilievo che assume l'indagine e l'importanza che la Commissione per le adozioni internazionali attribuiva alla più ampia partecipazione.

Su 432 scuole interpellate, invece, ben 182 – poco meno della metà quindi – non hanno restituito alcuna risposta, né hanno esplicitato il motivo del loro disimpegno. A meno di benevole ipotesi circa poco probabili disguidi postali generalizzati sul territorio, parrebbe doveroso un rinnovato impegno volto alla più scrupolosa analisi del fenomeno.

Fatte allora le debite tare relative al periodo dell'anno scolastico in cui si è concentrata la rilevazione – coincisa con l'avvicinarsi del termine delle lezioni, quindi con la legittima stanchezza da fine anno – considerata anche una possibile sfiducia nei confronti dei frequenti e diversificati questionari che ciclicamente invadono le scuole senza che nessun operatore ne conosca gli esiti, resta comunque lecito temere che nel “migliore” dei casi il disimpegno va ascritto a pigrizia, ma con ogni fondata riserva di attribuire la limitata adesione, e qui il quadro si fa allarmante, alla sottovalutazione del problema, al timore di dover esibire la propria impreparazione e insicurezza o, addirittura, al malcelato intento di dover nascondere qualcosa in merito a incapacità e fallimenti.

Non va però trascurata l'ipotesi peggiore, quella già formulata circa l'indifferenza del “tirare a campare” di insegnanti stanchi e demotivati sia per inossidabili limiti di sensibilità e professionalità, ma anche per la delusione e l'incertezza da stress causate dalla frustrante situazione di permanenza sul confine eterno delle preriforme, ove non è possibile sciogliere in maniera rassicurante il dilemma sul chi e sul cosa saranno il docente e la scuola del nuovo millennio.

Sarebbe fondamentale comunque, e volutamente insisto in tal senso, un approfondimento al riguardo per escludere o avvalorare le ipotesi formulate, e capire quale sia l'interpretazione più esatta delle 182 non risposte e, soprattutto, quale sia la situazione che vivono i bambini stranieri adottati nelle scuole i cui operatori sono rimasti “silenziosi”.

3. Il report e le riflessioni

L'esame delle risposte pervenute appare estremamente importante e suggerisce, ovviamente, riflessioni che si sapevano abbastanza prevedibili, insieme ad altre che invece costituiscono motivo di autentica sorpresa.

Tra le risposte attese c'è, ma non poteva essere diversamente, il riconoscimento implicito circa il fatto che, dai genitori adottivi, la scuola è percepita immediatamente nel suo ruolo fondamentale per quanto riguarda l'impatto del minore con la nuova società che lo accoglie

È la scuola infatti, subito dopo la famiglia adottiva, la prima realtà strutturata che si prende stabilmente cura del bambino; e la cosa avviene in tempi decisamente veloci visto che molti minori iniziano la frequenza in classe sin dai primi giorni dopo il loro arrivo, e comunque entro i primi tre mesi, mentre solo il 14% aspetta un periodo più lungo, tra i sette mesi e un anno – ma c'è da dire che i “ritardatari” appartengono in larga maggioranza alla fascia di età tra i 3 e i 5 anni – e interessati quindi alla frequenza della scuola dell'infanzia e non della scuola dell'obbligo.

Uno dei primi problemi che emerge al momento dell'iscrizione, e che assume subito notevole rilievo, è quello della scelta della classe di primo inserimento, che spesso non corrisponde all'età del minore.

In molti casi infatti, soprattutto per volontà/suggerimento degli insegnanti, si preferisce iscrivere il bambino in classi inferiori a quella che per età lo stesso potrebbe/dovrebbe frequentare.

Tale decisione, non sempre condivisibile per la verità e comunque non generalizzabile e da analizzare sempre caso per caso, dipende soprattutto da valutazioni circa la conoscenza, anzi la non conoscenza, della lingua e, almeno inizialmente, è vista in chiave positiva anche da buona parte dei genitori; e dico “almeno inizialmente”, perché la lettura dei dati ci fa notare che la considerazione dell'idoneità o meno della classe è valutata diversamente dai docenti e dai genitori adottivi.

I primi, infatti, ritengono che gli alunni stranieri adottati vengono inseriti nel 71% dei casi in classi adeguate, mentre per i genitori adottivi la percentuale di soddisfazione scende al 59%.

Il dato allarmante, però, è che il numero dei bambini che recuperano successivamente la classe adeguata è decisamente limitato, arrestandosi a poco più del 5%.

Il paradosso è che per facilitare l'inserimento dell'alunno straniero nelle scuole italiane, lo si iscrive spesso in classi inferiori sostanzialmente perché non conosce la nostra lingua e con l'inevitabile conseguenza di costringerlo ad avere compagni più piccoli di lui in una situazione di relazione certamente meno stimolante di quella che invece vivrebbe con i coetanei.

La situazione paradossale è, poi, destinata ad aggravarsi ulteriormente in quanto l'ingresso iniziale in classi inadeguate diventa un vero e proprio ritardo scolastico irreversibile che continua, purtroppo, anche quando l'alunno ha superato il *gap* iniziale e parla benissimo l'italiano; generalmente infatti la famiglia non pretende il recupero delle classi perdute e la scuola non programma tale recupero sin dall'avvio del rapporto educativo.

La conseguenza è che l'alunno conclude in ritardo tutto il suo percorso scolastico – non solo quello di base – con tutti i danni intuibili sia per quel che riguarda, come appena analizzato, la relazione con i coetanei, la crescita personale, l'autostima e, *last but not least*, il tardivo reale o potenziale ingresso nel mondo del lavoro.

Spesso il problema diventa tale anche per difficoltà burocratiche che, pur se talora ingigantite dalle scuole, in effetti hanno sempre reso un po' macchinoso e poco praticato il "salto" di classe e quindi, nel nostro caso, il recupero della frequenza adeguata all'età.

Già dal prossimo anno le cose potrebbero avviarsi ad essere gestite con molta più semplicità, in quanto la riduzione degli sbarramenti e quindi delle promozioni annuali, prevista dalla L. 53/2003, consentirà un nuovo tipo di organizzazione nell'arco del quinquennio di base facilitando, quindi, nuove possibilità di inserimento che non saranno più rigidamente condizionate dalla classe ma dai reali bisogni del minore.

La cosa, per la verità, sarebbe possibile anche con la normativa attuale nel senso che, pur iscrivendo l'alunno alla classe adeguata all'età, ogni scuola ha poi la possibilità di progettare un percorso educativo individualizzato e mirato al recupero linguistico e comunque ai bisogni dello stesso alunno; è evidente però che la cosa impone organizzazione e carichi di lavoro che non sempre le scuole possono/vogliono sopportare.

Un altro elemento introdotto dalla L. 53/2003 che potrebbe portare qualche aiuto al problema è l'obbligo che ogni alunno sia accompagnato durante l'intero percorso scolastico dal "portfolio", una sorta di libretto personale dove i vari docenti annotano di volta in volta tutto quanto utile e rilevante ai fini della migliore conoscenza dell'alunno.

Annotare sul portfolio del bambino straniero adottato, che è stato destinatario di un inserimento inadeguato per motivi contingenti (lingua, salute, tardiva iscrizione ecc.), può indurre altri insegnanti a progettare l'auspicato recupero.

Nonostante le preoccupate osservazioni iniziali e successive, che da operatore/studioso delle dinamiche e delle politiche scolastiche devo doverosamente proporre, riconosco essere estremamente confortante la valutazione che sia i docenti sia i genitori danno del fenomeno relativo all'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati.

Oltre il 96 % dei docenti (praticamente la totalità) valuta positivamente l'esperienza dell'inserimento e il 94 % dei genitori (anche qui siamo vicini alla totalità), esprime la stessa valutazione, apprezzando la disponibilità all'accoglienza da parte dei docenti.

Il dato è ulteriormente confermato nei fatti perché, dalla rilevazione condotta emerge che solo una percentuale ridottissima di alunni ha cambiato scuola per difficoltà di inserimento.

L'apprezzamento che i genitori dichiarano è un dato fondamentale e, anche se dovesse essere più la fiducia del sentimento a produrlo che non la verifica della ragione, la scuola deve tenerlo in altissimo conto e capitalizzarlo traducendolo in autentico investimento.

4. La formazione

Il primo grosso impegno, come detto, va speso proprio nella diffusione della consapevolezza del “problema” e dei “problemi” che deve appartenere a tutti i livelli di elaborazione, da quello legislativo/normativo a quello della programmazione nazionale e locale, a quello didattico/organizzativo.

Bisogna in primo luogo aiutare scuole e operatori a gestire le proprie potenzialità in maniera sempre meno estemporanea e sempre più consapevole. Dalla consapevolezza, infatti, scaturisce inevitabilmente il bisogno di competenza, quindi di formazione, quindi di “investimento”. Quello della formazione, allora, diventa uno dei nodi centrali e problematici dell'intera vicenda.

A questo proposito i docenti forniscono risposte a dir poco contraddittorie e disomogenee, che quindi possono essere lette come segnale di disorientamento se non addirittura di disagio.

Alla domanda loro rivolta circa la preparazione che ritengono appartenere al corpo docente in merito alle problematiche relative alle diversità etniche dei minori stranieri adottati, le risposte positive e negative più o meno si equivalgono con il 52% che ritiene i docenti molto o abbastanza preparati e il 48% che invece preparati li ritiene poco o per niente.

Il dato in negativo contrasta però vistosamente con le indicazioni che poi gli stessi docenti propongono per migliorare l'integrazione dei minori stranieri adottati.

I suggerimenti proposti, per la verità, appaiono quanto mai differenziati e dimostrano quindi una frammentarietà legata probabilmente anche a situazioni locali e contingenti che, con la forza cogente dell'immediato, hanno con tutta probabilità influenzato le risposte.

Sorprende però il limitatissimo numero di docenti, appena l'8%, che vede nella formazione specifica l'elemento per migliorare le possibilità di integrazione a fronte, invece, di una forte richiesta di aiuti esterni (personale di sostegno, équipe psicopedagogica, assistenti sociali, mediatori culturali).

Quello del sostegno, del resto, è un motivo ricorrente e sempre molto presente nelle situazioni di difficoltà che i docenti incontrano, era inevitabile

quindi che anche dinanzi al problema dell'integrazione dei minori stranieri adottati si affacciasse in maniera discretamente considerevole la richiesta di interventi di sostegno.

Il report quantifica a oltre il 40% gli insegnanti che ritengono molto o abbastanza utile l'insegnante di sostegno, e il dato è almeno allarmante, soprattutto per le notevoli richieste di sostegno psicologico e peggio che mai quello didattico che sa tanto di disimpegno.

Comprensibile appare la richiesta di sostegno linguistico, che poi è quella maggioritaria, in quanto è la parte che soprattutto inizialmente spaventa maggiormente gli insegnanti.

Il dato merita ancora un ulteriore approfondimento.

Fortunatamente la maggioranza dei docenti interpellati ritiene poco o per niente utile l'intervento di personale di sostegno; mi sento pienamente di concordare con loro e lascia ben sperare il dato relativo che attribuisce il maggior numero di scelte (35%) alla risposta: l'insegnante di sostegno è "per niente" utile, mentre il minor numero di scelte (15%) alla risposta è "molto" utile. Nulla ovviamente contro l'azione importante e spesso decisiva che tanti bravissimi insegnanti così detti di sostegno, svolgono in situazioni educative particolarmente difficili e complesse quando si è alla presenza di soggetti con handicap di varia gravità e che hanno bisogno di interventi specialistici.

Ma non è questo il caso. Il sostegno di cui hanno bisogno i bambini stranieri adottati, ma del pari spesso tanti altri bambini né stranieri né adottati, può e deve essere garantito nella classe dagli insegnanti di classe.

È evidente che chi chiede il sostegno generalizzato non riesce ancora a superare la persistente "cultura delle grucce" che nella scuola ha contribuito a creare la pericolosa e mai del tutto superata "pedagogia delle grucce".

Pensare di risolvere i problemi educativi con supporti di sostegno come quelli cui certamente molti insegnanti hanno pensato, significa in sostanza voler delegare/scaricare ad altri compiti e incapacità che invece sono proprie.

È una tendenza al disimpegno e un cedimento alla paura di non essere all'altezza del compito che, pur se comprensibile sul piano umano, è assolutamente da respingere su quello professionale per il danno grave che potrebbe venire all'alunno da interventi educativi che rischierebbero di riproporgli situazioni di isolamento e di emarginazione di cui certamente non ha bisogno.

L'alunno straniero, soprattutto se adottato, vuole e deve vivere la sua esperienza scolastica con il massimo grado di coinvolgimento nella classe e nella scuola e questo è l'aiuto che deve ricevere senza che qualcuno stia a convincerlo continuamente che non è come gli altri.

È ovviamente inevitabile che l'alunno presenti difficoltà di vario genere, lingua, comportamento, socializzazione, apprendimento, stato di salute ecc., ma non credo possa esistere insegnante di sostegno in grado di fargli superare tali difficoltà: se infatti, banalizzando, il bambino dovesse essere allontanato dal gruppo classe per interventi di sostegno mirati, ad esempio al recupero dell'apprendimento, potrebbe forse imparare qualcosa in più, ma rischierebbe di aggravare le sue difficoltà di socializzazione.

Torna allora prepotentemente il tema della preparazione/formazione dei docenti, ma non solo dei docenti, e anche in questo caso allora è opportuno allargare un tantino la riflessione.

Sono perfettamente convinto che la preparazione dell'insegnante di base non debba essere troppo settorializzata: il rapporto tra il maestro e l'alunno è un rapporto diretto immediato e non mediato da codici disciplinari talora troppo rigorosi come può avvenire nella scuola secondaria.

Ci sono delle specificità, però, che non possono essere trascurate pena il fallimento del rapporto educativo, fallimento tanto più grave e pericoloso quando la vittima designata è il bambino straniero adottato, che già porta su di sé il peso di altri dolorosi fallimenti.

Certo, quando si parla di formazione in questo particolare settore si dice qualcosa ancora tutto da definire in termini di progetto generalizzabile. Non esiste infatti il bambino straniero adottato, ma i bambini stranieri adottati, bambini che provengono da culture diversissime tra loro e dalla nostra, che portano storie personali ugualmente diverse, quasi sempre di sofferenza e che forse nessuno potrà mai conoscere se non nello strato più superficiale; bambini sradicati dal loro contesto socioambientale ove, pur tra tante difficoltà e sofferenze, mantenevano magari un rapporto per loro positivo, un punto di riferimento più o meno solido ma che l'adozione comunque cancella nella speranza di offrire, con la nuova famiglia, ancoraggi affettivi più sicuri e stabili. Bambini che in ogni caso vogliono vivere in assoluta normalità i loro nuovi rapporti.

Allora il primo obiettivo da raggiungere anche nella scuola è quello dell'educazione alla normalità, nella normalità, con la normalità.

L'affermazione precedente può apparire un paradosso, un paradosso che rafforza ulteriormente sostenendo che la specificità dell'approccio alla formazione/educazione dei minori stranieri adottati è proprio la specificità di una normalità attenta e consapevole del fatto che il bambino che si ha dinanzi è sì portatore di difficoltà personali, forse anche rilevanti, ma che rientrano, come la sofferenza, nella normale sfera della complessità umana.

Voglio dire in sostanza che l'approccio educativo nei confronti del bambino non va gestito con la distorsione mentale di chi pensa in termini di handicap

psicofisico e/o di diversità, e se valutazione di diversità deve comunque esistere, questa va metabolizzata come occasione di crescita, come ricchezza e come tale va utilizzata in un dimensione di accorta normalità.

Il bambino straniero a scuola non ha bisogno di sostegno educativo, almeno del sostegno inteso nel senso didattico/normativo ormai consolidato, ha invece bisogno di linguaggi unificanti che lo avvicinino e non lo allontanino dai compagni.

E, a proposito di unificazione di linguaggi mi sembra importante far notare che la prima parziale applicazione della legge di riforma della scuola, che entra in vigore da questo anno scolastico, prevede per le prime due classi della scuola di base l'insegnamento obbligatorio dell'inglese e dell'informatica, intesa quest'ultima soprattutto come uso del computer.

Sono convinto che la cosa rappresenti un'occasione straordinaria.

Dinanzi a tali insegnamenti tutti i bambini, italiani e non, adottati e non, partono più o meno dalle stesse condizioni. L'inglese e l'informatica sono linguaggi generalmente nuovi che vanno appresi dall'inizio, e i bambini iniziano a farlo contemporaneamente.

Se la scuola saprà gestire adeguatamente tale opportunità potrà contare su metodi e linguaggi originali, e dal forte potenziale unificante. Il bambino straniero ha bisogno di relazioni rassicuranti, di aiuto alla costruzione/potenziamento dell'autostima e del recupero della dimensione personale che le vicende vissute potrebbero aver offuscato, ha bisogno di superare la condizione di "straniero", comune, con le ovvie accentuazioni, a tutti coloro che lasciano il loro Paese e vanno a vivere in un altro, aggravata però, nel caso del minore adottato, dall'età e dalla condizione personale.

La formazione specifica deve allora rappresentare l'aiuto garantito ai docenti perché possano conoscere e approfondire i temi principali dell'adozione, e di quella internazionale in particolare, insieme alle problematiche più importanti che appartengono alle macroaree di provenienza.

L'azione formativa deve però essere soprattutto centrata sul confronto ricorrente con i genitori, con studiosi e operatori psicosociali, con medici, con magistrati minorili, ecc. con tutti quei soggetti, cioè, che possono contare su competenze conquistate prevalentemente sul campo.

Ma, come dicevo in precedenza, non sono solo i docenti ad aver bisogno di formazione specifica. Lo stesso bisogno infatti appartiene ai dirigenti e ai collaboratori scolastici.

La formazione specifica sui problemi del minore straniero adottato in Italia potrebbe diventare un esempio emblematico, una sorta di laboratorio di come, in una logica di qualità totale a scuola, tutti i soggetti/operatori ricevo-

no la stessa formazione per partecipare strutturalmente e consapevolmente, pur se con ruoli e competenze diversificate, a un progetto comune finalizzato al raggiungimento del medesimo obiettivo.

Una formazione di tal tipo produrrebbe, inoltre, l'importantissimo potenziamento di una professionalità interna alla scuola, che quasi sempre viene marginalizzata e non sfruttata adeguatamente; parlo dei collaboratori scolastici, quelli che un tempo venivano chiamati "bidelli".

Il collaboratore scolastico ha un ruolo importante che lo colloca accanto agli alunni in una molteplicità di momenti rilevanti della giornata educativa quali quello della mensa, della ricreazione, dell'uso dei servizi, dell'accoglienza al mattino; il bidello assiste il bambino in occasione dei piccoli malori, può in caso di necessità esercitare la sorveglianza su una classe intera o su gruppi di alunni.

In molti casi il bidello è spesso cercato dai bambini più piccoli e da quelli più bisognosi sul piano affettivo, che lo scelgono talora come figura buona di riferimento per i piccoli grandi sostegni di cui i bambini hanno costante bisogno.

Nello specifico del minore straniero adottato, guai se il bidello non fosse in sintonia con l'azione educativa che la scuola porta avanti, si rischierebbero errori comportamentali gravissimi tali da compromettere lo stesso impegno dei docenti.

Un bidello che invece ha avuto la possibilità di riflettere insieme agli insegnanti e al dirigente su quali possono essere le azioni positive di aiuto e quali invece i comportamenti e gli atteggiamenti da evitare, cadrà sempre meno in errore e diventerà un irrinunciabile appoggio per l'opera dei docenti e della scuola.

Fondamentali e illimitate sono infine le potenzialità positive che un dirigente scolastico può garantire alla scuola e quindi a tutti gli alunni, se lo stesso dirigente unisce alle capacità manageriali doti quali la sensibilità e la competenza.

In una scuola autonoma, quale è ormai quella italiana, le possibilità di espansione operativa sono praticamente illimitate e trovano ostacoli solo nella disponibilità di risorse che, comunque, è anch'essa legata alla capacità manageriale e relazionale del dirigente.

Un dirigente sensibile e attento verso i problemi dei minori stranieri adottati, crea all'interno della scuola a lui affidata sensibilità e attenzione che diventano presto coinvolgimento.

Sull'interpretazione di cosa debba essere la funzione dirigenziale nella scuola e su quale debba essere il ruolo del dirigente scolastico, e più in generale il dirigente della pubblica amministrazione, si è discusso molto e si discute ancora.

Non appartiene certo all'economia del presente lavoro la riflessione teorica, anche se solo parziale, sull'argomento. È importante però capire bene quale grosso apporto può garantire a un'integrazione serena e produttiva la competenza/capacità del dirigente scolastico.

Negli ultimi tempi la cultura dominante sulla dirigenza sta radicalmente mutando la logica di approccio. Il dirigente così come disegnato dalla cultura dell'impresa è da sempre il manager inteso secondo la concezione classica del termine, colui cioè che, forte del budget e dell'autorità sulle risorse umane disponibili, ha il compito e la responsabilità di raggiungere, costi quel che costi, gli obiettivi fissati dall'azienda. Il manager così inteso sostanzialmente non ha bisogno di coinvolgere, a lui basta costringere a operare.

Il dirigente leader della nuova cultura economica e amministrativa è invece un attivatore di logiche di qualità totale in contesti lavorativi e professionali in cui il coinvolgimento delle persone, la loro valorizzazione e la consapevolezza del fine da raggiungere, conosciuto e condiviso da tutti, diventa la vera forza propulsiva che raddoppia le energie e moltiplica i risultati.

Il nuovo dirigente/leader non costringe, ma convince a operare e rende partecipi i collaboratori di strategie e obiettivi; lavora molto sul clima e facilita azioni e relazioni, è colui insomma che nei vari contesti riesce a creare "quel mondo a cui le persone desiderano appartenere".

Tale ruolo allora sembra ritagliato addosso al dirigente scolastico.

Poter contare su un tale dirigente consentendogli comunque un percorso di preparazione adeguato alla gestione dei problemi dei minori stranieri adottati, significa davvero creare diverse e più positive condizioni di integrazione.

Tra l'altro il dirigente scolastico preparato può essere il mediatore ideale tra docenti e famiglie adottive, colui cioè che avvicinando i linguaggi può rendere possibile la costruzione di un comune progetto di crescita.

Quello del rapporto scuola/famiglia è in effetti uno degli aspetti/problemi più rilevante.

I docenti lo considerano come il migliore elemento per un'adeguata integrazione; però il 55% dei genitori segnala che i docenti non ne parlano ancora, il 19% che ne parla esclusivamente l'insegnante e appena il 4,4% allarga il confronto alla famiglia. È evidente che anche in questa direzione c'è abbastanza da lavorare.

Il confronto scuola/famiglia nello specifico caso che è oggetto di questa ricerca è, a dir poco, essenziale; i docenti lo sostengono, ma poi di fatto lo realizzano pochissimo.

Anche qui le cause possono essere molte, ma in fondo rischiano di essere analoghe a quelle già ipotizzate in altri passaggi: pigrizia, insicurezza, impreparazione, timore, sottovalutazione o ignoranza del problema, qualcosa da nascondere ecc. Torna quindi la necessità della formazione che, come detto, nasce anche, ma forse soprattutto, dal confronto.

Possono bastare anche pochi ma ben calibrati incontri per acquisire informazioni fondamentali, per cercare la collaborazione dei genitori e per non intervenire in modo inadeguato. A mero titolo di esempio e attingendo al mio personale bagaglio di esperienze, intendo segnalare in proposito solo uno dei tanti casi/problemi che la presenza in classe di un minore straniero adottato può comportare se genitori e insegnanti non sono d'accordo sulla trattazione in classe di argomenti inerenti la sua cultura di provenienza.

Certamente può essere motivo di rassicurazione per il minore sapere che le sue abitudini, il suo essere stato cittadino di un altro Paese, la sua storia non italiana vengono rispettati sia dalla famiglia sia dalla scuola e che quest'ultima anzi è disponibile ad ascoltare i suoi ricordi e addirittura propone agli altri alunni la conoscenza di quel Paese e di come, nello stesso, si vive e si pensa.

Ma bisogna essere sicuri che il minore sia disponibile a questo: in alcuni casi il minore, per il modo particolare in cui è stato affrontato in casa il tema della sua terra d'origine, non parla volentieri di essa e anzi si dimostra persino infastidito da chi gliela ricorda.

Ho vivo nella mente il ricordo di Maria (ovviamente il nome è inventato) che, pur venuta da lontano quando aveva già 7 anni, era riuscita a integrarsi nel contesto italiano solo rimuovendo totalmente il suo Paese di origine dalla sfera dei suoi riferimenti personali. Si dichiarava italiana e voleva che tutti gli altri la considerassero tale perché diceva di "essere felice di esserlo".

Un'insegnante di prima media ritenne invece che Maria non dovesse rinunciare al ricordo e alla cultura del suo Paese di origine e cercò di fare in modo che ciò avvenisse. I genitori non erano d'accordo, ma non hanno cercato di dissuaderla dal suo intento. La mancanza di un dialogo tra genitori e insegnante e il netto contrasto di messaggi che, di conseguenza, è pervenuto a Maria dall'una e dagli altri hanno fatto però sì che la minore abbandonasse la scuola, manifestando in ambito familiare segni di netta regressione.

Bambini, scuola, famiglie: riflessioni sui focus group

Annamaria Dell'Antonio
*Ordinario in quiescenza di psicodinamica delle relazioni familiari,
Università La Sapienza, Roma*

1. Diverse modalità di intervento

Anche se i partecipanti ai focus group effettuati sono stati relativamente pochi e non permettono pertanto di delineare le caratteristiche più comuni dell'inserimento nella scuola italiana dei bambini adottati provenienti da altro Paese e delle relazioni che si vengono instaurando tra essi, i genitori adottivi e la scuola, le differenze riscontrate tra loro nella descrizione e nella valutazione di tali inserimenti danno adito ad alcune interessanti riflessioni. Per una singolare coincidenza infatti tali focus si sono svolti in tre realtà in cui insegnanti e genitori adottivi sembrano porsi in modo diverso nei confronti della scuola e dell'esperienza scolastica dei bambini e dimostrare percezioni relativamente diverse dei compiti e dei ruoli propri e degli altri.

Vi è infatti una prima realtà in cui i genitori che partecipano al focus – peraltro solo tre – sembrano considerare la scuola meno competente di loro nelle questioni anche strettamente scolastiche del bambino. È peraltro da notare che due dei tre genitori sono essi stessi insegnanti, così che appare interessante la loro diffidenza verso la competenza dei colleghi nell'affrontare il mondo dell'adozione internazionale.

Anche gli insegnanti che hanno partecipato al focus a loro riservato – tutti di scuola elementare – sembrano percepire questa diffidenza nei loro confronti ma, d'altra parte, anch'essi tendono a sfiduciarli, anche rivolgendo loro accuse di incompetenza nel ruolo genitoriale (per iperesigenza, per poca capacità di comprendere i problemi specifici del bambino che hanno adottato).

Una realtà, quindi, in cui la sostanziale sfiducia reciproca, in cui sono presenti tratti di competitività, sembra rendere difficile ogni modalità di impegno comune per l'educazione di bambini adottati provenienti da altri Paesi.

Nella seconda realtà la situazione appare assai diversa: sia i genitori – peraltro anche qui molto pochi – sia gli insegnanti fanno riferimento a una organizzazione preventiva della scuola per l'inserimento dei bambini stranieri adottati, intesa a favorire una particolare attenzione al bambino ma anche il dialogo tra gli adulti coinvolti. Organizzazione che prevede una consulenza sistematica con uno psicologo, che viene percepito dagli insegnanti come

garanzia di aiuto per superare eventuali difficoltà di comportamento e socializzazione dei bambini adottati.

Esistono quindi differenze di atteggiamenti tra i partecipanti ai focus nella prima e nella seconda realtà, differenze che possono essere ritenute significative perché essi sono tutti genitori o insegnanti di bambini iscritti alla scuola elementare.

Nella terza realtà infine, genitori e insegnanti – di bambini prevalentemente iscritti alla scuola materna i primi, di scuola elementare i secondi – che hanno partecipato ai focus non sembrano percepire differenze tra l’inserimento scolastico di bambini italiani e quelli provenienti dall’estero per adozione (o per immigrazione). Sia gli uni che gli altri, inoltre, sembrano ritenere che i problemi di qualsiasi tipo che il bambino può presentare a scuola vadano affrontati e risolti, quando si presentano, dagli insegnanti con la loro competenza ed esperienza e con le modalità che in quel momento appaiono loro più opportune. Né gli uni né gli altri quindi fanno riferimento a un programma di collaborazione tra insegnanti e genitori, né viene sentita la necessità di una organizzazione scolastica che si proponga di facilitare l’inserimento dell’adottato.

La diversità delle tre realtà ha permesso così di evidenziare come si possano instaurare diversi tipi di dinamiche tra scuola e famiglia sia nel percorso scolastico del bambino, sia nella possibilità di sviluppare quel dialogo tra gli adulti che tanta importanza ha per l’integrazione scolastica e sociale del bambino, sia nello stesso sviluppo delle relazioni all’interno del triangolo bambino/genitori/scuola, anch’esso rilevante per tale integrazione. Ma ha anche permesso di evidenziare come in tutte tre le realtà compaiano soprattutto tra i genitori elementi comuni, minimizzazioni o enfattizzazioni di problemi che rivelano stati d’animo quasi sempre presenti in loro in relazione all’esperienza adottiva. Differenze e similitudini che vale la pena di approfondire.

Nella conduzione dei focus group si è cercato in primo luogo di focalizzare l’attenzione dei partecipanti sulle caratteristiche iniziali del bambino al suo ingresso nella scuola, sia per quanto riguarda le sue capacità e modalità di apprendimento sia per il suo rapporto con gli insegnanti e i compagni e sul loro successivo evolversi nel corso dell’anno scolastico – o degli anni successivi se si trattava di adozioni di più lunga data.

Come dirò in seguito, poca attenzione viene solitamente posta all’apprendimento del bambino e alle sue eventuali difficoltà, pur riferendosi tutti i partecipanti ai focus prevalentemente a bambini di scuola elementare: molta più

attenzione viene data ai problemi di comportamento e socializzazione e al loro evolversi nel corso del tempo.

Ma è interessante notare che solo nella prima realtà si è riscontrata una discrepanza valutativa tra insegnanti e genitori su questi temi: mentre questi ultimi tendono infatti a negare o a sdrammatizzare eventuali difficoltà del bambino nel suo iter scolastico e soprattutto nella sua vita di relazione nella classe, i primi tendono per contro a centrare i loro interventi sui disturbi di comportamento che alcuni bambini adottati presentano e che non riescono ad essere risolti nella scuola. Né gli uni né gli altri comunque riferiscono strategie comuni per risolverli né accennano a incontri tra loro, anche saltuari, per cercare di farvi fronte.

Sia i genitori – come si diceva prevalentemente insegnanti – sia gli insegnanti si dilungano invece sui consigli da dare per favorire l'inserimento scolastico del bambino adottato, dimostrando peraltro una velata insoddisfazione reciproca ma anche forse sul proprio operato. Così i genitori-insegnanti consigliano a eventuali altri genitori di rivolgersi per essere aiutati all'ente che li ha seguiti ed eventualmente ad altri genitori, di parlare con gli insegnanti prima dell'inserimento e di tenersi informati di ciò che succede in classe, mentre consigliano agli insegnanti corsi di formazione e acquisizione di materiale didattico specifico, ma anche di essere più attenti a cogliere le problematiche che il bambino può avere in classe e di usare più "elasticità" e "intelligenza" nel definire la classe in cui immettere i bambini.

Anche gli insegnanti consigliano ai loro colleghi una maggior formazione, soprattutto sulle tematiche dell'adozione, un eventuale ricorso all'aiuto di esperti – individuati in questo caso negli psicologi piuttosto che nei servizi che hanno curato l'adozione – e una maggior comunicazione con le famiglie su eventuali problemi del bambino: ma nei consigli ai genitori vi è una palese richiesta di maggior fiducia nella scuola, di comportamenti genitoriali più adeguati verso il figlio anche nell'ambito domestico: meno ansia, meno richieste di rapida "normalizzazione" rispetto ai coetanei italiani e maggior valorizzazione delle origini del bambino.

La percezione di essere più capace dell'altro di capire il bambino che è sotteso nei consigli degli uni e degli altri evidenzia pertanto una potenziale conflittualità che non favorisce il dialogo e fa intravedere una difficoltà ulteriore del bambino a integrarsi attivamente nella società a cui ambedue appartengono.

Nella seconda realtà genitori e insegnanti sono abbastanza concordi nel riferire e valutare i problemi del bambino adottato e proveniente da altro Paese. Né gli uni né gli altri ritengono che vi siano stati, o che siano insorti successivamente, problemi particolari nell'ambito scolastico, se non quelli dovu-

ti alla scarsa conoscenza della lingua italiana, da loro peraltro percepiti come presto risolti. Anche il comportamento con i coetanei viene definito normale, se pur a volte con difficoltà iniziali di socializzazione, peraltro ritenute comuni per un bambino che deve inserirsi in un gruppo di coetanei che in gran parte già si conoscono.

I genitori considerano sostanzialmente positiva la proposta della scuola di un dialogo iniziale con loro per definire insieme la classe in cui inserire il bambino, le modalità di inserimento e il comportamento successivo degli insegnanti, apprezzando soprattutto la loro richiesta di incontrarli prima di affrontare in classe il tema dell'adozione e quello della storia personale dei bambini. Viene, inoltre, sottolineato dai genitori l'impegno degli insegnanti a promuovere contatti anche extrascolastici tra il bambino e i suoi coetanei. Si percepisce quindi nei loro interventi una fiducia di fondo negli insegnanti, confermata peraltro dalla dichiarazione di tutti gli intervenuti di non aver particolari suggerimenti da dare loro e dal consiglio rivolto a eventuali altri genitori adottivi che si accingono a iscrivere il bambino che viene dall'estero nella scuola italiana di aver fiducia nella scuola e negli insegnanti, di parlare con loro liberamente prima di inserire il bambino ma anche successivamente se vi sono difficoltà.

Gli insegnanti a loro volta appaiono molto fiduciosi nelle proprie capacità di gestire il rapporto con i bambini provenienti da altro Paese e con i loro genitori, sentendo come rassicurante la presenza nella scuola di una consulente psicologo (di cui hanno stima) e di una struttura organizzativa predisposta specificamente per l'accoglienza di bambini stranieri. Appaiono peraltro anche soddisfatti del rendimento scolastico dei bambini inseriti e del loro comportamento in classe, hanno fiducia nelle loro capacità di recupero linguistico e di apprendimento ma dimostrano anche fiducia nei genitori e in particolare nelle loro capacità di gestione e supporto del bambino che hanno adottato: se devono dare loro un consiglio tendono a tranquillizzare e a consigliare loro di "portare il bambino in giro" perché sviluppi con loro la conoscenza del contesto in cui è stato inserito. In questo senso sono anche disponibili a fornire loro consigli e materiale perché il recupero delle capacità linguistiche avvenga all'interno dell'esperienza domestica. Nonostante tutto questo, gli insegnanti desiderano per sé e per i loro colleghi una ulteriore formazione.

Nella loro situazione scolastica sembra pertanto in atto una collaborazione positiva tra genitori e insegnanti che sembra autoalimentarsi nel rapporto di reciproca fiducia; essa non può che ripercuotersi positivamente sull'inserimento del bambino nella classe e nel gruppo di coetanei: e a questo sembrerebbe quindi di potersi attribuire la sostanziale mancanza di segnalazioni di

disturbi e di difficoltà in questi bambini sia da parte degli insegnanti che dei genitori. Va tenuto comunque presente, come si diceva, che i partecipanti ai focus di Roma, a differenza di quelli di Milano, sono genitori e insegnanti di bambini che frequentano la scuola materna e che sono stati spesso inseriti nella scuola dopo un periodo non breve di adozione.

Nella terza realtà, infine, vengono riportati sia dai genitori che dagli insegnanti casi di bambini ben inseriti fin dall'ingresso nella scuola e bambini che hanno avuto notevoli difficoltà ad accettare l'inserimento scolastico (pianti, rifiuti) o a stabilire rapporti con i coetanei – peraltro poco accettanti nei loro confronti soprattutto se di pelle scura – prolungatesi a lungo anche se poi progressivamente risolte. Per questi ultimi, sia insegnanti che genitori non tendono a colpevolizzarsi a vicenda quanto piuttosto a considerare “normale” che bambini che hanno molto sofferto in passato o che hanno subito maltrattamenti (come evincono dalla loro storia) presentino relazioni di rifiuto, di opposizione o di aggressività sia a casa che a scuola: sia gli uni che gli altri sembrano però accettare tali comportamenti, nonché gli scarsi risultati scolastici che ne conseguono, ritenendo che essi si risolvano spontaneamente con il tempo e l'inevitabile adattamento dei bambini alla nuova situazione.

Gli interventi nella classe, non programmati a livello scolastico, appaiono pertanto sporadici e legati alle circostanze: in alcuni casi dovuti a un'empatia dell'insegnante nei confronti del bambino per motivi personali. Anche alcuni interventi nell'ambito del “sistema coetanei” che vengono citati e che sono risultati positivi appaiono legati alla situazione contingente piuttosto che a un programma preciso di intervento. A questo proposito è interessante l'intervento di una insegnante che, incapace di far fronte al rifiuto delle regole di un bambino adottato e al contemporaneo rifiuto che i compagni avevano nei suoi confronti (comportamenti che probabilmente si innescavano a vicenda) ha chiesto al “leader” della classe di prendersi cura del bambino, di aiutarlo nell'accettare le regole e di inserirlo nel gruppo, ottenendo appunto con la collaborazione dei coetanei il superamento delle difficoltà di quest'ultimo. I genitori da parte loro sembrano considerare normale – e accettare – tale dinamica scolastica forse perché, come si diceva, ritengono che sia compito dell'insegnante rilevare e risolvere i problemi che insorgono nella classe.

Per questo e perché sono poco esigenti riguardo ai risultati scolastici dei figli adottivi – che anzi ritengono più capaci sul piano intellettuale di quanto si aspettavano – non pongono particolari richieste agli insegnanti. In tale dinamica tra famiglia e scuola non può meravigliare che né i genitori né gli insegnanti sentano l'esigenza di proporre una maggior collaborazione tra scuola e famiglia. Ma questa situazione di accettazione degli eventi da parte di tutti gli

adulti che si interessano alla crescita del bambino adottato e di sostanziale scollamento degli interventi può essere considerata all'origine dei lunghi tempi necessari perché egli superi eventuali difficoltà iniziali di comportamento e di socializzazione. Ma anche all'origine di una non preparazione della classe all'inserimento del coetaneo proveniente da altro Paese: significativo a questo proposito è il fatto che solo i genitori coinvolti in questo focus evidenzino casi in cui il bambino viene dileggiato dai compagni perché "nero" e proponano nell'incontro più le difese spontanee che egli mette in atto (aggressività, spiegazioni sulla sua provenienza) piuttosto che i loro interventi – o quelli che potrebbero essere messi in atto dalla scuola. Sembra quindi che in tale situazione venga chiesto al bambino adottato in altro Paese – anche se ancora piccolo – un lavoro personale e autonomo di adattamento e non a caso proprio un genitore esprime apertamente l'opinione che gli debba essere data l'opportunità «di entrare in contatto con una realtà diversificata e di farsi le ossa [...] i bambini soprattutto di colore devono imparare a difendersi».

Ma significativo è anche il fatto che i bambini di questa terza realtà superiore, se pur a lungo termine, le loro difficoltà più dei bambini che si ritrovano nella prima situazione considerata. Certamente ha importanza la diversa età e scolarità di questi bambini: ma non si può escludere che la scarsa intesa e ancor più la conflittualità tra genitori e insegnanti siano più ostacolanti per il bambino di una scarsa disponibilità ad aiutarlo degli adulti coinvolti nella sua educazione. La seconda realtà in cui sono stati effettuati i focus group sembra d'altra parte evidenziare come l'integrazione del bambino nella scuola e il suo rapporto positivo con i coetanei vengano assai facilitati da un'organizzazione preventiva della scuola per la sua accoglienza e da una disponibilità degli insegnanti e dei genitori – supportata dalla scuola – alla collaborazione reciproca.

3. Problemi aperti

Se nelle tre realtà considerate sono state riscontrate differenze significative nelle dinamiche di inserimento scolastico riferibili oltre all'età dei bambini anche a diversi stili educativi e di relazione tra genitori e insegnanti, emergono comunque in esse anche tematiche poste da tale inserimento che vengono affrontate in modo simile.

L'uso della lingua

In primo luogo le carenze linguistiche che tendono peraltro ad essere poco affrontate perché apparentemente considerate da tutti di facile e rapido superamento. Certo il bambino si è trovato nel giro di pochi giorni a non usare più la sua lingua ma quella di chi lo ha adottato e ha imparato in fretta i significati delle nuove parole: ma forse poca attenzione viene data al

fatto che una padronanza ed una competenza nell'uso della nuova lingua richiedono assai più tempo e che di conseguenza per lungo tempo tale uso è limitato e certamente collegato con l'assunzione di conoscenze più che con la vita di relazione.

In realtà il bambino è bilingue anche se non usa – perché non può usare – la lingua che conosce meglio. E interessanti a questo proposito sono le osservazioni di alcuni genitori coinvolti nei focus: uno di essi riferisce di ripresa dell'uso della lingua di origine da parte di una bambina nel rapporto con un bambino conterraneo immigrato inserito nella sua classe, un altro riferisce che il figlio adottato parlando nel sonno usa la lingua di origine.

Il fatto di perdere nel bilinguismo appena appreso proprio la lingua che padroneggia meglio non può non essere motivo di disagio per lui: nell'apprendimento ma soprattutto nella comunicazione e forse non a caso le risposte ai questionari somministrati e in particolare da quelli somministrati agli insegnanti emerge come la carenza linguistica è causa principale di difficoltà non solo di apprendimento ma anche di socializzazione.

Le capacità di utilizzo della lingua nuova e la perdita repentina di potersi esprimere in una lingua conosciuta non possono essere pertanto fenomeni ignorati o minimizzati nella valutazione dell'inserimento in un contesto di tipo scolastico – anch'esso nuovo per il bambino – e quindi anche nell'eventuale programmazione di esso da parte sia dei genitori adottivi che della scuola, anche se andrebbe approfondito perché il problema linguistico venga sostanzialmente minimizzato sia dai genitori che dagli insegnanti e non venga sufficientemente considerata la difficoltà del bambino di inserirsi in un nuovo contesto usando solo strumenti di comunicazione propri di questo. Si potrebbe infatti ipotizzare che sia gli uni che gli altri inseriscano l'acquisizione della lingua italiana nei segni di adattamento del bambino alla sua nuova vita e di "abbandono" del suo passato: di modo che viene trascurato il fatto che nelle altre situazioni di bilinguismo la prima lingua appresa non viene penalizzata o rifiutata e anzi viene considerata quella con cui la persona riesce a esprimersi meglio.

Genitori e insegnanti andrebbero quindi aiutati a non "accontentarsi" della conoscenza della lingua da parte del bambino adottato e a impegnarsi per aumentare comunque le sue competenze linguistiche e la sua possibilità di "usare" a tutto campo la nuova lingua. Così che non può essere trascurata anche nell'ambito della scuola e del suo inserimento in essa la difficoltà con cui il bambino adottato da altro Paese "abbandona" la sua lingua e le resistenze che egli pone a esprimere con la nuova lingua i suoi stati d'animo ma anche i suoi vissuti, passati ma anche presenti.

Il problema delle origini

Se nei focus svolti il tema della lingua parlata dal bambino viene sostanzialmente minimizzato, emerge in essi un tema che sembra invece predominante ma non risolto nemmeno in quella seconda situazione in cui genitori e insegnanti appaiono più sensibili e più preparati ad affrontare i problemi di inserimento scolastico del bambino: il tema delle sue origini. E questo non tanto per quanto riguarda il Paese di provenienza del bambino, che anzi spesso viene fatto conoscere ai suoi compagni e dà adito ad attività scolastiche apprezzate non solo dai genitori adottivi ma anche dagli altri alunni della classe – e a volte anche di altre classi – e dai loro genitori, offrendo occasioni nuove di incontro tra adulti e bambini; ma piuttosto per quel che attiene alla storia personale del bambino, che viene solitamente utilizzata nei programmi della scuola elementare per introdurre il concetto di “storia” ma a volte anche nella scuola materna per favorire la reciproca conoscenza dei bambini e quindi per migliorare la loro socializzazione.

È questo un tema – e anzi l'unico tema – che sia i genitori che gli insegnanti affrontano nei focus con evidente disagio, anche se occupa una larga parte dei loro interventi – e soprattutto dei primi – in tutte e tre le situazioni di focus. I genitori sembrano temere la trattazione del tema in classe possa provocare ansia al bambino: anche se non ne 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 dagli 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 e 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 modi diversi, se pur sostanzialmente giustificando e accettando le perplessità e le richieste dei genitori in proposito. Dai focus per gli insegnanti emerge così che essi a volte non ne parlano per decisione propria (ciò accade sempre nella terza realtà analizzata), 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.

Ma sia nelle considerazioni fatte in proposito dai genitori sia in quelle fatte dagli insegnanti non compare mai un'attenzione a come il bambino stesso può desiderare o volere che il tema venga trattato in classe né sul fatto che una trattazione così artificiosa nella sua programmazione all'interno di una classe in cui è stato inserito un bambino adottato possa essere già di per sé motivo di perplessità e di imbarazzo non solo per questo bambino ma anche per gli altri.

Non sembra inoltre venir colto il valore positivo per la classe di una trattazione di storie personali diverse che possono accostare i bambini anche all'esperienza negativa di altri bambini e proprio per questo aiutarli – con un adeguato contributo dell'insegnante – a una autentica accettazione reciproca, al di là delle loro differenze di origine, di ceto e di storia personale.

Il primo intervento a cui si potrebbe pensare per ovviare a queste difficoltà sembrerebbe quello di chiedere a chi adotta di reperire al momento del loro primo incontro con il bambino tutte quelle informazioni e quelle cose (oggetti, fotografie) che possono poi essergli restituiti perché egli possa ricostruire la sua storia (in classe, ma anche in casa). Ma è evidente che 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).

Problema che peraltro sembra coinvolgere emotivamente gli insegnanti: non a caso è su questo che si differenziano le loro risposte alle richieste e alle ansie dei genitori, indipendentemente dal modo in cui la scuola affronta il problema dell'inserimento scolastico dei bambini adottati in altro Paese. Genitori e insegnanti quindi andrebbero aiutati a capire il valore della storia personale di questi bambini per loro stessi ma anche per il loro percorso di socializzazione e a utilizzarla in modo appropriato nell'ambito scolastico: perché essa può e deve essere usata non per differenziarli dagli altri bambini ma per unirli a loro.

La metodologia

1. Definizione dell'oggetto dell'indagine

Il campo dell'indagine ha riguardato i minori stranieri adottati in età scolare (3-16 anni), inseriti per la prima volta nella scuola italiana nel periodo compreso tra il 16 novembre 2000 e il 15 novembre 2001.

La scuola è stata considerata nel suo complesso e pertanto l'attenzione si è rivolta alle scuole sia pubbliche sia private e, per entrambe, a ogni ordine: scuola materna, scuola elementare, scuola media inferiore e scuola media superiore.

2. Definizione ed elaborazione degli strumenti di rilevazione

La raccolta delle informazioni si è realizzata tramite due schede di rilevazione distinte (qui di seguito riportate): una rivolta ai genitori adottivi del minore e una agli insegnanti che nel corso della loro carriera hanno avuto esperienze con alunni stranieri adottati.

Nel mese di febbraio 2003, dopo un lavoro collegiale di confronto e verifica, sono stati messi a punto e definiti gli strumenti di rilevazione che hanno permesso, così, di avviare l'indagine conoscitiva e l'acquisizione di elementi di approfondimento. Le schede di rilevazione riguardano due questionari semistrutturati, ovvero costituiti da un insieme di domande a risposta "chiusa" (data la presenza di una serie di opzioni predefinite da sottoporre alla scelta dell'intervistato), "parzialmente aperta" (che danno la possibilità all'intervistato di scegliere anche una risposta non prevista, se considera insoddisfacenti quelle prestabilite) e "aperta" (alla risposta formulata autonomamente dall'intervistato).

Per quanto riguarda il questionario da presentare ai genitori adottivi, per prima cosa sono stati incaricati gli enti autorizzati per contattare i genitori adottivi e per chiedere loro la disponibilità alla compilazione. Una volta ottenuto il consenso e organizzata l'intervista nella sede dell'ente stesso, la compilazione del questionario si è svolta con l'assistenza di un incaricato dell'ente con specifiche competenze (psicologo, assistente sociale, sociologo). Quando la realizzazione dell'intervista presso l'ente si è rivelata un ostacolo per la coppia adottiva, a essa è stato direttamente inviato il questionario per la compilazione.

Le tematiche in cui si articola il relativo questionario sono riconducibili essenzialmente a quattro, organizzate in sezioni distinte che attengono a informazioni su:

- i genitori adottivi;
- il minore adottato;

- l'inserimento scolastico;
- l'esperienza scolastica complessiva dopo la frequenza di almeno un anno di scuola.

Le tematiche sono state indagate sulla base di 59 domande (delle quali diverse con risposte non esclusive) che hanno costituito un questionario di sette pagine. Ma poiché molte domande erano condizionate dalle risposte date nelle precedenti, la compilazione è avvenuta in un arco di tempo comunque accettabile. Peraltro, alle ultime 18 domande dovevano rispondere esclusivamente i genitori dei bambini che avevano frequentato almeno un anno di scuola. Nello specifico, le principali informazioni attengono ai dati sui genitori adottivi e sul loro nucleo familiare, ai dati personali sul minore, alle modalità dell'inserimento scolastico (scuola pubblica o privata, inserimento graduale o immediato, in una classe corrispondente all'età anagrafica o inferiore), alle caratteristiche dell'inserimento scolastico (reazioni ed emozioni iniziali del minore, comportamento assunto, eventuali problemi), al rapporto fra la scuola e la famiglia (di collaborazione e sostegno reciproco), alle modalità organizzative (progetti e attività specifiche) e al rapporto del minore con i coetanei (in ambito sia scolastico che extrascolastico).

Il questionario per gli insegnanti che hanno avuto esperienze con alunni stranieri adottati – una volta coinvolto il dirigente scolastico dell'istituto individuato, come parte del campo di indagine, e ottenuta la collaborazione all'iniziativa – è stato invece compilato autonomamente dagli insegnanti che lo stesso dirigente ha incaricato, seguendo le modalità e i termini esposti in maniera dettagliata nella *Guida alla rilevazione* (di seguito allegata). Le tematiche in cui esso si articola sono sei, organizzate in sezioni distinte relative a:

- la scuola dell'insegnante e la sua esperienza professionale;
- la storia personale del minore;
- le caratteristiche dei bambini stranieri adottati e il loro inserimento scolastico;
- il rapporto fra scuola e famiglia;
- il rapporto fra bambini stranieri adottati e i compagni di classe;
- l'opinione complessiva dell'insegnante.

Anche il secondo questionario era composto da 56 domande (delle quali diverse con risposte non esclusive) per un totale di sette pagine, la cui compilazione è avvenuta in un arco di tempo comunque ammissibile poiché molte domande erano condizionate dalle risposte date nelle precedenti. Le informazioni raccolte riguardano i dati personali dell'insegnante e la sua esperienza

3. Individuazione
dell'oggetto
dell'indagine

professionale, le caratteristiche dell'inserimento scolastico (tipologie, modalità, criteri adottati, connessioni con il Paese di provenienza dei minori, socializzazione, problemi e difficoltà), il rapporto fra scuola e famiglia (la storia personale del minore, l'atteggiamento dei genitori, le loro aspettative), il rapporto fra minore straniero adottato e suoi coetanei (sia nell'orario scolastico sia al di fuori di esso) e la valutazione complessiva dell'insegnante rispetto alla problematica nonché eventuali sue proposte per conseguire un'effettiva ed efficace integrazione scolastica degli alunni stranieri adottati, dato il suo vissuto.

L'individuazione dell'insieme dei minori da indagare – stranieri adottati in età scolare, 3-16 anni, inseriti per la prima volta nella scuola italiana nel periodo compreso tra il 16 novembre 2000 e il 15 novembre 2001 – delle relative famiglie e delle scuole frequentate è stata fatta avvalendosi delle indicazioni fornite al riguardo dagli enti autorizzati che si sono occupati dell'intermediazione per l'adozione. Specificatamente, poi, per gli insegnanti, una volta contattato il dirigente scolastico e ottenuta la sua disponibilità è stato a lui demandato l'incarico di invitare l'insegnante del minore straniero adottato alla compilazione del questionario.

4. Modalità
di rilevazione

La ricerca ha riguardato, dunque, l'insieme delle due popolazioni in oggetto: i genitori adottivi di minori stranieri e gli insegnanti. Per assicurare il miglior esito positivo possibile alla rilevazione e per ottenere un tasso di successo dell'iniziativa in modo omogeneo nelle diverse aree del Paese, per i genitori si è optato per una rilevazione diretta, ovvero un'intervista faccia a faccia presso gli enti autorizzati (e solo quando questa fosse effettivamente impraticabile è stato scelto l'invio del questionario a casa della coppia adottiva che ha autonomamente provveduto alla compilazione); per gli insegnanti si è decisa una rilevazione condotta con questionario autoamministrato, postale, inviato ai dirigenti scolastici degli istituti selezionati che lo somministravano a loro volta agli insegnanti stessi. A un primo invio postale del questionario è seguito, poi, un sollecito costituito da una lettera che invitava – qualora non fosse già stato fatto – a rispondere, data l'importanza del contributo personale all'iniziativa in corso.

Il coinvolgimento degli enti autorizzati è stato determinante e la collaborazione da essi prestata si è rivelata alquanto preziosa, in particolare nella realizzazione delle interviste ai genitori adottivi dove, oltre alla professionalità, il contatto personale ha permesso una raccolta affidabile delle informazioni e un livello contenuto nel numero di rifiuti all'intervista.

Nell'insieme le modalità adottate per la rilevazione hanno garantito un buon grado di affidabilità delle informazioni complessivamente raccolte, un numero limitato di rifiuti all'intervista e un tasso di ritorno dei questionari autoamministrati accettabile, dato il tipo di modalità della rilevazione.

5. La campagna di rilevazione

La campagna di rilevazione delle informazioni sia sui genitori adottivi sia sugli insegnanti è stata effettuata nell'arco di tre mesi, e precisamente dalla metà di marzo alla metà di giugno 2003. Nella seconda metà del mese di maggio, al fine di massimizzare le risposte, sono state sollecitate le scuole che per motivazioni diverse non avevano ancora risposto al questionario (come il mancato recapito del questionario postale a causa di indirizzi errati o relativi alla sede didattica del circolo piuttosto che alla sede della scuola specifica; difficoltà logistiche e organizzative dovute all'intensità dell'attività didattica in corso; ritiro della missiva da parte di altri e non del dirigente scolastico e mancato inoltrato; irreperibilità del dirigente scolastico; rifiuto all'intervista). La tecnica del sollecito si è rivelata efficace visto che ha portato a un incremento delle risposte.

Conclusa la fase di rilevazione delle informazioni, alla fine di giugno sono state compiute innanzi tutto le operazioni di classificazione delle risposte alle domande a risposta "parzialmente aperta" e "aperta" (estrapolando dai testi le categorie significative per la ricerca) e poi della loro formalizzazione. Successivamente è stata effettuata l'immissione dei dati su supporto magnetico e, una volta ultimata questa operazione, sono state avviate le operazioni di controllo sull'adeguatezza dei dati al fine di evidenziare eventuali errori (per lo più di immissione) e incongruenze e si è proceduto alle relative correzioni.

Appurata l'affidabilità dei dati, questi sono stati sottoposti ad analisi statistica. Un'analisi a due stadi: il primo diretto a una lettura iniziale delle informazioni raccolte e il secondo a un approfondimento specificatamente orientato.

I risultati dell'analisi complessiva, accuratamente esaminati e interpretati, costituiscono il presupposto di fondo per la stesura del rapporto di ricerca.

6. Il quadro d'insieme della rilevazione

L'indagine conoscitiva ha coinvolto 40 enti autorizzati. I restanti, infatti, non hanno partecipato alla rilevazione poiché non ancora attivi nel periodo o non avevano minori stranieri adottati in età scolare (3-16 anni) che fossero stati inseriti per la prima volta nella scuola italiana nel periodo compreso tra il 16 novembre 2000 e il 15 novembre 2001.

Complessivamente le coppie di genitori adottivi individuate dagli enti ammontano a 511. Le scuole contattate per la raccolta delle informazioni tra-

mite questionario postale sono 475. Alla chiusura della campagna di rilevazione le interviste ai genitori adottivi realizzate dagli enti autorizzati sono in tutto 394, pari al 77,1% del totale; di queste, oltre due terzi fuori sede. Viceversa, l'ammontare delle interviste che non sono state effettuate è pari al 18,8% (vedi tavola 1).

Le rinunce a partecipare all'iniziativa da parte dei genitori adottivi sono in numero assoluto 21 (pari al 4,1%): un livello di caduta che in una rilevazione come questa può essere considerato, oltre che comprensibile, accettabile.

Tavola 1 - Esito della campagna di rilevazione ai genitori adottivi

	valori assoluti	valori percentuali
interviste realizzate	394	77,1
interviste mancate	96	18,8
rinunce	21	4,1
totale	511	100,0

L'esito della campagna di rilevazione nelle scuole presenta tonalità differenti dato che alla chiusura di essa i questionari compilati dagli insegnanti sono in tutto 250, ovvero poco più della maggioranza dell'insieme (vedi tavola 2).

Tavola 2 - Esito della campagna di rilevazione agli insegnanti

	valori assoluti	valori percentuali	valori percentuali
questionari compilati	250	52,6	57,9
questionari non compilati	182	38,3	42,1
questionari non recapitati	23	4,8	
scuole segnalate erroneamente	20	4,2	
totale	475	100,0	100,0

Con molta probabilità i problemi connaturati alla rilevazione con questionario postale, che determinano il più delle volte un basso tasso di risposte tanto da renderlo quasi una sua caratteristica qualificante, si sono verificati anche in questo contesto.

Delle mancate risposte è opportuno evidenziare che tra quelle "involontarie" venti riguardano scuole che di fatto non rientrano nell'oggetto dell'indagine, quindi erroneamente segnalate: sedici di esse hanno dichiarato di non aver accolto minori stranieri che fossero stati inseriti per la prima volta nella scuola italiana nel periodo oggetto di indagine; quattro scuole, invece, non hanno mai avuto iscrizioni di minori stranieri adottati. A esse si affiancano, poi, 23 questionari che per problemi dovuti per lo più a indirizzo errato non è stato possibile recapitare. Circoscrivendo allora l'attenzione ai questionari

effettivamente recapitati si calcola un tasso di risposte pari a circa il 58%, un valore in linea con le aspettative complessive dato il tipo di ricerca e pienamente accettabile considerando la natura del sistema di rilevazione adottato.

I risultati della rilevazione: il punto di vista dei genitori adottivi e degli insegnanti

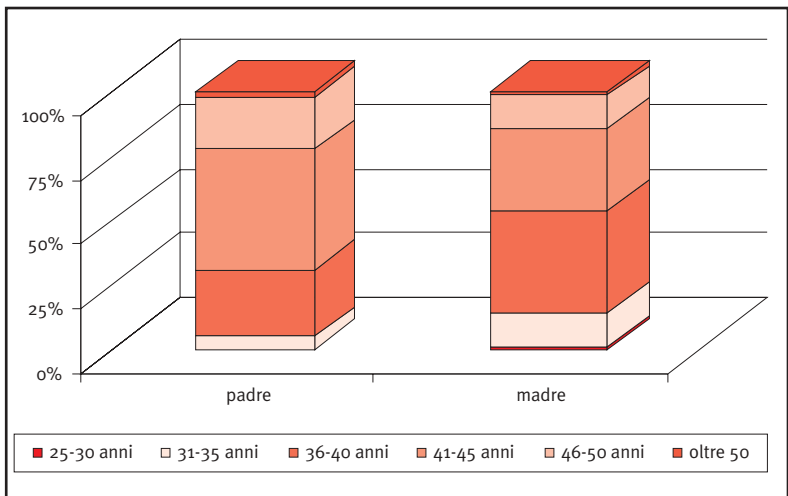
A cura di Chiara Barlucchi e Liuba Ghidotti, *Istituto degli Innocenti*

1. La famiglia adottiva

Nel leggere la realtà dell'offerta educativa erogata dal sistema scolastico ai bambini stranieri adottati così come del tipo di inserimento scolastico da essi vissuto, il punto di vista dei genitori adottivi, data la loro esperienza, si rivela senza dubbio di estrema rilevanza. Tuttavia, prima di dare loro la parola, è opportuno "farne la conoscenza" e dunque delinearne il profilo.

In questo senso, considerando innanzitutto la condizione anagrafica, si rileva che l'esperienza dell'adozione si prospetta come una scelta sviluppata per lo più nell'età di mezzo. Allo stato attuale, entrambi i genitori hanno, infatti, un'età media che si aggira sui 40 anni: per i padri intorno ai 42,4 anni e per le madri ai 40,4. Tanto è vero che per i padri la fascia di età più consistente è quella centrale ovvero 41-45 anni, dove vi si ritrova quasi la metà dei padri, cioè il 47% circa, seguita da quella relativa ai 36-40 anni che ne contiene poco più di un quarto. Viceversa la maggior parte delle madri, vale a dire il 40% circa, si colloca tra i 36 e i 40 anni e la seconda quota più ampia (pari al 32% circa) tra i 41 e i 45 anni. Per entrambi le classi di età marginali (vale a dire attinenti sia ai più giovani sia ai più anziani) sono invece prerogativa di un numero assai esiguo di casi (vedi figura 1).

Figura 1 - Genitori adottivi distinti per classe di età



Nell'insieme la coppia predominante è costituita dalla madre di 36-40 anni e dal padre di 41-45 anni (riscontrabile nel 21% circa dei casi), a cui poi si affianca quella formata da ambedue i coniugi di età compresa tra 41 e 45 anni (pari al 17% circa).

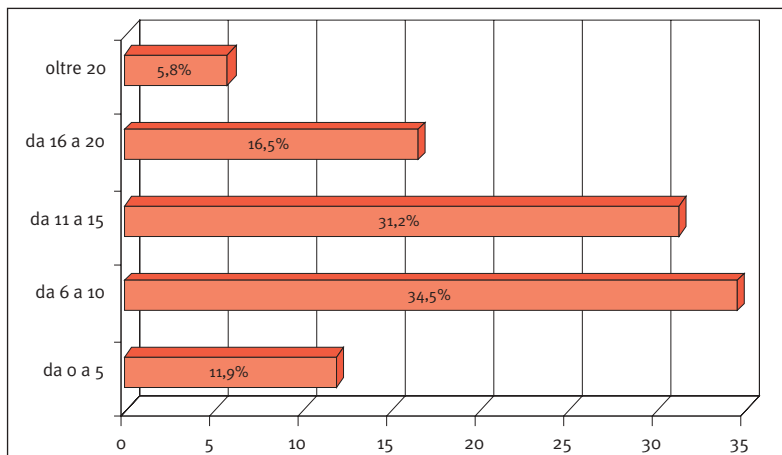
In linea con quanto poteva essere atteso, riguardo alla loro formazione scolastica si rileva un livello di istruzione medio-alto. Più o meno i due terzi sia delle madri sia dei padri hanno conseguito i titoli di studio più elevati: delle prime circa il 67% risulta diplomata o laureata e dei secondi lo è il 63,4%. Tanto è vero che in più della metà delle coppie (precisamente nel 53,3% dei casi) tali titoli sono stati ottenuti ugualmente da tutti e due i coniugi. Di riflesso, gli altri livelli di istruzione caratterizzano entità numericamente più contenute: la licenza di scuola media professionale biennale rimane il traguardo raggiunto dal 13% delle madri e dal 14% dei padri; la licenza di scuola media inferiore dal 16% delle madri e dal 20,3% dei padri; la conclusione della sola scuola elementare contraddistingue poche decine di genitori.

La situazione che emerge sul versante occupazionale sembra rispecchiare i due fattori appena considerati, ovvero il grado medio-alto di istruzione e l'età di mezzo. Infatti, in oltre due terzi delle famiglie (il 70,3%) sia il padre sia la madre sono entrambi occupati. E l'essere occupato, oltre a riguardare la quasi totalità dei padri (in termini assoluti 389 su 394), è poi una condizione che qualifica anche il 71% circa della madri. Peraltro, quest'ultime risultano per circa l'8% parzialmente occupate e per il 21% circa casalinghe. L'occupazione in tutti e due i casi è più che altro di tipo dipendente: nella misura dell'82% per le madri e del 69% circa per i padri. Relativamente alla professione, le modalità più frequenti per le prime si riferiscono in prevalenza alla fascia impiegatizia e di insegnante (rispettivamente uguali al 44% e al 22% circa); per i padri alla classe impiegatizia (pari al 37%) si affianca invece quella dirigenziale (pari al 14,4%).

L'esperienza dell'adozione di un bambino straniero si inserisce, dunque, in una situazione per lo più caratterizzata da regolarità e tranquillità e oltretutto si realizza mediamente dopo 12 anni di matrimonio, ovvero molto tempo dopo i tre anni minimi richiesti dalla legge 184/1983. Non a caso le coppie ai primi anni di matrimonio sono in numero più limitato rispetto a quelle sposate da diversi anni e di queste le più numerose sono per poco più di un terzo coppie unite in matrimonio da 6-10 anni, e per poco meno di

un terzo da 11-15 anni (vedi figura 2).

Figura 2 - Anni di matrimonio dei genitori adottivi



Complessivamente i nuclei familiari sono tutt'altro che numerosi per la presenza di figli naturali o di altre persone conviventi. Anzi, nella quasi totalità delle famiglie (il 94% circa) non vi sono figli naturali e in una misura poco diversa (pari al 91% circa) nemmeno altri minori adottati in precedenza. Relativamente, poi, ad altri componenti conviventi – come ad esempio nonni, zii o altre persone anche non legate da vincoli di parentela – 354 famiglie su 394 ne segnalano l'assenza. Nell'insieme si arriva pertanto a desumere che addirittura almeno 7 bambini adottati su 10 fanno il loro ingresso in famiglie costituite soltanto dai genitori.

A seguito dell'adozione 33 famiglie rinnovano, poi, una simile scelta aprendo la famiglia ad altri minori e un'entità quasi impercettibile (nove famiglie) vive successivamente la nascita di figli propri.

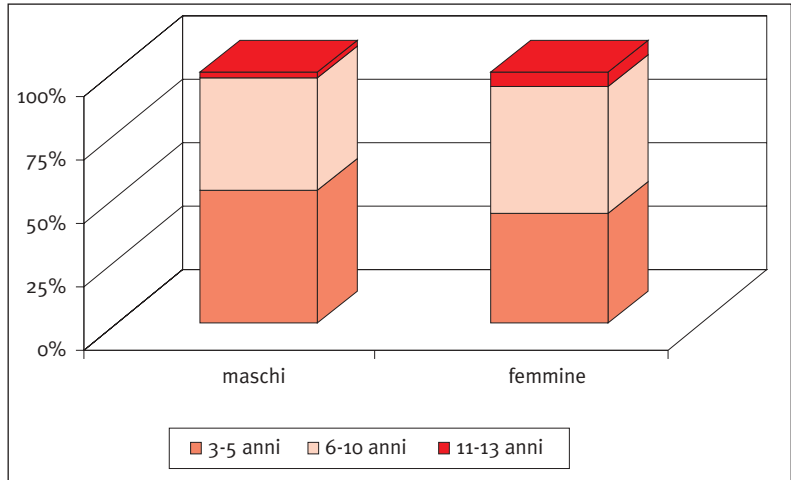
2. Il minore straniero adottato

I 394 minori stranieri adottati quasi si equidistribuiscono fra bambine e ragazze e bambini e ragazzi, essendo 193 le prime e 201 i secondi.

Riguardo all'età si rileva che è soprattutto il mondo dell'infanzia a essere interessato, piuttosto che quello dell'adolescenza. Le fasce di età più consistenti sono, infatti, quella 3-5 anni – che accoglie il 49% circa del totale – e quella 6-10 anni che ne coinvolge il 47%. Rispetto al genere, i maschi hanno una distribuzione per età maggiormente schiacciata verso il basso: il 53,2% ha un'età compresa tra i 3 e i 5 anni; il 43,8% tra i 6 e i 10 anni; e il 3% tra gli 11 e i 13 anni. Diversamente le femmine si distribuiscono come segue: il 44%

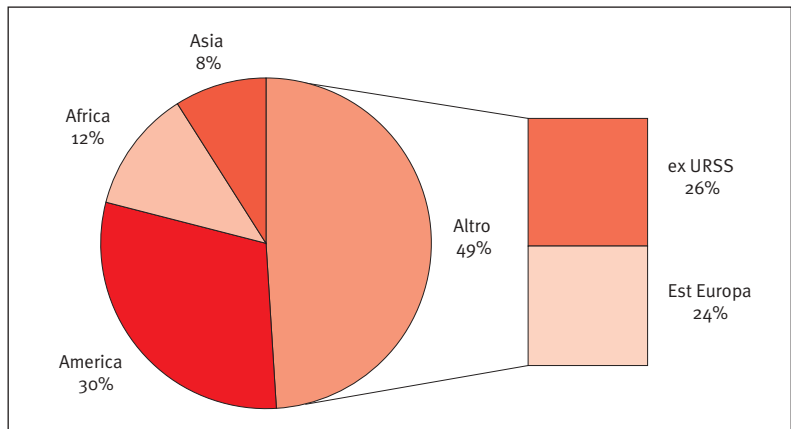
ha un'età compresa tra i 3 e i 5 anni; il 50,3% tra i 6 e i 10 anni; e il 5,7% tra gli 11 e i 13 anni (vedi figura 3). L'età media si aggira intorno ai 6 anni e le bambine sono un po' più grandi, avendo mediamente 6,6 anni, quando i bambini ne hanno 5,7.

Figura 3 - Bambini adottati distinti per sesso e classe d'età



Relativamente alla loro provenienza, la quota più ampia di tutte è rappresentata dai minori provenienti globalmente dall'Europa, e specificatamente dall'ex URSS (il 25,6%) e dall'Est europeo (il 23,6% circa), cui segue quella dei minori provenienti dall'America (in particolare dall'America Centro-meridionale). In successione gli altri gruppi presenti sono, in ordine di grandezza l'Africa e l'Asia (vedi figura 4).

Figura 4 - Bambini adottati distinti per area continentale di provenienza



Complessivamente, il nucleo maggiore è composto da minori ucraini: 84 su 100 minori di quelli provenienti dall'ex URSS europeo e il 21% di tutti i minori stranieri. A eccezione dei bambini brasiliani – che in numero assoluto (il secondo in ordine di grandezza) sono 54 – tutte le altre etnie si distribuiscono, invece, in quote inferiori alle 50 unità. Tra le più consistenti, in ordine decrescente, si ha: la Colombia (47 casi), l'Etiopia (ancora 47) e la Romania (42). Tenzialmente i bambini provenienti dall'ex URSS e dall'Africa sono i più piccoli – in prevalenza di età compresa fra i 3 e i 5 anni – mentre i bambini americani hanno per la maggior parte dai 6 ai 10 anni e oltretutto un'età media superiore a quella generale avvicinandosi di fatto ai 7 anni. Dall'area continentale dalla quale proviene il flusso più consistente di bambini stranieri adottati, arriva in proporzione un numero maggiore di bambine (un terzo di esse) rispetto ai bambini. Al contrario, i bambini provengono soprattutto (per il 30%) e in misura superiore alle bambine dall'ex URSS. Infine, se tra bambine e bambini dell'Est europeo non vi sono differenze quantitative degne di note, riguardo all'Africa emerge che le prime superano numericamente di 4 punti percentuali i bambini.

2.1 L'esperienza scolastica

2.1.1 L'inserimento

In linea con quanto poteva essere atteso, l'approccio iniziale con la scuola italiana avviene soprattutto in compagnia e col sostegno di uno o entrambi i genitori. Tra la mamma e il papà è soprattutto la prima ad attivarsi in questo senso e con una differenza notevole rispetto al marito: per tre quarti dei bambini, infatti, è lei ad accompagnare il figlio al momento dell'inserimento contro l'appena 5% circa dei papà. Al contrario, quasi il 19% dei bambini sono accompagnati da entrambi i genitori.

La scuola, nella stragrande maggioranza dei casi pubblica e ubicata vicino casa, diventa per il bambino una realtà mediamente dopo tre mesi e mezzo dal suo arrivo in Italia. E data la distribuzione essenzialmente per età, si tratta in prevalenza di scuola elementare (per il 51% circa) o scuola materna (per il 48% circa); la scuola media inferiore è, dunque, per un numero assai esiguo di bambini.

In genere i più grandi iniziano l'esperienza scolastica prima rispetto agli altri: alla scuola media vengono inseriti mediamente dopo 1,2 mesi dall'arrivo in Italia e alla scuola elementare dopo 2,8 mesi. Viceversa, alla scuola materna i bambini vengono inseriti in media dopo 4,2 mesi. Nell'insieme il periodo medio si attesta ai 3,4 mesi.

L'inserimento scolastico, oltre a effettuarsi in un arco di tempo abbastanza contenuto, si realizza per lo più in maniera immediata e ancora una volta soprattutto per i più grandi.

In un simile momento, le emozioni provate dai genitori sono prevalentemente di natura positiva mentre soltanto un terzo di essi vive la novità con più fatica. Tra i sentimenti principali classificabili in termini positivi predomina in assoluto la gioia avvertita dal 31% dei genitori e, nella stessa misura tra quelli indicati come secondari, la fiducia, peraltro entrambi senza differenze significative legate al genere del figlio e al tipo di scuola frequentata. Sull'altro versante, ciò che emerge è soprattutto la preoccupazione sofferta dal 27,2% dei genitori e, in proporzione, leggermente di più nei confronti dei figli maschi (il 30,8% contro il 23,3% sentito per le figlie).

Per certi aspetti la disposizione genitoriale sembra riflettersi sullo stato d'animo dei figli che si avvicinano, infatti, all'esperienza scolastica con emozioni soprattutto positive e sempre principalmente con gioia, sentimento provato da circa il 38% dei bambini o, in seconda battuta, con serenità (per il 23%). Delle emozioni tutt'altro che positive, la più avvertita dai bambini (dal 17%), soprattutto dai più grandi, è ancora una volta la preoccupazione e, in misura minore (pari al 12,4%), il dispiacere del distacco, sentito questa volta in particolare dai più piccoli. Dato l'orientamento fondamentalmente positivo, non stupisce allora che il comportamento del bambino una volta arrivato a scuola rimandi in prevalenza alla disinvoltura: il 30%, infatti, va subito dai compagni di classe e il 20% va subito dall'insegnante. Indifferenza, isolamento, paura, aggressività o rifiuto riguardano dunque pochissimi casi; se mai, fra i comportamenti meno favorevoli si distingue il voler mantenere – da parte del 15,1% dei bambini e non a caso specialmente dai più piccoli – la prossimità con chi li aveva accompagnati.

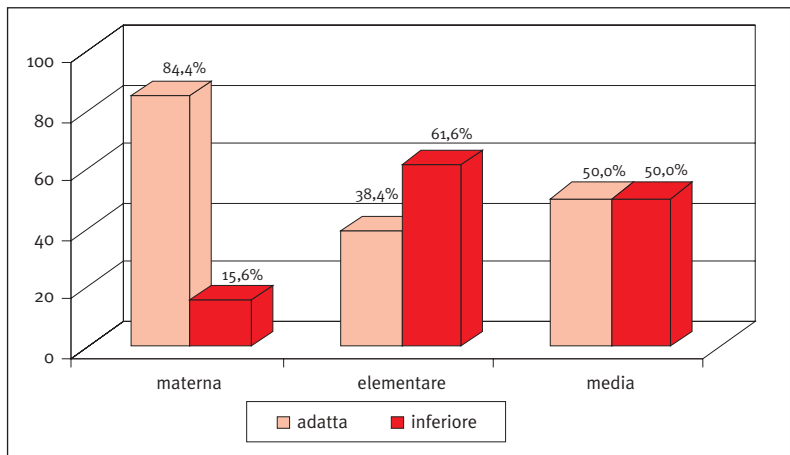
Un comportamento sostanzialmente disinvolto si spiega, e allo stesso tempo motiva, l'atteggiamento prevalente che emerge rispetto all'ambiente scolastico: un atteggiamento da un lato di curiosità – avuto da poco più di un terzo dei bambini e in misura leggermente superiore per i maschi che per le femmine – e dall'altro di apertura e socievolezza tenuto da poco meno di un terzo, caratterizzante invece un po' più le femmine che i maschi. Modalità che, in secondo luogo, si accompagnano a un atteggiamento soprattutto partecipativo (assunto propriamente dal 20%). Nell'insieme, dunque, tre atteggiamenti positivi che oltretutto si ritrovano fortemente presenti nelle scuole di ogni ordine e grado.

Secondo il giudizio espresso dai genitori, la maggioranza dei bambini (ovvero il 60%) risulta inserita in una classe adatta all'età anagrafica. Al contrario per 4 genitori su 10 i bambini frequentano una classe inferiore all'età. Rifacendosi alla provenienza non si rintracciano particolari connessioni al riguardo, benché volendo stilare una graduatoria data l'origine dei figli si distingue da una parte che per alcuni Paesi almeno due terzi di essi, ma anche in misura molto più estesa, i bambini sono inseriti in classi adeguate

all'età – come ad esempio per l'Ucraina, l'Etiopia, la Bulgaria, la Russia, il Nepal e l'Ecuador – dall'altra, invece, che per certi Paesi – quali soprattutto l'Albania, il Perù, il Cile e il Brasile – l'ampia maggioranza è per lo più introdotta in classi inferiori. Considerando, però, che i primi sono prevalentemente bambini più piccoli mentre la maggior parte dei secondi è più grande, il discorso rimanda specialmente al tipo di scuola frequentata. E in base a ciò emerge infatti che, in proporzione, l'adeguatezza dell'inserimento effettuato viene maggiormente riconosciuta per i figli che vanno alla scuola materna, mentre per quanti si ritrovano nella scuola elementare – stando a una valutazione condivisa da poco meno dei due terzi dei genitori – la classe prescelta è inferiore rispetto all'età del figlio. Relativamente alla scuola media inferiore, invece, il giudizio si distribuisce in maniera perfettamente uniforme nei due sensi (vedi figura 5).

Riprendendo allora i due gruppi di Paesi appena evidenziati si rileva, forse non a caso, che i primi si ritrovano per lo più alla scuola materna e peraltro dopo un inserimento graduale come in genere succede in tale ambito; al contrario, i secondi alla scuola elementare o media inferiore e con un inserimento più che altro immediato.

Figura 5 - Bambini adottati distinti per tipo di scuola e per adeguatezza della classe frequentata rispetto all'età



Dopo un primo inserimento in una classe inferiore all'età anagrafica almeno un bambino su dieci nella stessa situazione è stato però trasferito in una classe adatta rispetto alla sua età, superiore dunque a quella iniziale.

Nell'ottica dei genitori tra le difficoltà incontrate dal figlio nell'inserimento la principale è stata la lingua, un problema di fatto avvertito dal 60% dei bam-

bini, e in secondo luogo lo studio delle diverse materie che si è rivelato arduo per il 20,4%. Ciononostante, l'aver usufruito o meglio l'aver avuto la possibilità di usufruire inizialmente di un insegnante di sostegno o di un mediatore culturale, è prerogativa di un numero assai ristretto di bambini: in valori assoluti 40. Di fatto, ciò sta a indicare che un bambino su dieci è stato seguito da un insegnante di sostegno ma anche, nell'altra prospettiva, che 9 su 10 al contrario non ne hanno avuto l'opportunità.

La socializzazione, ovvero il rapportarsi ai compagni o all'insegnante, sono problematici, invece, per entità più contenute, vale a dire per il 12,4% con i primi e per il 7,2% con l'insegnante.

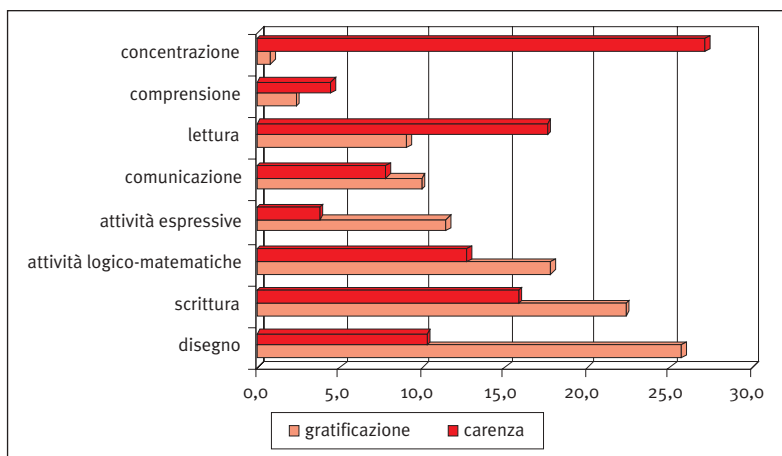
Se l'intensità attribuita a tali difficoltà non varia in maniera così significativa a seconda della provenienza del bambino, né in base all'ampiezza del periodo trascorso prima dell'inserimento o al tipo di scuola frequentata, una leggera differenza si rintraccia tra bambine e bambini. Infatti, pur essendo la lingua l'ostacolo principale per la maggioranza di entrambi, in proporzione è più sentito dalle bambine (dal 64% circa contro il 57% dei bambini), le quali fanno anche più fatica con lo studio delle diverse materie (il 23% circa contro il 18% dei maschi). Al confronto, il rapporto coi compagni o con l'insegnante sono problemi maggiori per i maschi.

Entrando poi nel merito dei diversi ambiti disciplinari (vedi figura 6) quello che in assoluto si rivela di maggiore gratificazione è il disegno, essendo motivo di soddisfazione per oltre un quarto dei minori in esame, in particolare della scuola materna e, al confronto, più per le bambine. A poca distanza si pone poi la scrittura (attestandosi al 22,4%), soprattutto nella scuola elementare e ancora una volta gratificante più per le bambine, seguita dalle attività logico-matematiche per le quali si sente gratificato il 18% dei casi, qui però in maggior misura i bambini piuttosto che per le bambine.

Elemento di minore, quasi nessuna, gratificazione è la concentrazione, la quale non a caso sul versante opposto risulta il contesto in cui più bambini (ovvero il 27,2%) si sentono carenti, specialmente nella scuola materna e in proporzione più maschi che femmine. A quasi dieci punti percentuali di distanza si colloca poi la lettura, nei confronti della quale si sente appunto carente il 17,6% dei bambini, senza differenze significative di genere.

Infine, a differenza di quanto poteva essere atteso, tra tutti gli ambiti quello che non suscita alcunché, né in termini positivi né negativi, è proprio la comunicazione, nonostante la lingua fosse stata la difficoltà principale incontrata dai bambini nell'inserimento (come osservato in precedenza). Data la situazione, allora, è ragionevole pensare che un simile ostacolo è stato ben presto superato oppure che, al di là di tutto, comunicare è realmente semplice.

Figura 6 - Bambini adottati distinti per ambito di maggiore gratificazione e maggiore carenza (valori percentuali)



Relativamente all'apprendimento scolastico, le aspettative si ponevano comunque per la maggior parte dei genitori (precisamente il 71% dei casi) a un livello medio, tra l'altro sia nei confronti delle figlie che dei figli e indipendentemente dal tipo di scuola frequentata. E simili attese hanno trovato per lo più ampia, se non addirittura piena, soddisfazione visto che su una scala che va da "per niente" a "moltissimo" oltre tre quarti dei genitori si sono collocati nelle posizioni più elevate, dichiarandosi dunque "molto" o "moltissimo" soddisfatti; e ancora una volta a prescindere dal genere del bambino o dal tipo di scuola.

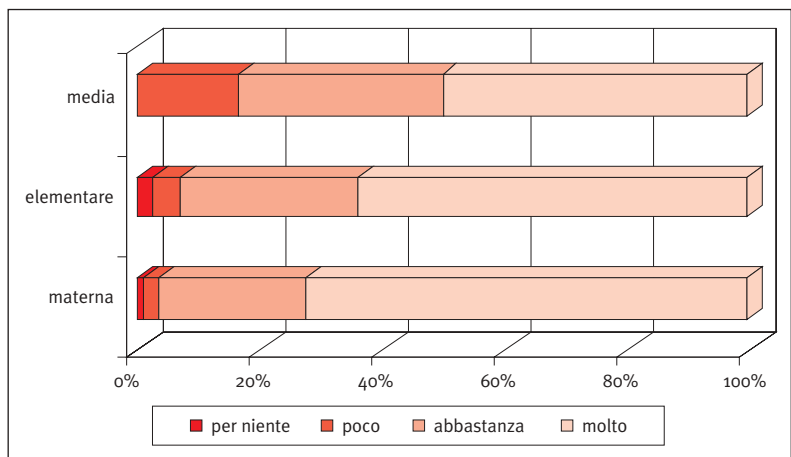
Tutti i genitori, tranne un paio di casi, hanno reso partecipi gli insegnanti della condizione specifica del figlio adottivo, spinti soprattutto dal desiderio di sensibilizzarli e iniziare una collaborazione. Se lo spirito collaborativo ha indotto in misura massiccia (vale a dire per il 63% circa) i genitori a una simile esternazione, in certi casi (per l'11,3%) è stata piuttosto la preoccupazione per le eventuali difficoltà linguistiche a muovere in tal senso i genitori, per altri ancora (21% circa), invece, semplicemente l'informare. Quelli maggiormente preoccupati sono i genitori dei figli più grandi, che frequentano cioè la scuola elementare o media inferiore, senza distinzioni fra bambine o bambini; essi, al confronto, risultano in proporzione più del doppio di quanti hanno invece il figlio alla scuola materna.

L'unica differenza, peraltro contenuta, che emerge fra i genitori riguardo al genere del figlio attiene al coinvolgimento dell'insegnante in un'ottica collaborativa piuttosto che unicamente informativa. Infatti, benché in maggioranza siano tutti mossi dall'intento di stimolare una collaborazione, in proporzione i genitori delle figlie risultano avere, in questo senso, un peso maggiore di 6

punti percentuali rispetto a quello dei genitori di figli maschi, i quali al confronto superano i primi di circa 7 punti percentuali per il voler, appunto, soltanto informare.

Da parte degli insegnanti, affrontare la “storia” del bambino e la sua specifica situazione, così da sollecitare eventualmente un chiarimento, è prerogativa di una netta minoranza: oltre tre quarti di essi, infatti, non hanno stimolato in proposito alcun confronto. Quando esso si è svolto, però, si è rivelato sostanzialmente utile, in particolare perché ha permesso una migliore comprensione del bambino stesso. In ogni modo, la disponibilità degli insegnanti ad accogliere il figlio viene valutata dai genitori per lo più in termini positivi. Infatti, per il 69% circa dei genitori gli insegnanti sono stati “molto” disponibili e per oltre un quarto “abbastanza” disponibili. Disponibilità “poca” o “nulla” distingue pertanto una quota alquanto esigua di insegnanti. Stando alla valutazione dei genitori, la disponibilità più intensa si verifica alla scuola materna dove gli insegnanti “molto” disponibili superano di 8 punti percentuali quelli della scuola elementare e di oltre 20 quelli della scuola media inferiore. Non a caso in quest’ultima sussiste in proporzione il numero maggiore di insegnanti che viceversa si sono rivelati “poco” disponibili (vedi figura 7).

Figura 7 - Valutazione dei genitori sul grado di disponibilità dell’insegnante e tipo di scuola

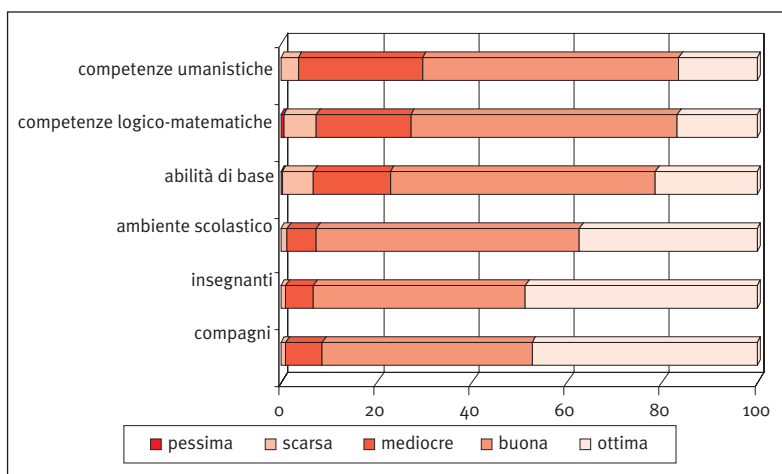


Il tema dell’adozione allo stato attuale delle cose non sembra, comunque, molto centrale nella scuola visto che è stato trattato in poco meno di un quarto delle realtà scolastiche in esame, peraltro soprattutto dai soli insegnanti. Ugualmente l’attenzione della scuola alla diversità legata alla provenienza da

un Paese straniero, non appare poi così forte: la maggioranza dei genitori (ovvero il 45%) dà un giudizio intermedio e soltanto il 15% reputa che di fatto sia “molta”; il restante 40% si esprime dunque in senso negativo, vale a dire per un quinto nei termini di “poca” attenzione e per il 15% addirittura “nulla”. Una valutazione che, nell’insieme, si presenta abbastanza uniforme tra i vari tipi di scuola, senza differenze particolarmente significative. Relativamente all’attenzione data alla differenza somatica, il giudizio diventa ancor più sfavorevole visto che per oltre tre quarti dei genitori essa è di fatto “poca” o “nulla”.

Nonostante il quadro sembri tratteggiarsi, almeno in prima approssimazione, di chiaroscuri, l’opinione dei genitori riguardo alla qualità dell’integrazione scolastica del figlio è sostanzialmente favorevole. Nel complesso, i vari indicatori di qualità sono, infatti, qualificati fondamentalmente come buoni se non ottimi. I maggiori apprezzamenti sono attribuiti agli indicatori, si potrebbe dire, relazionali piuttosto che a quelli attitudinali. Come mostra la figura 8 per i primi, e senza differenze degne di rilievo tra loro, il giudizio si distribuisce in maniera quasi uguale fra “buono” e “ottimo” e, se mai, con un’incidenza superiore di quest’ultima stima rispetto all’altra. Pur essendo positiva anche la valutazione del rapporto con l’ambiente scolastico, essa viene espressa nei termini più di “buono” che di “ottimo”. Relativamente agli altri indicatori invece, a fianco di una stima più che altro “buona” (effettuata dall’ampia maggioranza dei genitori), si pongono anche giudizi meno positivi, in particolare per le competenze umanistiche o logico-matematiche reputate “mediocri” da un discreto numero di genitori (rispettivamente dal 26,1% le prime e dal 20% le seconde).

Figura 8 - Bambini adottati distinti per qualità d’integrazione scolastica secondo alcuni indicatori



Data la situazione appena delineata non sorprende allora che, tranne davvero qualche caso, tutti i bambini abbiano fatto amicizia coi compagni di classe, tanto da frequentarsi ampiamente anche oltre l'orario scolastico, sia a casa propria che loro, o nel parco o negli spazi vicino a casa, oltre ovviamente ai luoghi di ritrovo abituali quali la parrocchia, il centro sportivo o associazioni ricreative. Allo stesso modo, e per certi aspetti di conseguenza, anche i genitori hanno potuto largamente instaurare rapporti personali con gli altri genitori della classe.

Il clima sereno che sembrano dunque respirare, fa sì che la maggior parte dei bambini, specialmente dei più grandi, non abbia avuto alcun problema a parlare apertamente ai compagni di classe del loro essere adottato. Non a caso, e fortunatamente, la stragrande maggioranza di loro (vale a dire l'88% circa del totale) non si è mai trovata a subire situazioni spiacevoli di discriminazione. Ciononostante, al di là della limitatezza numerica, non può essere trascurato il fatto che ci sono anche 29 bambini che, al contrario, hanno vissuto episodi riconducibili ad atti di razzismo e che soltanto per tre di loro è intervenuta la scuola.

La valutazione dei genitori nei confronti della scuola nel complesso è sicuramente positiva. Per oltre due terzi la scuola è, infatti, preparata ad affrontare le problematiche inerenti alle diversità etniche. Al contrario, fra quanti intravedono delle carenze, i problemi maggiori sono ascritti soprattutto alla mancanza di risorse (dichiarata dal 26% circa), a un'impresparazione specifica degli insegnanti sull'adozione internazionale (per il 18% circa), a una cultura delle differenze socioculturali carente, se non addirittura assente (16% circa), all'impresparazione complessiva degli insegnanti e a una didattica anacronistica dati i cambiamenti della società (ambidue per il 12% circa dei casi).

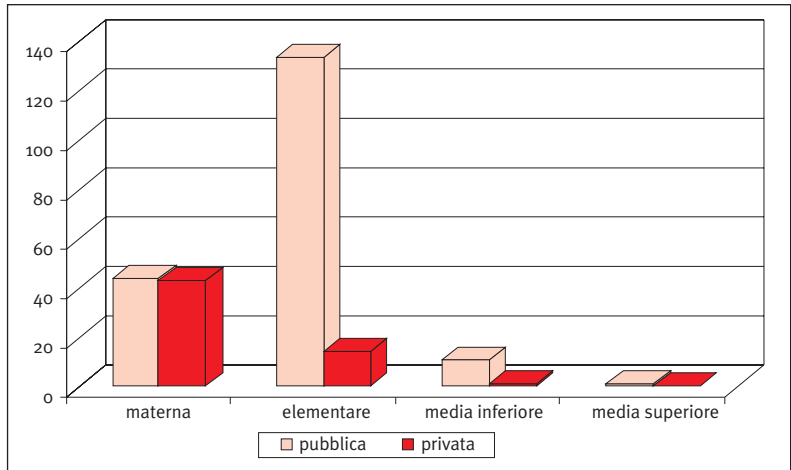
A questo punto non rimane, allora, che dare la parola agli insegnanti. E ciò – oltre che opportuno – è quanto mai utile, da una parte, per approfondire come la scuola italiana proceda nel favorire l'integrazione didattica e sociale di questi bambini nella classe, e dall'altra, per tracciare di conseguenza il quadro nel sua interezza, approssimandone pertanto di più la verosimiglianza.

Le scuole rilevate che nel periodo dal 16 novembre 2000 al 15 novembre 2001 avevano accolto per la prima volta bambini stranieri adottati, sono state complessivamente 250. La natura giuridica di tipo pubblico ha interessato 190 scuole, pari al 76% del totale di cui 134 elementari, 44 materne, 11 medie inferiori e 1 media superiore (vedi figura 9).

3. Il punto di vista degli insegnanti

3.1 Informazioni sulla scuola

Figura 9 - Insegnanti distinti per tipo di scuola e natura giuridica (valori assoluti)



Approfondendo le tematiche legate alle attività promosse dalle scuole, si rileva che in relazione al fenomeno in questione sono stati attivati 157 progetti specifici solo in 98 istituti scolastici (in quanto la risposta prevedeva la possibilità di fornire informazioni su diverse modalità d'intervento), tanto è vero che in 152 scuole non è stato avviato nessun progetto. Nell'ambito della scuola materna l'intervento maggiormente utilizzato dagli insegnanti è l'inserimento graduale nella scuola, mentre in quella elementare vengono utilizzate in modo prevalente sia le ore di copresenza sia le attività in piccoli gruppi.

Nella disamina che segue saranno approfondite le aree tematiche costitutive del questionario sottoposto agli insegnanti, ovvero:

- l'insegnante e la sua esperienza professionale;
- la storia personale del bambino;
- le caratteristiche dei bambini stranieri adottati e il loro inserimento scolastico;
- il rapporto fra scuola e famiglia;
- il rapporto fra bambini stranieri adottati e compagni di classe;
- le valutazioni e le proposte degli insegnanti.

Dall'analisi sull'esperienza professionale degli insegnanti si vede subito che la maggioranza, ovvero il 53,8%, ha un'esperienza d'insegnamento di più di 20 anni, fra i quali quasi il 32% di oltre 25 anni. I bambini stranieri adottati incontrano, quindi, una classe di insegnanti che, almeno dal punto di vista della formazione professionale sul campo, ha acquisito nel corso degli anni una preparazione basata anche sull'esperienza. In particolare, però, solo 107

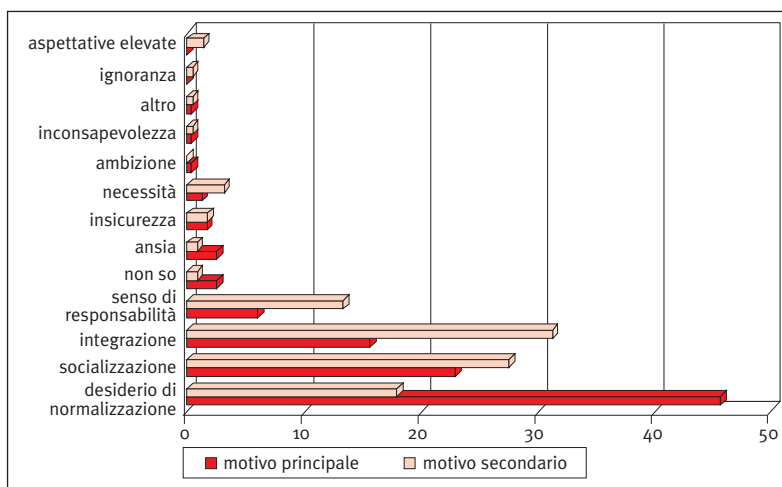
insegnanti, ossia il 42,8% del totale, hanno avuto esperienze con questa tipologia di bambini adottati.

Il dato positivo riscontrato dagli insegnanti riguarda il periodo trascorso tra l'arrivo in Italia e l'inserimento nella scuola: il 71,2% di loro risponde che avviene già dai primi mesi e poco più del 19% entro il primo anno. Questo attesta che la sollecitudine all'integrazione scolastica è assolutamente "normale". Oltre a ciò, globalmente, il 71,5% degli insegnanti ha valutato come "adeguata" la classe d'inserimento dei bambini adottati; il rimanente 25,6% che risponde raramente e il 2,9% che dice mai, ritengono che la prima motivazione dell'inadeguatezza si colleghi per lo più ai problemi di tipo linguistico. Nel dare una valutazione sull'inserimento dei bambini in classi inadeguate, gli insegnanti di 149 scuole hanno esplicitato il loro disaccordo motivandolo (in 35 casi) con la difficoltà del bambino stesso a stare con bambini di età diversa, con la necessità di farlo rimanere con i coetanei (in 29 casi) o anche per il mancato rispetto dei tempi e delle capacità di adattamento del bambino (in 18 casi). Invece, 101 insegnanti valutano positivamente l'inserimento in classi inadeguate e in modo particolare evidenziano (in 35 casi) il rispetto dei tempi e delle capacità di adattamento del bambino o la presenza di problemi di tipo linguistico e di apprendimento (in 29 casi).

Rispetto all'inserimento del figlio in una classe inadeguata, il 74% degli insegnanti rileva che i genitori sono consenzienti a questa soluzione. Sembra dunque che i genitori mettano le mani avanti rispetto a eventuali difficoltà del figlio che tuttavia non sono riscontrate dall'insegnante proiettato verso un inserimento adeguato così come espresso in precedenza. Infatti, fra le motivazioni dei genitori accertate dagli insegnanti che si avvicinano alla scuola per la prima volta il "desiderio di normalizzazione" (pari al 45,7% e più accentuato nella scuola elementare) insieme alla "socializzazione" (nel 23% dei casi e appena superiore in quella materna), rappresentano le principali, secondariamente prevale solo l'"integrazione" secondo una quota del 31,3% (più marcata nella scuola elementare) lasciando le altre due rispettivamente al 18% e al 27,6% (vedi figura 10).

In sostanza, l'approfondimento riferito alle motivazioni dei genitori a inserire velocemente i bambini nella scuola, autorizza a sottolineare quanto sia fondata la tendenza alla parificazione e quindi all'integrazione nei confronti degli altri bambini e delle istituzioni che li accolgono.

Figura 10 - Valutazione degli insegnanti sulle motivazioni principali e secondarie della scelta dei genitori rispetto al periodo di inserimento (valori percentuali)



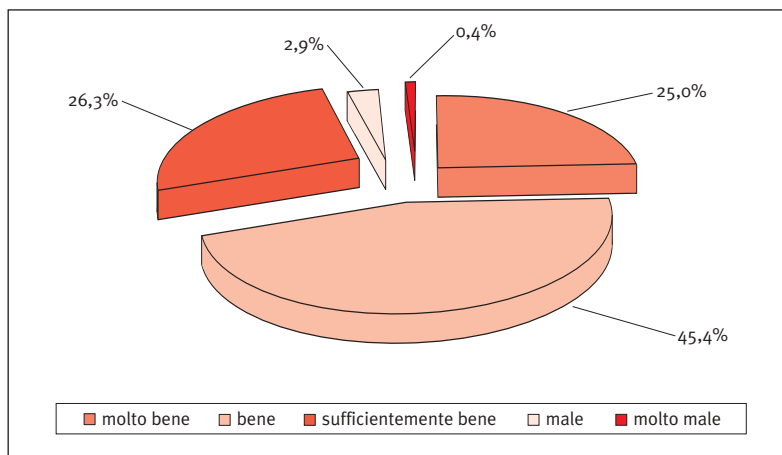
3.3 Informazioni sulla storia del bambino

Secondo il 68% circa degli insegnanti, i genitori del bambino straniero adottato che intraprende la carriera scolastica in Italia, avvertono la scuola della condizione del loro figlio prima dell'inserimento nella classe e poco più del 29% lo fa immediatamente all'inizio della frequenza scolastica. E quasi sempre, poco più dell'81%, i genitori informano gli insegnanti delle precedenti esperienze scolastiche; solo un esiguo 2,9% non è al corrente.

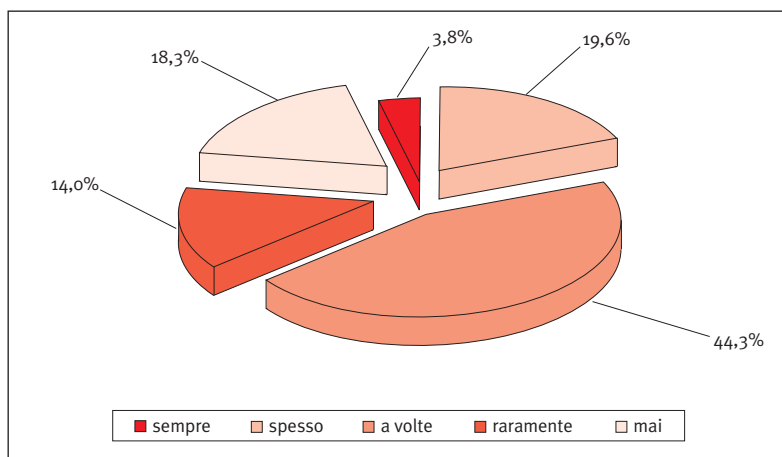
Alla luce di ciò gli insegnanti ritengono che le informazioni ricevute dai genitori siano molto importanti, particolarmente rispetto alla loro capacità di socializzazione e al loro comportamento. Di minor peso, ma comunque molto utile, è la conoscenza del rendimento scolastico precedente.

3.4 Informazioni sulle caratteristiche del bambino e del loro inserimento nella scuola

Complessivamente gli insegnanti valutano in modo positivo l'inserimento scolastico dei bambini stranieri adottati, tanto che le risposte "bene" e "molto bene" ammontano al 70,4% (rispettivamente il 45,4% e il 25%). Inoltre, se una quota pari al 26,3% di loro giudica l'inserimento "sufficientemente bene" possiamo concludere che i nostri bambini non presentano particolari ostacoli all'incontro con la scuola (vedi figura 11).

Figura 11 - Valutazione degli insegnanti sull'inserimento scolastico

Malgrado il momento dell'inserimento sia valutato positivamente, gli insegnanti nel 44,3% dei casi accertano "a volte" problemi di apprendimento. Inoltre, una quota abbastanza significativa pari al 23,4% dichiara di trovarli "spesso" o "sempre" (rispettivamente il 19,6% e il 3,8%); solamente il 14% "raramente" li incontra e il 18,3% "mai" (vedi figura 12).

Figura 12 - Valutazione degli insegnanti sulla presenza di problemi di apprendimento

Le cause principali collegate ai problemi di apprendimento sono relative per oltre il 57% a difficoltà di tipo linguistico, seguite da una scarsa attenzione (21,1%) e da disinteresse (3,3%). Il rimanente (17,8%) indica in modo particolare altre cause come la carenza di stimoli e di esperienza e la presenza di proble-

mi personali o con i genitori. D'altra parte gli insegnanti sembra che abbiano non poche difficoltà ad affrontare le tematiche legate all'apprendimento infatti, nella maggioranza dei casi, ovvero quasi il 56% (di cui il 50,9% risponde "abbastanza" e il 5% "sempre") esse risultano molto presenti. Il 38% ritiene che la rilevanza del problema sia di poco conto e solamente poco più del 6% non li rileva. Ovviamente è nella scuola elementare che la tematica linguistica assume un valore abbastanza cospicuo tale da rappresentare 110 casi su 123.

I problemi di comportamento dei bambini stranieri adottati sono accertati da un'ampia maggioranza di insegnanti, infatti, secondo il 37,4% sono presenti "a volte" e per il 25% "spesso" rappresentando ben oltre la metà dei casi. Una quota esigua di circa il 6% di loro riscontra "sempre" questi problemi, mentre quasi il 17% non li rileva "mai". A una prima analisi i problemi comportamentali sono dovuti a "iperattivismo" secondo quasi il 29% degli insegnanti e alla "richiesta di attenzione esclusiva" per poco più del 28% di loro. In seconda istanza, invece, i problemi riguardano per oltre il 30% il "comportamento di disturbo verso i compagni" mentre la "richiesta di attenzione esclusiva" si attesta sempre su valori che si avvicinano a quelli espressi precedentemente.

In generale, oltre la metà degli insegnanti ritiene che anche le difficoltà di socializzazione nei bambini adottati siano presenti "a volte" (il 38% dei casi) e "spesso" (poco più del 17%). Una quota interessante, superiore al 27%, non diagnostica queste problematiche. Nel chiarire queste difficoltà di socializzazione dei bambini, oltre un terzo degli insegnanti li riconosce principalmente nei disturbi del comportamento, nella scarsa padronanza della lingua (il 33%) o nelle diversità culturali (quasi il 20%); in secondo luogo gli insegnanti stimano diversamente la rilevanza di queste tre difficoltà, abbassando i primi alla quota del 15,5%, e lasciando la seconda e la terza sostanzialmente sugli stessi livelli (rispettivamente intorno al 32% e al 22%).

Gli insegnanti, dopo avere orientato un giudizio sulle tematiche appena descritte, indicano l'età del bambino come la caratteristica che, fra le altre (vale a dire il periodo trascorso in Italia e la diversa cultura), determina la presenza di problemi collegati soprattutto al comportamento (per oltre la metà di loro), ma anche alla socializzazione (il 50%) e all'apprendimento (il 46%). Il periodo trascorso in Italia influisce "abbastanza" in tutte e tre gli ambiti considerati raggiungendo una quota intorno al 46%. Viceversa la diversa cultura, nel complesso, sembra influire meno e, al confronto, è l'apprendimento il più condizionato; essa sembra invece "abbastanza" o "poco" rilevante per quanto riguarda prima la socializzazione e poi il comportamento (vedi figure 13.1, 13.2 e 13.3).

Figura 13.1 - Valutazione degli insegnanti sull'influenza di alcune caratteristiche del bambino sui suoi problemi di comportamento (valori percentuali)

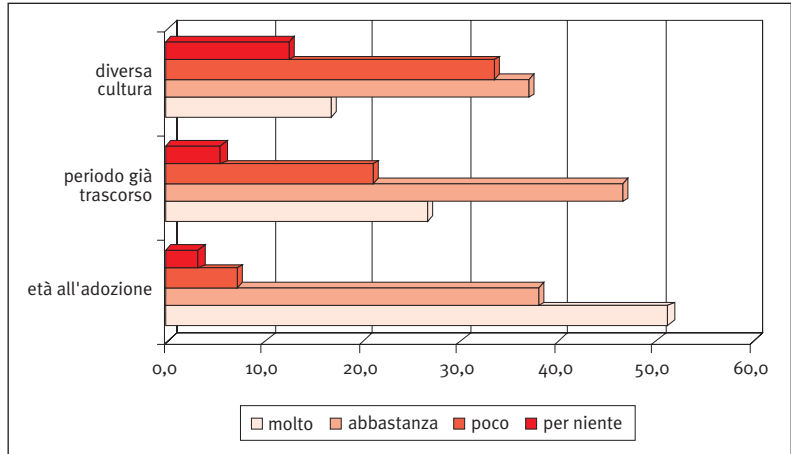


Figura 13.2 - Valutazione degli insegnanti sull'influenza di alcune caratteristiche del bambino sui suoi problemi di apprendimento (valori percentuali)

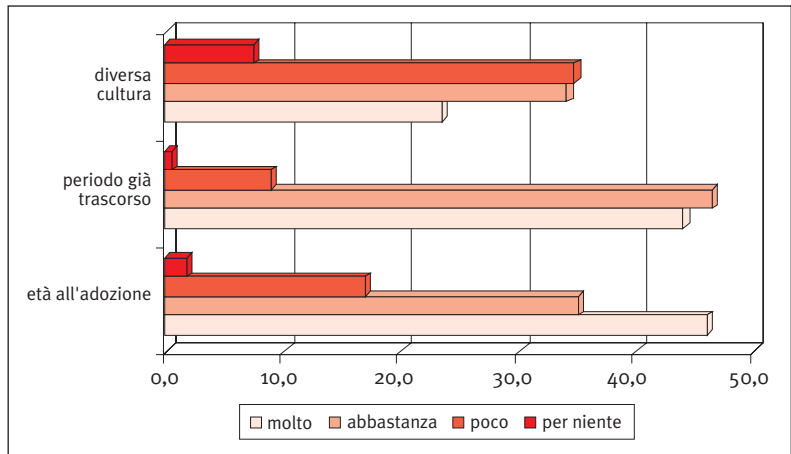
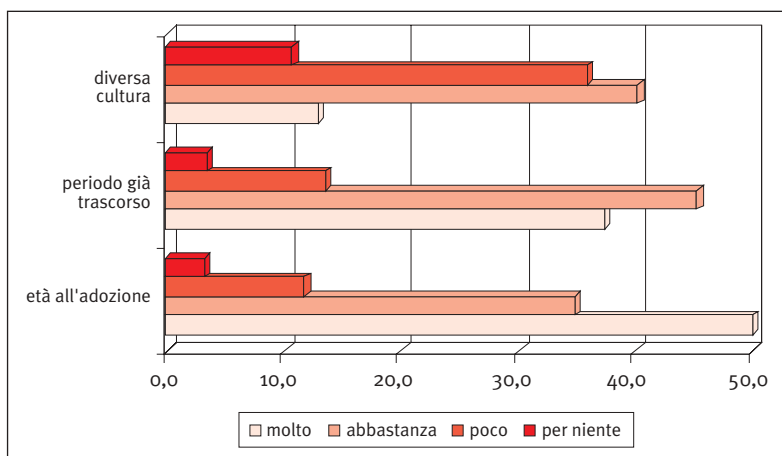


Figura 13.3 - Valutazione degli insegnanti sull'influenza di alcune caratteristiche del bambino sui suoi problemi di socializzazione (valori percentuali)

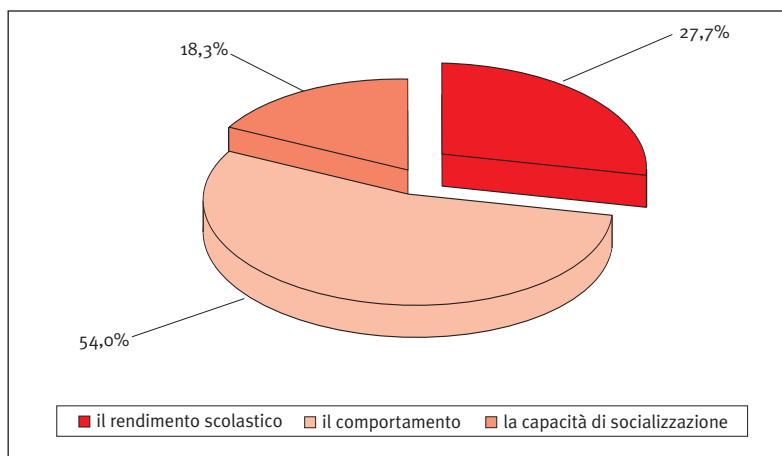


3.4 Informazioni sul rapporto scuola-famiglia

Nell'affrontare le tematiche relative alla fase dell'inserimento non sono state notate da parte degli insegnanti – che esprimono complessivamente un grado di soddisfazione all'integrazione scolastica medio alto – complessità o amplificazioni delle problematiche tali da farci concludere che l'esperienza nel bambino sia stata negativa. In questa sezione sono indicate le modalità di avvicinamento alla scuola da parte dei genitori sia sotto il profilo dell'accettazione delle difficoltà (eventuali), sia dal punto di vista comunicativo-informativo con il corpo insegnante.

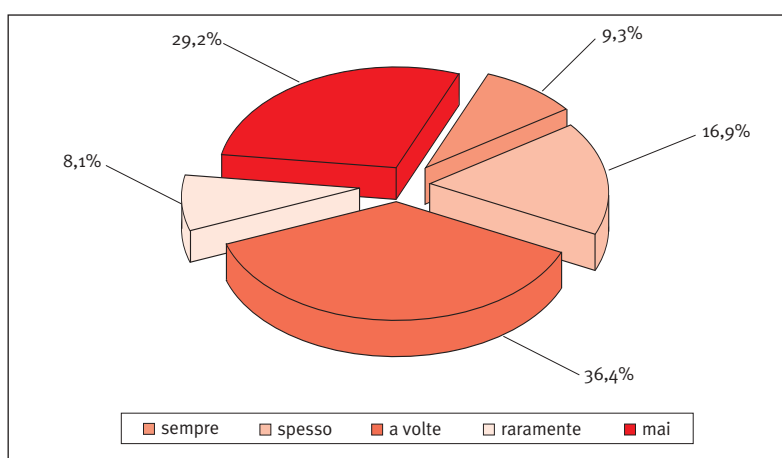
Nel merito, dunque, la valutazione degli insegnanti dell'eventuale accettazione da parte dei genitori delle difficoltà scolastiche del figlio è alta, vale a dire il 65% (di cui per il 30,4% risponde che sono accettate "sempre" e il 34,6% "spesso"). Questo dato tende a evidenziare che i genitori percepiscono i loro figli potenzialmente con meno risorse di tipo scolastico, dato che sul comportamento essi, per oltre la metà degli insegnanti (ossia il 54%), non accettano osservazioni critiche; solo per poco più di un quarto degli insegnanti i genitori non gradiscono considerazioni che giudicano il loro figlio sul rendimento scolastico e per oltre il 18% respingono valutazioni sulla capacità di socializzazione (vedi figura 14).

Figura 14 - Valutazione degli insegnanti secondo la tematica su cui i genitori accettano meno volentieri critiche



Un elemento interessante è relativo alla sensazione che la storia personale del bambino non rientri nella pianificazione ordinaria delle attività della classe dal momento che poco più del 26% degli insegnanti la utilizza (di cui il 16,9% “sempre” e il 9,3% “spesso”). La quota degli insegnanti che per oltre un terzo se ne avvale “a volte” o nell’8,1% “raramente”, ne conferma un impiego estemporaneo. Il dato alquanto negativo è che oltre un quarto di loro dichiara di lasciarla da parte (vedi figura 15).

Figura 15 - Utilizzo della storia personale del bambino



Al contrario, la dimostrazione dell’importanza della storia del bambino è riconosciuta da quanti osservano un grado di partecipazione molto alto sia dei

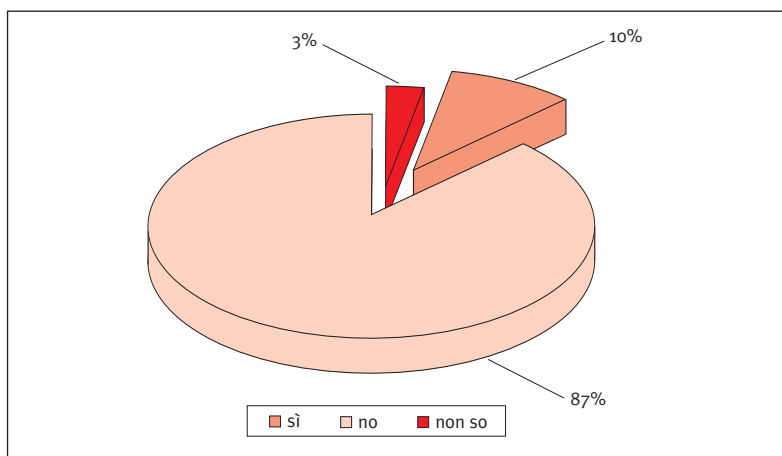
bambini adottati sia dei compagni di classe. Fra chi accoglie la storia del bambino anche “a volte” e “raramente”, la tipologia di attività utilizzata da 144 insegnanti (secondo le informazioni che risultano dalla domanda a risposte multiple) è la conversazione in classe, seguita dalle letture specifiche (in 64 casi) e dal disegno (in 62 casi).

Dopo avere valutato i fattori legati alle dinamiche con la classe, consideriamo la percezione che gli insegnanti riferiscono in merito all’adeguatezza dei genitori ad affrontare le problematiche del bambino. Per oltre due terzi di loro i genitori sembrano preparati, per i rimanenti si determinano comportamenti permissivi o iperprotettivi tanto che sono proposti – come aiuto da parte della scuola – un maggior dialogo con i genitori, il sostegno e la fiducia e un lavoro realizzato con psicopedagogisti.

3.5 Informazioni sul rapporto tra i bambini adottati e i compagni di classe

Questo paragrafo analizza le relazioni tra il bambino adottato e i compagni, prendendo innanzi tutto in considerazione i comportamenti principali e secondari dei bambini oggetto d’indagine, rispetto alla classe. Il riconoscimento dell’avenuta integrazione scolastica, secondo il 39% degli insegnanti, si riferisce in primo luogo a ragazzi disponibili e aperti, nel 21,3% a ragazzi socievoli e in un secondo momento anche partecipativi (in quasi il 16%) e disponibili (nel 13,5%). Una quota che invita a riflettere, vale a dire il 13% degli insegnanti segnala la presenza di ragazzi che mette in atto comportamenti prepotenti. Fortunatamente l’87% degli insegnanti ha dichiarato di non aver mai avuto esperienze riconducibili ad atti di razzismo nei confronti di bambini stranieri adottati (vedi figura 16), e nei pochi casi individuati la scuola è intervenuta parlando con tutta la classe.

Figura 16 - Insegnanti che hanno avuto esperienze con bambini adottati che hanno subito discriminazioni



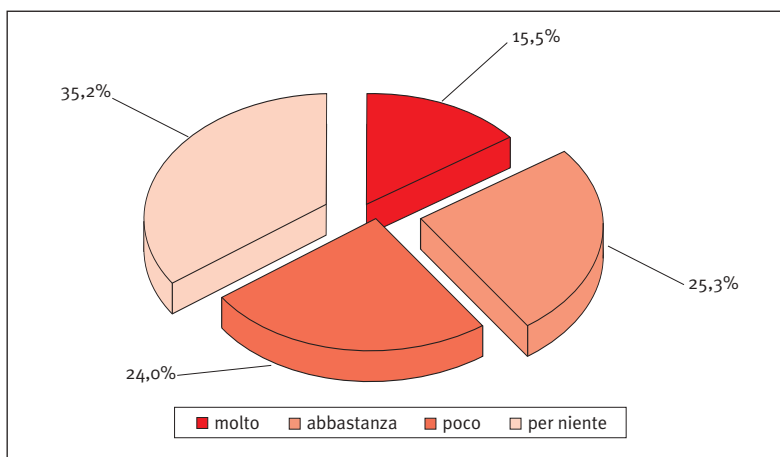
Se praticamente gli atti di razzismo sembrano assenti, d’altro canto gli insegnanti svelano in maggioranza – ovvero poco più del 52% – che i bambini

non parlano dell'esperienza dell'adozione e quasi il 17% di loro non è a conoscenza dell'esistenza di questo comportamento. Pertanto, sembrerebbe alquanto difficile considerare questo dato come un indicatore di socializzazione dell'esperienza dei bambini con i loro coetanei, anche se complessivamente il livello d'integrazione al di fuori dell'ambiente scolastico è molto buono. Infatti, oltre i tre quarti degli insegnanti, ovvero il 79,5% dei casi, sanno che i bambini s'incontrano tra loro al di fuori dell'ambiente scolastico prevalentemente nelle case (di 151 bambini adottati e di 142 loro compagni).

3.6 Valutazioni e proposte degli insegnanti

La parte conclusiva della raccolta delle informazioni ha riguardato il giudizio e quindi le proposte degli insegnanti sulle questioni legate alle attività didattiche e di sostegno sia all'insegnante stesso sia al bambino. In particolare, come si vede nella figura seguente (figura 17), essi ritengono che la presenza di un insegnante di sostegno sia mediamente stimolante (chi dice "abbastanza" arriva al 25,3% e "poco" al 24,0%). Solo il 15,5% pensa che ce ne sia davvero bisogno mentre ben il 35,2% ritiene di poter svolgere autonomamente questa funzione.

Figura 17 - Valutazione degli insegnanti sull'utilità dell'insegnante di sostegno



Per coloro che avvertono la necessità dell'insegnante di sostegno, le funzioni di tale figura, indicate con risposta multipla, sono prima di supporto linguistico e poi psicologico.

Anche se gli insegnanti ammettono di cavarsela sufficientemente bene anche senza un sostegno, quasi il 48% di loro dice di avere "poca" (ovvero il 42,3%) o "per niente" (vale a dire il 5,4%) preparazione nell'affrontare le pro-

blematiche legate alle diversità etniche dei bambini stranieri ed è interessante che essi riconoscano che l'impreparazione sia ritenuta soprattutto più alta nei confronti dei bambini adottati, infatti oltre il 50% afferma di essere poco preparato e il 3,7% si ritiene inesperto (vedi figura 18).

Figura 18- Valutazione degli insegnanti sul loro grado di preparazione riferita alle diversità etniche dei bambini stranieri e dei bambini adottati

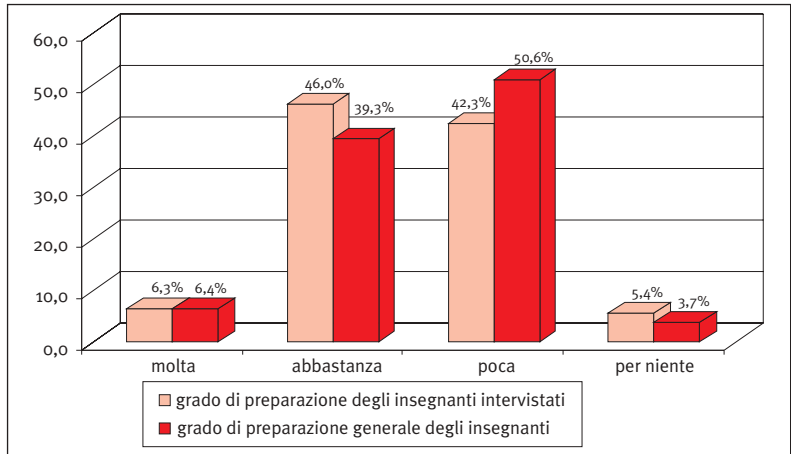
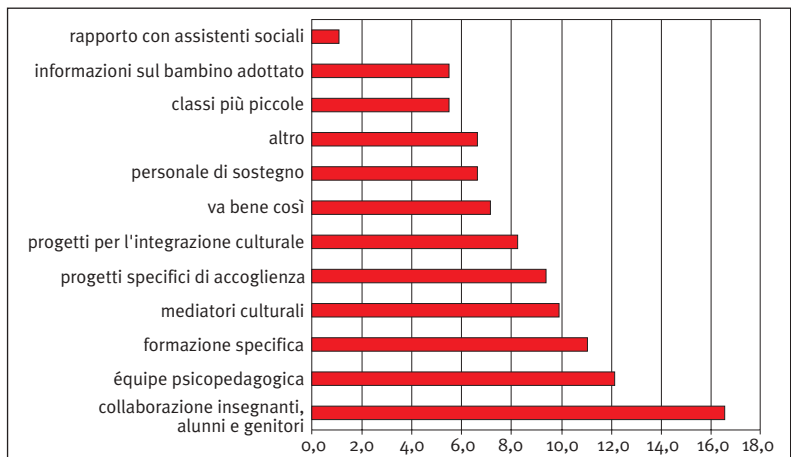


Figura 19 - Suggerimenti degli insegnanti per migliorare l'integrazione scolastica (valori percentuali)



Infine, come si vede nella figura 19, gli insegnanti nell'esprimere suggerimenti su alcuni interventi da attuare per migliorare l'integrazione dei bambini stranieri adottati indicano nel 16,6% dei casi la collaborazione tra insegnanti, bambini e genitori e poi la presenza di un'équipe psicopedagogica (nel

12,2%); inoltre l'11% avverte la necessità di una formazione specifica e quasi il 10% chiede la realizzazione di progetti specifici di accoglienza. Gli altri suggerimenti sono indicati in misura più ridotta, inferiore al 10%.

4. Osservazioni conclusive

Alla luce di quanto complessivamente osservato il quadro della realtà esaminata presenta senza dubbio sfumature diverse ma per certi aspetti più chiare che scure, soprattutto considerando che la visione manifestata sia dai genitori sia dagli insegnanti riguardo all'integrazione scolastica vissuta dai bambini e alle implicazioni connesse appare per lo più in sintonia rispetto ai fattori più problematici. Sicuramente gli uni e gli altri si mostrano pienamente consapevoli della delicatezza della situazione che vive il bambino e che la sua crescita è il risultato di una serie di atti educativi continui e globali che coinvolgono, oltre alle strutture educative e scolastiche, anche l'ambiente familiare e sociale. Difatti, una volta aperta la propria famiglia all'accoglienza di un bambino proveniente da un altro Paese per offrirgli una nuova opportunità di vita, l'adozione realizzata è da considerare più che come un traguardo raggiunto, come una linea di partenza.

Il processo di crescita del bambino ma specialmente il suo processo di integrazione individuale e sociale presentano problematiche alquanto impegnative, dati da una parte i nuovi riferimenti personali e relazionali e dall'altra il contesto ambientale e culturale diverso dall'originario. Di conseguenza, il ruolo giocato innanzi tutto dalla famiglia ma anche dalla scuola è di estrema rilevanza e nel contesto, benché consapevolmente, esso viene esercitato secondo un orientamento particolare: per la famiglia globalmente formativo e per gli insegnanti prettamente didattico.

A volte gli insegnanti cadono nella tentazione di leggere in chiave semplicemente didattica la riuscita o il fallimento dell'integrazione dei bambini stranieri e in particolare di quelli adottati, quando occorrerebbe invece considerare più attentamente gli aspetti psicosociali e affettivi. Il concetto d'integrazione scolastica assume pertanto almeno due significati, sociale e didattico: da un lato, l'integrazione sociale che pare derivare dal desiderio di normalità nutrito dai genitori e, dall'altro, l'integrazione didattica per colmare le problematiche linguistiche e di apprendimento cui gli insegnanti sembrano dedicare più attenzione. La lettura rimane comunque complessa anche perché gli insegnanti condividono parzialmente il vissuto globale dei bambini e la famiglia non può che avere una visione parziale della gestione dell'esperienza scolastica. Ad esempio, i problemi di comportamento indicati dagli insegnanti non è detto che siano riconosciuti dai genitori perché semplicemente non sono presenti in classe. Ugualmente, per gli insegnanti i bambini non parlano con i

compagni della loro esperienza adottiva mentre i genitori affermano il contrario proprio perché vivono maggiormente la socialità del figlio.

Ciononostante su alcuni fattori è rintracciabile il consenso. Innanzi tutto, la marginalità della storia personale del bambino all'interno dell'attività didattica ammessa sia dagli insegnanti sia dai genitori. L'altro dato condiviso fortunatamente fa riferimento alla valutazione complessivamente positiva dell'integrazione scolastica intesa anche come mancanza di discriminazione. L'ultimo elemento riguarda lo scarso utilizzo di "mediatori culturali", utile invece per favorire la comunicazione nell'ambito scolastico e nei rapporti scuola-famiglia.

L'integrazione scolastica del bambino straniero adottato è ritenuta sostanzialmente positiva anche se necessita di un sistema educativo contenuto in una visione d'insieme dove tutti i processi tendono all'uguaglianza delle opportunità. In particolare la richiesta degli insegnanti di un maggior intervento educativo (realizzato anche con l'attivazione di progetti specifici) e di sostegno alla famiglia – la quale a sua volta ne parla nei termini di collaborazione scuola-famiglia – che stimoli e contribuisca pienamente e in maniera efficace allo sviluppo del bambino. Quanto più la scuola riconosce i suoi limiti, vi provvede e collabora fattivamente con i genitori, tanto più la costruzione del benessere e dell'identità psicologica e sociologica del bambino sarà non solo possibile ma realizzabile.

Tavole statistiche

A cura di Roberto Goracci, Alessandra Mazza e Marco Zelano, *Istituto degli Innocenti*

Sezione 1 - Le famiglie adottive

1. Informazioni sul nucleo familiare

1.1 - Bambini per classe d'età dei genitori

età del padre	età della madre						totale	
	25-30	31-35	36-40	41-45	46-50	46-50	v.a.	%
25-30	0	0	1	0	0	0	1	0,3
31-35	2	6	6	2	3	0	19	4,8
36-40	3	25	50	18	4	0	100	25,4
41-45	0	15	82	68	19	0	184	46,8
46-50	0	3	17	33	24	2	79	20,1
51-55	0	0	0	4	0	4	8	2,0
56-60	0	1	0	0	0	1	2	0,5
n.r.	0	0	1	0	0	0	1	
totale	5	50	157	125	50	7	394	100,0
in % sul totale	1,3	12,7	39,8	31,7	12,7	1,8	100,0	

1.2 - Bambini per titolo di studio dei genitori

titoli di studio del padre	titoli di studio della madre						totale		
	nessuno	elementare	media superiore (2 anni)	media superiore (2 anni)	media superiore	diploma universitario	laurea	v.a.	%
nessuno	0	0	0	1	0	0	0	1	0,3
elementare	0	4	2	0	2	0	0	8	2,0
media	0	7	27	17	23	2	4	80	20,3
media superiore	0	6	11	16	14	3	5	55	14,0
o professionale (2 anni)	0	2	18	11	76	10	15	132	33,5
media superiore	0	0	3	1	6	10	8	28	7,1
diploma universitario	0	0	0	5	27	8	50	90	22,8
laurea	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
totale	0	19	61	51	148	33	82	394	100,0
in % sul totale	0,0	4,8	15,5	12,9	37,6	8,4	20,8	100,0	

1.3 - Bambini per condizione occupazionale dei genitori

condizioni occupazionali del padre	condizioni occupazionali della madre						totale		
	occupata	parzialmente occupata	in cerca di prima occupazione	disoccupata	casalinga	pensionata	inabile	v.a.	%
occupato	277	30	0	0	80	2	0	389	99,0
parzialmente occupato o con lavoro saltuario	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
in cerca di prima occupazione	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
disoccupato	0	0	0	1	0	0	0	1	0,3
casalingo	1	0	0	0	0	0	0	1	0,3
pensionato	0	0	0	0	1	0	0	1	0,3
inabile	0	1	0	0	0	0	0	1	0,3
n.r.	1	0	0	0	0	0	0	1	0,3
totale	279	31	0	1	81	2	0	394	100,0
in % sul totale	70,8	7,9	0,0	0,3	20,6	0,5	0,0	100,0	

1.4 - Bambini per condizione professionale dei genitori

condizioni professionali	padre		madre	
	v.a.	%	v.a.	%
<i>LAVORATORI DIPENDENTI</i>				
dirigente o quadro direttivo	56	14,4	24	7,8
impiegato o intermedio	143	36,9	134	43,8
insegnante	13	3,4	67	21,9
operaio, subalterno e assimilati	54	13,9	24	7,8
lavoratore a domicilio per conto di persone	0	0,0	2	0,7
<i>LAVORATORI INDIPENDENTI</i>				
imprenditore	31	8,0	13	4,2
libero professionista	48	12,4	18	5,9
lavoratore in proprio	43	11,1	21	6,9
coadiuvante	0	0,0	3	1,0
n.r.	2		6	
totale	390	100,0	312	100,0

1.5 - Bambini per anni di matrimonio dei genitori

anni matrimonio dei genitori	totale	
	v.a.	%
da 0 a 5	47	11,9
da 6 a 10	136	34,5
da 11 a 15	123	31,2
da 16 a 20	65	16,5
oltre 20	23	5,8
totale	394	100,0

1.6 - Bambini per anni di matrimonio dei genitori e presenza di altri figli nel nucleo familiare

anni di matrimonio	presenza figli naturali		presenza minori precedentemente adottati		nascita figli dopo l'adozione		adozione altri minori	
	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no
da 0 a 5	0	47	0	47	1	46	5	42
da 6 a 10	2	134	9	127	2	134	9	127
da 11 a 15	11	112	17	106	5	118	13	110
da 16 a 20	7	58	7	58	0	65	6	59
oltre 20	5	18	4	19	1	22	0	23
totale	25	369	37	357	9	385	33	361
in % sul totale	6,3	93,7	9,4	90,6	2,3	97,7	8,4	91,6

2. Informazioni sul bambino e l'inserimento scolastico

2.1 Informazioni sulle caratteristiche del bambino

2.1.1 - Bambini per sesso

sesso	totale	
	v.a.	%
maschio	201	51,0
femmina	193	49,0
totale	394	100,0

2.1.2 Bambini per Paese di provenienza e sesso

condizioni professionali	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
Ucraina	50	34	84	21,5
Brasile	26	28	54	13,8
Colombia	22	25	47	12,1
Etiopia	21	26	47	12,1
Romania	23	19	42	10,8
Bulgaria	15	15	30	7,7
India	8	11	19	4,9
Russia	9	7	16	4,1
Polonia	8	8	16	4,1
Nepal	6	5	11	2,8
Perù	4	2	6	1,5
Ecuador	2	3	5	1,3
Cile	2	3	5	1,3
Albania	2	1	3	0,8
altro	2	3	5	1,3
n.r.	1	3	4	
totale	201	193	394	100,0

2.1.3 - Bambini per Paese di provenienza e tipo di scuola

Paesi di provenienza	tipi di scuola		
	materna	elementare	media
Ucraina	49	32	3
Brasile	19	35	0
Colombia	19	28	0
Etiopia	28	19	0
Romania	13	27	2
Bulgaria	22	8	0
India	9	10	0
Russia	10	5	1
Polonia	1	15	0
Nepal	6	5	0
Perù	4	2	0
Ecuador	3	2	0
Cile	1	4	0
Albania	0	3	0
altro	2	3	0
n.r.	2	2	0
totale	188	200	6
in % sul totale	47,7	50,8	1,5

2.1.4 - Bambini per Paese di provenienza e classe d'età

Paesi di provenienza	classi d'età		
	3-5	6-10	11-13
Ucraina	55	25	4
Brasile	17	35	2
Colombia	18	29	0
Etiopia	29	17	1
Romania	14	25	3
Bulgaria	22	8	0
India	6	13	0
Russia	10	3	3
Polonia	2	11	3
Nepal	6	5	0
Perù	3	3	0
Ecuador	3	2	0
Cile	1	3	1
Albania	0	3	0
altro	4	1	0
n.r.	2	2	0
totale	192	185	17
in % sul totale	48,7	47,0	4,3

2.2 Informazioni sull'inserimento scolastico

2.2.1 - Bambini per Paese di provenienza e periodo di tempo trascorso prima dell'inserimento

Paesi di provenienza	periodo di tempo				
	meno di 1 mese	da 1 a 3 mesi	da 4 a 6 mesi	da 7 mesi a 1 anno	oltre 1 anno
Ucraina	7	44	29	4	0
Brasile	5	34	10	5	0
Colombia	6	28	12	1	0
Etiopia	2	30	9	6	0
Romania	5	22	9	5	1
Bulgaria	0	7	9	14	0
India	3	12	2	2	0
Russia	1	5	0	9	1
Polonia	4	12	0	0	0
Nepal	0	7	2	2	0
Perù	0	3	0	3	0
Ecuador	0	3	1	0	1
Cile	2	2	0	1	0
Albania	1	0	2	0	0
altro	0	2	1	2	0
n.r.	0	2	1	1	0
totale	36	213	87	55	3
in % sul totale	9,1	54,1	22,1	14,0	0,8

2.2.2 - Bambini per Paese di provenienza e tipologia di inserimento

Paesi di provenienza	tipologie d'inserimento		
	graduale	immediato	n.r.
Ucraina	45	38	1
Brasile	19	34	1
Colombia	11	35	1
Etiopia	26	21	0
Romania	11	31	0
Bulgaria	23	7	0
India	8	11	0
Russia	10	6	0
Polonia	2	14	0
Nepal	5	6	0
Perù	3	3	0
Ecuador	3	2	0
Cile	2	3	0
Albania	0	3	0
altro	1	4	0
n.r.	2	2	0
totale	171	220	3
in % sul totale	43,7	56,3	

2.2.3 - Bambini per Paese di provenienza e adeguatezza della classe in cui sono stati inseriti rispetto all'età anagrafica

Paesi di provenienza	classi		
	adeguata	inferiore	non so
Ucraina	56	28	0
Brasile	24	30	0
Colombia	31	16	0
Etiopia	32	15	0
Romania	21	20	1
Bulgaria	21	8	1
India	8	10	1
Russia	12	4	0
Polonia	9	7	0
Nepal	8	2	1
Perù	2	4	0
Ecuador	4	1	0
Cile	2	3	0
Albania	0	3	0
altro	3	2	0
n.r.	3	1	0
totale	236	154	4
in % sul totale	59,9	39,1	1,0

2.2.4 - Bambini secondo il periodo trascorso prima dell'inserimento e il tipo di scuola

periodi prima dell'inserimento	tipi di scuola			
	materna	elementare	media	totale
meno di 1 mese	6	29	1	36
tra 1 e 3 mesi	87	121	5	213
tra 4 e 6 mesi	55	32	0	87
tra 7 mesi e un anno	39	16	0	55
oltre 1 anno	1	2	0	3
totale	188	200	6	394

2.2.5 - Bambini secondo il periodo trascorso prima dell'inserimento e la tipologia di inserimento

periodi prima dell'inserimento	tipologie di inserimento			totale
	immediato	graduale	n.r.	
meno di 1 mese	9	27	0	36
tra 1 e 3 mesi	85	127	1	213
tra 4 e 6 mesi	44	41	2	87
tra 7 mesi e un anno	31	24	0	55
oltre 1 anno	2	1	0	3
totale	171	220	3	394
in % sul totale	43,7	56,3		100,0

2.2.6 - Bambini per tipologia di inserimento e tipo di scuola

tipologie d'inserimento	tipi di scuola			
	materna	elementare	media	totale
graduale	137	34	0	171
immediata	50	164	6	220
n.r.	1	2	0	3
totale	188	200	6	394

2.2.7 - Bambini secondo l'adeguatezza della classe in cui sono stati inseriti rispetto all'età anagrafica e al tipo di scuola

classi	tipi di scuola			totale	
	materna	elementare	media	v.a.	%
adatta	157	76	3	236	59,9
inferiore	29	122	3	154	39,1
<i>di cui passati a classe adatta</i>	8	14	0	22	5,6
non so	2	2	0	4	1,0
totale	188	200	6	394	100,0

2.2.8 - Bambini secondo il periodo trascorso prima dell'inserimento e per il tipo di difficoltà incontrate

periodi prima dell'inserimento	tipi di difficoltà					totale
	lo studio delle diverse materie	il rapporto con i compagni	il rapporto con l'insegnante	la lingua	n.r.	
meno di 1 mese	8	3	0	24	1	36
tra 1 e 3 mesi	37	19	15	130	12	213
tra 4 e 6 mesi	20	7	7	44	9	87
tra 7 mesi e un anno	9	16	3	19	8	55
oltre 1 anno	0	0	1	1	1	3
totale	74	45	26	218	31	394

2.2.9 - Bambini per ubicazione della scuola (risposta multipla)

ubicazione della scuola	totale
vicina a casa	324
vicina al posto di lavoro di uno dei genitori	92
vicina a casa dei nonni	55
vicina a nessuno di questi	28

2.2.10 - Bambini per accompagnatore al momento dell'inserimento e attualmente

accompagnatori	al momento dell'inserimento		attualmente	
	v.a.	%	v.a.	%
mamma	293	74,6	192	48,9
papà	18	4,6	60	15,3
entrambi i genitori	73	18,6	63	16,0
nonni	0	0,0	7	1,8
fratelli	2	0,5	6	1,5
altri parenti	1	0,3	0	0,0
baby-sitter	0	0,0	2	0,5
nessuno	1	0,3	39	9,9
altro	5	1,3	24	6,1
n.r.	1		1	
totale	394	100,0	394	100,0

2.2.11 - Bambini per utilizzo o meno della mensa scolastica

utilizzo mensa	totale	
	v.a.	%
sì	286	72,8
no	71	18,1
non previsto	36	9,2
n.r.	1	
totale	394	100,0

3. Reazioni all'inserimento scolastico

3.1 - Bambini per emozione primaria e secondaria dei genitori al momento dell'inserimento e per sesso

emozione	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
	PRIMARIA			
gioia	62	58	120	30,5
preoccupazione	62	45	107	27,2
serenità	20	40	60	15,2
fiducia	26	36	62	15,7
ansia	16	8	24	6,1
ambizione	0	1	1	0,3
dispiacere al distacco	14	4	18	4,6
insicurezza	1	0	1	0,3
altro	0	1	1	0,3
n.r.	0	0	0	
totale	201	193	394	100,0
	SECONDARIA			
gioia	18	15	33	8,8
preoccupazione	37	31	68	18,0
serenità	25	30	55	14,6
fiducia	58	57	115	30,5
ansia	22	25	47	12,5
ambizione	1	0	1	0,3
dispiacere al distacco	23	22	45	11,9
insicurezza	5	3	8	2,1
altro	3	2	5	1,3
n.r.	9	8	17	
totale	201	193	394	100,0

3.2 - Bambini per emozione primaria e secondaria dei genitori al momento dell'inserimento e per tipo di scuola

emozione	tipo di scuola		media
	materna	elementare	
		PRIMARIA	
gioia	44	73	3
preoccupazione	57	50	0
serenità	28	31	1
fiducia	31	30	1
ansia	15	9	0
ambizione	1	0	0
dispiacere al distacco	11	6	1
insicurezza	1	0	0
altro	0	1	0
n.r.	0	0	0
totale	188	200	6
		SECONDARIA	
gioia	21	12	0
preoccupazione	27	38	3
serenità	29	25	1
fiducia	50	64	1
ansia	24	22	1
ambizione	0	1	0
dispiacere al distacco	33	12	0
insicurezza	2	6	0
altro	1	4	0
n.r.	1	16	0
totale	188	200	6

3.3 - Bambini per emozione primaria e secondaria del bambino al momento dell'inserimento e per sesso

emozione	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
			PRIMARIA	
gioia	67	78	145	37,5
preoccupazione	33	31	64	16,5
serenità	23	28	51	13,2
fiducia	8	8	16	4,1
ansia	16	12	28	7,2
ambizione	0	1	1	0,3
dispiacere al distacco	33	15	48	12,4
insicurezza	13	12	25	6,5
altro	5	3	8	2,1
nessuna	0	1	1	0,3
n.r.	3	4	7	
totale	201	193	394	100,0
			SECONDARIA	
gioia	24	21	45	12,5
preoccupazione	24	22	46	12,7
serenità	39	44	83	23,0
fiducia	20	11	31	8,6
ansia	13	17	30	8,3
ambizione	5	5	10	2,8
dispiacere al distacco	17	20	37	10,2
insicurezza	26	27	53	14,7
altro	11	12	23	6,4
nessuna	1	2	3	0,8
n.r.	21	12	33	
totale	201	193	394	100,0

3.4 - Bambini per emozione primaria e secondaria del bambino al momento dell'inserimento e per tipo di scuola

emozione	tipo di scuola		
	materna	elementare	media
		PRIMARIA	
gioia	74	71	0
preoccupazione	14	48	2
serenità	25	26	0
fiducia	10	5	1
ansia	12	14	2
ambizione	0	1	0
dispiacere al distacco	34	14	0
insicurezza	15	10	0
altro	2	5	1
nessuna	0	1	0
n.r.	2	5	0
totale	188	200	6
		SECONDARIA	
gioia	22	22	1
preoccupazione	24	21	1
serenità	41	41	1
fiducia	15	15	1
ansia	8	22	0
ambizione	3	6	1
dispiacere al distacco	24	13	1
insicurezza	26	26	0
altro	13	10	0
nessuna	0	3	0
n.r.	12	21	0
totale	188	200	6

3.5 - Bambini per comportamento primario e secondario all'arrivo a scuola e per sesso

comportamento	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
			PRIMARIO	
indifferente	5	7	12	3,1
disturbava	9	2	11	2,9
si isolava	3	7	10	2,6
andava subito dai compagni	61	54	115	29,9
mostrava paura per il distacco	18	9	27	7,0
manteneva la prossimità				
con chi lo accompagnava	24	34	58	15,1
dopo un primo momento				
di difficoltà si allontanava	13	12	25	6,5
era concentrato sull'oggetto				
portato da casa	1	1	2	0,5
manifestava la voglia di tornare				
a casa	1	0	1	0,3
agiva mostrando chiaramente				
il rifiuto della separazione	2	1	3	0,8
andava subito con l'insegnante	36	39	75	19,5
ricercava il contatto corporeo				
con chi lo accompagnava	13	15	28	7,3
ricercava il contatto visivo				
con chi lo accompagnava	11	7	18	4,7
era aggressivo	0	0	0	0,0
n.r.	4	5	9	
totale	201	193	394	100,0
			SECONDARIO	
indifferente	8	7	15	4,3
disturbava	5	0	5	1,4
si isolava	9	7	16	4,5
andava subito dai compagni	26	30	56	15,9
mostrava paura per il distacco	2	6	8	2,3
manteneva la prossimità				
con chi lo accompagnava	7	7	14	4,0
dopo un primo momento				
di difficoltà si allontanava	21	27	48	13,6
era concentrato sull'oggetto				
portato da casa	7	1	8	2,3
manifestava la voglia				
di tornare a casa	6	5	11	3,1
agiva mostrando chiaramente				
il rifiuto della separazione	2	1	3	0,9
andava subito con l'insegnante	34	43	77	21,9
ricercava il contatto corporeo				
con chi lo accompagnava	15	8	23	6,5
ricercava il contatto visivo				
con chi lo accompagnava	34	33	67	19,0
era aggressivo	1	0	1	0,3
n.r.	24	18	42	
totale	201	193	394	100,0

3.6 - Bambini per comportamento primario e secondario all'arrivo a scuola e per tipo di scuola

emozione	tipo di scuola		
	materna	elementare	media
		PRIMARIO	
indifferente	5	7	0
disturbava	3	8	0
si isolava	4	6	0
andava subito dai compagni	51	62	2
mostrava paura per il distacco	16	10	1
manteneva la prossimità con chi lo accompagnava	35	23	0
dopo un primo momento di difficoltà si allontanava	17	8	0
era concentrato sull'oggetto portato da casa	0	2	0
manifestava la voglia di tornare a casa	1	0	0
agiva mostrando chiaramente il rifiuto della separazione	1	2	0
andava subito con l'insegnante	23	49	3
ricercava il contatto corporeo con chi lo accompagnava	21	7	0
ricercava il contatto visivo con chi lo accompagnava	9	9	0
era aggressivo	0	0	0
n.r.	2	7	0
totale	188	200	6
		SECONDARIO	
indifferente	6	9	0
disturbava	4	1	0
si isolava	12	4	0
andava subito dai compagni	28	28	0
mostrava paura per il distacco	4	4	0
manteneva la prossimità con chi lo accompagnava	9	5	0
dopo un primo momento di difficoltà si allontanava	26	22	0
era concentrato sull'oggetto portato da casa	5	3	0
manifestava la voglia di tornare a casa	4	6	1
agiva mostrando chiaramente il rifiuto della separazione	1	2	0
andava subito con l'insegnante	37	39	1
ricercava il contatto corporeo con chi lo accompagnava	17	5	1
ricercava il contatto visivo con chi lo accompagnava	29	38	0
era aggressivo	0	1	0
n.r.	6	33	3
totale	188	200	6

3.7 - Bambini per atteggiamento primario e secondario al momento dell'inserimento scolastico e per sesso

emozione	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
			PRIMARIO	
passivo	1	3	4	1,0
di isolamento	12	14	26	6,7
era incuriosito	74	56	130	33,6
aperto/socievole	50	72	122	31,5
aggressivo	8	1	9	2,3
attivo	14	6	20	5,2
disinvolto	6	4	10	2,6
partecipativo	15	13	28	7,2
distruttivo	0	0	0	0,0
inibito	4	8	12	3,1
indifferente	4	2	6	1,6
interessato	10	10	20	5,2
n.r.	3	4	7	
totale	201	193	394	100,0
			SECONDARIO	
passivo	5	1	6	1,6
di isolamento	4	4	8	2,2
era incuriosito	26	27	53	14,5
aperto/socievole	37	32	69	18,9
aggressivo	13	1	14	3,8
attivo	16	23	39	10,7
disinvolto	12	11	23	6,3
partecipativo	30	42	72	19,7
distruttivo	4	0	4	1,1
inibito	7	6	13	3,6
indifferente	1	7	8	2,2
interessato	30	26	56	15,3
n.r.	16	13	29	
totale	201	193	394	100,0

3.8 - Bambini per atteggiamento primario e secondario al momento dell'inserimento scolastico e per tipo di scuola

emozione	tipo di scuola		
	materna	elementare	media
		PRIMARIO	
passivo	3	1	0
di isolamento	13	13	0
era incuriosito	72	57	1
aperto/socievole	49	71	2
aggressivo	4	5	0
attivo	11	6	3
disinvolto	3	7	0
partecipativo	11	17	0
distruttivo	0	0	0
inibito	6	6	0
indifferente	4	2	0
interessato	10	10	0
n.r.	2	5	0
totale	188	200	6
		SECONDARIO	
passivo	4	2	0
di isolamento	5	2	1
era incuriosito	26	27	0
aperto/socievole	34	34	1
aggressivo	10	4	0
attivo	24	15	0
disinvolto	9	14	0
partecipativo	29	39	4
distruttivo	1	3	0
inibito	7	6	0
indifferente	5	3	0
interessato	28	28	0
n.r.	6	23	0
totale	188	200	6

3.9 - Bambini per tipo di difficoltà incontrata all'inserimento e per sesso

difficoltà incontrata	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
lo studio delle diverse materie	34	40	74	20,4
il rapporto con i compagni	28	17	45	12,4
il rapporto con l'insegnante	19	7	26	7,2
la lingua	105	113	218	60,1
n.r.	15	16	31	
totale	201	193	394	100,0

3.10 - Bambini per tipo di difficoltà incontrata all'inserimento e per tipo di scuola

difficoltà incontrata	tipo di scuola		
	materna	elementare	media
lo studio delle diverse materie	22	51	1
il rapporto con i compagni	33	11	1
il rapporto con l'insegnante	15	11	0
la lingua	98	116	4
n.r.	20	11	0
totale	188	200	6

3.11 - Bambini per conoscenza da parte dell'insegnante dell'adozione del bambino

conoscenza dell'insegnante	totale	
	v.a.	%
sì	391	99,2
no	2	0,5
non so	1	0,3
totale	394	100,0

3.12 - Bambini per motivo che ha spinto i genitori a informare gli insegnanti che il figlio era adottato e per sesso*

motivo	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
sensibilizzare e iniziare una collaborazione	114	124	238	62,8
preoccupazione per le difficoltà linguistiche	20	23	43	11,3
semplicemente informare	46	33	79	20,8
altro	11	8	19	5,0
n.r.	8	4	12	
totale	199	192	391	100,0

* Il totale si riferisce ai bambini i cui genitori hanno informato l'insegnante dell'adozione

3.13 - Bambini per motivo che ha spinto i genitori a informare gli insegnanti che il figlio era adottato e per tipo di scuola*

motivo	tipo di scuola			totale
	materna	elementare	media	
sensibilizzare e iniziare una collaborazione	114	123	1	238
preoccupazione per le difficoltà linguistiche	12	28	3	43
semplicemente informare	46	31	2	79
altro	11	8	0	19
n.r.	4	8	0	12
totale	187	198	6	391

* Il totale si riferisce ai bambini i cui genitori hanno informato l'insegnante dell'adozione

3.14 - Bambini per sollecitazione o meno da parte degli insegnanti di un chiarimento sulla loro storia e per tipo di scuola

sollecitazione	tipo di scuola		
	materna	elementare	media
sì	52	38	0
no	133	161	6
n.r.	3	1	0
totale	188	200	6
se sì, sì è rivelato utile?			
sì, perché:			
<i>ha permesso di comprenderlo meglio</i>	44	29	0
<i>ha permesso la progettazione di contenuti scolastici mirati</i>	21	19	0
<i>ha favorito i rapporti col bambino</i>	3	4	0
<i>ne ha favorito l'inserimento</i>	3	3	0
<i>altro</i>	5	0	0
no perché:			
<i>non ne è stato tenuto conto</i>	12	3	0
<i>ha turbato il bambino</i>	5	5	0
<i>altro</i>	2	2	0
n.r.	1	2	0
	2	1	0
n.r.	3	4	0

3.15 - Bambini per grado di disponibilità dell'insegnante ad accogliere il bambino e per tipo di scuola

disponibilità dell'insegnante	tipo di scuola			totale	
	materna	elementare	media	v.a.	%
molto	136	128	3	267	68,7
abbastanza	45	58	2	105	25,8
poco	5	9	1	15	3,8
per niente	2	5	0	7	1,7
totale	188	200	6	394	100,0

4 - Informazioni sull'esperienza scolastica*

4.1 - Bambini che hanno cambiato o meno scuola o classe e tipo di scuola

cambiamento di scuola o classe	tipi di scuola			totale	
	materna	elementare	media	v.a.	%
no	107	158	4	269	78,7
sì	35	36	2	73	21,3
<i>per promozione in classe superiore</i>	22	9	2	33	
<i>trasferimento in classe adatta all'età</i>	2	10	0	12	
<i>difficoltà di inserimento</i>	3	8	0	11	
<i>scuola lontana</i>	3	3	0	6	
<i>passaggio scuola pubblica/privata</i>	3	1	0	4	
<i>altro</i>	1	4	0	5	
<i>n.r.</i>	1	1	0	2	
totale	142	194	6	342	100,0

4.2 - Bambini per ambito di maggiore gratificazione e sesso

ambito di gratificazione	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
scrittura	34	40	74	22,4
lettura	13	17	30	9,1
disegno	37	48	85	25,8
attività logico-matematiche	36	23	59	17,9
attività espressive	23	15	38	11,5
comunicazione	16	17	33	10,0
comprensione	4	4	8	2,4
concentrazione	1	2	3	0,9
<i>n.r.</i>	6	6	12	
totale	170	172	342	100,0

* Le informazioni che seguono si riferiscono a 342 bambini e non a 394 come in precedenza poiché in 52 schede individuali non è stata compilata questa sezione tematica.

4.3 - Bambini per ambito di maggiore gratificazione e tipo di scuola

ambito di gratificazione	tipo di scuola		
	materna	elementare	media
scrittura	19	54	1
lettura	8	21	1
disegno	46	39	0
attività logico-matematiche	17	40	2
attività espressive	21	17	0
comunicazione	18	14	1
comprensione	3	4	1
concentrazione	1	2	0
n.r.	9	3	0
totale	142	194	6

4.4 - Bambini per ambito di maggiore carenza e sesso

ambito di maggiore carenza	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
scrittura	21	25	46	15,9
lettura	26	25	51	17,6
disegno	18	12	30	10,3
attività logico-matematiche	14	23	37	12,8
attività espressive	4	7	11	3,8
comunicazione	11	12	23	7,9
comprensione	7	6	13	4,5
concentrazione	43	36	79	27,2
n.r.	26	26	52	
totale	170	172	342	100,0

4.5 - Bambini per ambito di maggiore carenza e tipo di scuola

ambito di maggiore carenza	tipi di scuola		
	materna	elementare	media
scrittura	11	34	0
lettura	17	32	3
disegno	16	14	0
attività logico-matematiche	9	27	1
attività espressive	3	7	1
comunicazione	12	11	0
comprensione	4	9	0
concentrazione	42	37	0
n.r.	28	23	1
totale	142	194	6

4.6 - Bambini per livello di aspettative dei genitori e sesso

livello di aspettative	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
basso	20	9	29	8,5
medio	123	119	242	70,8
alto	20	41	61	17,8
elevato	7	3	10	2,9
totale	170	172	342	100,0

4.7 - Bambini per livello di aspettative dei genitori e tipo di scuola

livello di aspettative	tipi di scuola			totale
	materna	elementare	media	
basso	14	15	0	29
medio	95	143	4	242
alto	31	29	1	61
elevato	2	7	1	10
totale	142	194	6	342

4.8 - Bambini per grado di soddisfazione delle aspettative dei genitori e sesso

grado di soddisfazione	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
0 (per niente)	10	3	13	3,8
1	3	2	5	1,5
2	4	8	12	3,5
3	33	19	52	15,2
4	54	64	118	34,5
5 (moltissimo)	66	76	142	41,5
totale	170	172	342	100,0

4.9 - Bambini per grado di soddisfazione delle aspettative dei genitori e tipo di scuola

livello di aspettative	tipi di scuola			totale
	materna	elementare	media	
0 (per niente)	9	4	0	13
1	2	2	1	5
2	4	8	0	12
3	18	32	2	52
4	52	64	2	118
5 (moltissimo)	57	84	1	142
totale	142	194	6	342

4.10 - Bambini la cui scuola ha affrontato o meno il tema dell'adozione e tipo di scuola

tema dell'adozione affrontato	tipi di scuola			totale	
	materna	elementare	media	v.a.	%
non ancora	81	101	5	187	55,0
sì, ma esclusivamente dagli insegnanti	24	43	0	67	19,7
sì, coinvolgendo la nostra famiglia	8	7	0	15	4,4
no, per decisione degli insegnanti	4	6	0	10	2,9
no, per nostra decisione	0	0	0	0	0,0
non so	24	36	1	61	17,9
n.r.	1	1	0	2	
totale	142	194	6	342	100,0

4.11 - Bambini per grado di attenzione posta dalla scuola alle tematiche legate all'immigrazione e tipo di scuola

grado di attenzione	tipi di scuola			totale	
	materna	elementare	media	v.a.	%
DIVERSITÀ DERIVANTE DAL PROVENIRE DA UN PAESE STRANIERO					
per niente	29	23	1	53	15,5
poca	37	44	3	84	24,6
abbastanza	58	92	2	152	44,6
molta	18	34	0	52	15,2
n.r.	0	1	0	1	
totale	142	194	6	342	100,0
DIFFERENZA SOMATICA					
per niente	68	99	6	173	52,4
poca	35	42	0	77	23,3
abbastanza	28	36	0	64	19,4
molta	9	7	0	16	4,8
n.r.	2	10	0	12	
totale	142	194	6	342	100,0

4.12 - Bambini per qualità d'integrazione scolastica secondo diversi aspetti

qualità dell'integrazione	aspetti dell'integrazione					
	rapporto con i compagni	rapporto con gli insegnanti	rapporto con l'ambiente scolastico	abilità rispetto all'età	competenze logico-matematiche	competenze umanistiche
pessima	0	0	0	1	2	0
scarsa	4	4	5	22	21	11
mediocre	26	20	21	54	60	78
buona	150	151	187	186	170	161
ottima	161	166	127	71	51	49
n.r.	1	1	2	8	38	43
totale	342	342	342	342	342	342

4.13 - Bambini che hanno fatto amicizia o meno con i compagni di scuola

amicizia	totale	
	v.a.	%
sì	337	98,8
no	4	1,2
n.r.	1	
totale	342	100,0

4.14 - Bambini che si incontrano o meno con i compagni di scuola al fuori dall'orario scolastico

incontri	totale	
	v.a.	%
sì	310	92,0
no	27	8,0
n.r.	5	
totale	342	100,0

4.15 - Bambini per luogo in cui incontrano i compagni di scuola al di fuori dell'orario scolastico (risposte multiple)*

luogo	totale	
	v.a.	%
a casa sua	243	78,4
a casa dei compagni di scuola	215	69,4
nel parco o negli spazi vicino casa	191	61,6
in associazioni ricreative	55	17,7
in parrocchia	126	40,6
al centro sportivo	106	34,2
altro	11	3,5

* La percentuale è calcolata sulla base di quanti hanno dichiarato di incontrarsi al di fuori dell'orario scolastico (310)

4.16 - Bambini che hanno parlato o meno del loro essere adottati con qualche compagno di classe, distinti per sesso

comunicazione	sesso		totale	
	maschio	femmina	v.a.	%
sì	74	96	170	50,0
no	53	46	99	29,1
non so	41	30	71	20,9
n.r.	2	0	2	
totale	170	172	342	100,0

4.17 - Bambini che hanno parlato o meno del loro essere adottati con qualche compagno di classe, distinti per tipo di scuola

comunicazione	tipi di scuola		
	materna	elementare	media
sì	49	116	5
no	60	38	1
non so	31	40	0
n.r.	2	0	0
totale	142	194	6

4.18 - Bambini i cui genitori hanno instaurato o meno rapporti con altri genitori della classe

rapporti instaurati dai genitori	totale	
	v.a.	%
sì	318	93,5
no	22	6,5
n.r.	2	
totale	342	100,0

4.19 - Bambini che a scuola hanno subito o meno situazioni riconducibili ad atti di razzismo

episodi riconducibili ad atti di razzismo	v.a.	%
sì	29	8,5
no	295	86,3
non so	12	3,5
n.r.	6	1,8
totale	342	100,0

4.20 - Reazione conseguente agli atti di razzismo subiti dai bambini (risposte multiple)

reazione	v.a.
ne ha parlato con i genitori	26
i genitori ne hanno parlato agli insegnanti	16
i genitori ne hanno parlato alla classe	2
i genitori ne hanno parlato agli altri genitori	6
i genitori hanno sporto denuncia	0
è intervenuta la scuola	3
n.r.	3

4.21 - Bambini secondo la valutazione dei genitori sulla preparazione o meno della scuola ad affrontare le tematiche legate alle diversità etniche

scuola preparata	v.a.	%
sì	226	67,5
no	109	32,5
non so	0	0,0
n.r.	7	
totale	342	100,0

4.22 - Bambini secondo il motivo espresso dai genitori sull'impreparazione della scuola rispetto alle tematiche legate alle diversità etniche*

la scuola non è preparata perché:	v.a.	%
manca di risorse scolastiche	26	25,5
impreparazione specifica degli insegnanti all'adozione internazionale	18	17,6
scarsa o assente cultura delle differenze socioculturali	16	15,7
impreparazione generica degli insegnanti	12	11,8
didattica non al passo con i tempi	12	11,8
scarsa disponibilità degli insegnanti verso i genitori	10	9,8
manca di programma specifico per l'inserimento del bambino adottato di altra etnia	6	5,9
risposte vaghe o del tipo "non so"	2	2,0
n.r.	7	
totale	109	100,0

* Il totale si riferisce ai bambini i cui genitori reputano la scuola impreparata ad affrontare le tematiche legate alle diversità etniche

Sezione 2 - Le scuole

1. Informazioni sulle scuole

1.1 - Scuole per tipo di scuola e natura giuridica

tipo di scuola	natura giuridica			totale	
	pubblica	privata	n.r.	v.a.	%
materna	44	43	1	88	35,3
elementare	134	14	0	148	59,5
media inferiore	11	1	0	12	4,8
media superiore	1	0	0	1	0,4
n.r.	0	0	1	1	
totale	190	58	2	250	100,0

1.2 - Progetti specifici per bambini adottati attivati per tipo di progetto e tipo di scuola (risposta multipla)

tipi di progetto	tipo di scuola					totale
	materna	elementare	media inferiore	media superiore	n.r.	
inserimento graduale	24	19	0	0	0	43
utilizzo di ore di copresenza	6	29	0	0	0	35
attività in piccoli gruppi	16	27	0	0	0	43
programmazione individualizzata	3	23	1	0	0	27
altro	2	5	2	0	0	9
totale progetti attivati	51	103	3	0	0	157
nessuno	51	92	8	0	1	152

2 - Informazioni sugli insegnanti e la loro esperienza professionale

2.1 - Insegnanti per classe di anni di insegnamento

classe di anni di insegnamento	totale	
	v.a.	%
fino a 6 anni	24	10,2
da 7 a 12 anni	37	15,7
da 13 a 18 anni	25	10,6
da 19 a 24 anni	52	22,0
da 25 a 30 anni	75	31,8
oltre 30 anni	23	9,7
n.r.	14	
totale	250	100,0

2.2 - Valutazione degli insegnanti sull'adeguatezza della classe d'inserimento dei bambini e tipo di scuola

classe adeguata	tipo di scuola					totale	
	materna	elementare	media inferiore	media superiore	n.r.	v.a.	%
sì, sempre	66	94	10	0	0	170	71,5
raramente	15	45	1	0	0	61	25,6
no, mai	2	4	0	1	0	7	2,9
n.r.	5	5	1	0	1	12	
totale	88	148	12	1	1	250	100,0

2.3 - Valutazione degli insegnanti sul motivo principale dell'inserimento in classe inadeguata*

motivo principale	totale
problemi di lingua	47
difficoltà di apprendimento	5
problemi comportamentali	5
altro	7
n.r.	4
totale	68

* Hanno risposto solo gli insegnanti che valutano che l'inserimento dei bambini adottati sia avvenuto in classi inadeguate rispetto alla loro età

2.4 - Valutazione degli insegnanti circa il motivo e l'eventuale permanenza annuale dei bambini nella classe inadeguata all'età*

tipo di permanenza	totale
non annuale	14
annuale	54
<i>annuale, di cui per:</i>	
<i>la continuità dell'apprendimento</i>	28
<i>la persistenza di problemi linguistici</i>	7
<i>la continuità didattica</i>	6
<i>le difficoltà di cambiamento del bambino</i>	4
<i>le lacune culturali di base</i>	3
<i>altro</i>	6
totale	68

* Vedi nota alla tavola 2.3

2.5 - Valutazione degli insegnanti circa l'eventuale accordo sull'inserimento dei bambini in classe non adeguata all'età, distinti per tipo di scuola

inserimento in classe non adeguata	tipo di scuola				n.r.	totale
	materna	elementare	media inferiore	media superiore		
disaccordo a causa di:	62	78	8	0	1	149
<i>carriera scolastica più lunga</i>	0	1	0	0	0	1
<i>maturità del bambino da verificare</i>	5	4	0	0	0	9
<i>disagio e demotivazione con bambini di età diversa</i>	13	21	1	0	0	35
<i>necessità di stare con i coetanei</i>	11	14	3	0	1	29
<i>problemi linguistici o di apprendimento</i>	0	1	0	0	0	1
<i>problemi psicologici e relazionali</i>	0	1	0	0	0	1
<i>non rispetto dei tempi e della capacità di adattamento del bambino</i>	1	2	2	0	0	5
<i>stimoli non adeguati all'età</i>	10	8	0	0	0	18
<i>altro</i>	1	2	0	0	0	3
<i>n.r.</i>	21	24	2	0	0	47
accordo a causa di:	26	70	4	1	0	101
<i>carezza di conoscenza di base</i>	0	6	0	0	0	6
<i>maturità del bambino da verificare</i>	1	12	1	0	0	14
<i>necessità di inserimento graduale</i>	9	6	1	1	0	17
<i>problemi linguistici o di apprendimento</i>	3	24	2	0	0	29
<i>rispetto dei tempi e della capacità di adattamento del bambino</i>	13	22	0	0	0	35
totale	88	148	12	1	1	250

2.6 - Valutazione degli insegnanti circa l'eventuale accordo dei genitori all'inserimento dei bambini in classe inadeguata

i genitori	totale	
	v.a.	%
sono consenzienti	139	73,9
richiedono loro stessi tale inserimento	34	18,1
sono contrari	13	6,9
altro	2	1,1
n.r.	62	
totale	250	100,0

2.7 - Valutazione degli insegnanti circa il periodo trascorso tra l'arrivo in Italia e l'inserimento nella scuola dei bambini

periodo trascorso	totale	
	v.a.	%
primi mesi	168	71,2
primo anno	45	19,1
più di un anno	10	4,2
non so	13	5,5
n.r.	14	
totale	250	100,0

2.8 - Valutazione degli insegnanti circa le motivazioni principali e secondarie della scelta dei genitori rispetto al periodo di inserimento, distinti per tipo di scuola

motivi	tipi di scuola					n.r.	v.a.	%
	materna	elementare	media inferiore	media superiore				
	PRINCIPALE							
insicurezza	2	2	0	0	0	4	1,7	
ambizione	0	1	0	0	0	1	0,4	
ansia	1	5	0	0	0	6	2,6	
desiderio di normalizzazione	32	66	5	1	1	105	45,7	
incosapevolezza	1	0	0	0	0	1	0,4	
socializzazione	27	26	0	0	0	53	23,0	
necessità	1	2	0	0	0	3	1,3	
senso di responsabilità	5	7	2	0	0	14	6,1	
integrazione	12	22	2	0	0	36	15,7	
ignoranza	0	0	0	0	0	0	0,0	
aspettative elevate	0	0	0	0	0	0	0,0	
altro	1	0	0	0	0	1	0,4	
non so	1	4	1	0	0	6	2,6	
n.r.	5	13	2	0	0	20		
totale	88	148	12	1	1	250	100,0	
	SECONDARIO							
insicurezza	1	3	0	0	0	4	1,8	
ambizione	0	0	0	0	0	0	0,0	
ansia	1	1	0	0	0	2	0,9	
desiderio di normalizzazione	20	17	2	0	0	39	18,0	
incosapevolezza	0	1	0	0	0	1	0,5	
socializzazione	15	40	4	0	1	60	27,6	
necessità	3	4	0	0	0	7	3,2	
senso di responsabilità	5	23	1	0	0	29	13,4	
integrazione	30	36	2	0	0	68	31,3	
ignoranza	0	1	0	0	0	1	0,5	
aspettative elevate	1	2	0	0	0	3	1,4	
altro	1	0	0	0	0	1	0,5	
non so	0	2	0	0	0	2	0,9	
n.r.	11	18	3	1	0	33		
totale	88	148	12	1	1	250	100,0	

3 - Informazioni sulla storia del bambino

3.1 - Insegnanti secondo il momento in cui i genitori comunicano che il bambino è adottato

momento della comunicazione	totale	
	v.a.	%
prima dell'inserimento nella classe	166	67,8
all'inizio della frequenza scolastica	72	29,4
in seguito al sorgere dei problemi	5	2,0
mai, si viene a sapere casualmente	2	0,8
n.r.	5	
totale	250	100,0

3.2 - Insegnanti secondo l'eventuale comunicazione dei genitori delle precedenti esperienze scolastiche del bambino

comunicazione	totale	
	v.a.	%
sì, sempre	194	81,2
raramente	38	15,9
no, mai	7	2,9
n.r.	11	
totale	250	100,0

3.3 - Valutazione degli insegnanti sull'utilità della conoscenza di alcune informazioni sul bambino

informazione	quanto è importante				n.r.	totale
	molto	abbastanza	poco	per niente		
la scuola frequentata in precedenza	137	68	21	4	20	250
il rendimento scolastico precedente	97	84	38	5	26	250
il comportamento	166	54	14	1	15	250
la capacità di socializzazione	188	40	9	0	13	250
lo stato di salute all'arrivo in Italia	125	80	18	6	21	250

4 - Informazioni sulle caratteristiche dei bambini e il loro inserimento nella scuola

4.1 - Valutazione degli insegnanti sull'inserimento scolastico dei bambini

giudizio	totale	
	v.a.	%
molto bene	60	25,0
bene	109	45,4
sufficientemente bene	63	26,3
male	7	2,9
molto male	1	0,4
n.r.	10	
totale	250	100,0

4.2 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale presenza di problemi di apprendimento nei bambini

problemi di apprendimento	totale	
	v.a.	%
sempre	9	3,8
spesso	46	19,6
a volte	104	44,3
raramente	33	14,0
mai	43	18,3
n.r.	15	
totale	250	100,0

4.3 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale presenza di problemi di apprendimento nei bambini per tipo di scuola

problemi di apprendimento	tipo di scuola				n.r.
	materna	elementare	media inferiore	media superiore	
sempre	0	9	0	0	0
spesso	13	30	3	0	0
a volte	26	69	7	1	1
raramente	18	15	0	0	0
mai	21	20	2	0	0
n.r.	10	5	0	0	0
totale	88	148	12	1	1

4.4 - Valutazione degli insegnanti sulla causa principale del problema di apprendimento dei bambini*

causa principale	totale	
	v.a.	%
scarsa attenzione	38	21,1
disinteresse	6	3,3
difficoltà linguistiche	104	57,8
altro:	32	17,8
<i>carezza di altre esperienze e stimoli</i>	11	6,1
<i>problemi personali o con i genitori</i>	10	5,6
<i>problemi comportamentali</i>	1	0,6
<i>diversi fattori</i>	3	1,7
<i>difficoltà di adattamento alla nuova situazione</i>	6	3,3
<i>difficoltà interattive</i>	1	0,6
n.r.	12	
totale	192	100,0

* Hanno risposto solo gli insegnanti che hanno riscontrato problemi di apprendimento nei bambini adottati

4.5 - Valutazioni degli insegnanti sulle relazioni tra alcune caratteristiche dei bambini e i loro problemi di apprendimento*

Informazione	valutazione sulla relazione				n.r.	totale
	molto	abbastanza	poco	per niente		
l'età del bambino all'adozione	76	58	28	3	27	192
l'ampiezza del periodo già trascorso in Italia	74	78	15	1	24	192
la diversa cultura	38	55	56	12	31	192

* Vedi nota alla tavola 4.3

4.6 - Insegnanti per eventuali difficoltà incontrate nell'affrontare problemi di apprendimento dei bambini e per tipo di scuola*

difficoltà incontrate	tipo di scuola				n.r.	v.a.	%
	materna	elementare	media inferiore	media superiore			
sì, molte	1	8	0	0	0	9	5,0
sì, abbastanza	24	59	6	1	1	91	50,9
poche	22	43	3	0	0	68	38,0
no, per niente	7	4	0	0	0	11	6,1
n.r.	3	9	1	0	0	13	—
totale	57	123	10	1	1	192	100,0

* Vedi nota alla tavola 4.4

4.7 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale presenza di problemi di comportamento nei bambini

problemi di comportamento	totale	
	v.a.	%
sempre	14	5,9
spesso	59	25,0
a volte	88	37,4
raramente	35	14,8
mai	40	16,9
n.r.	14	
totale	250	100,0

4.8 - Valutazione degli insegnanti sul problema comportamentale principale e secondario dei bambini, distinti per tipo di scuola*

problema comportamentale	tipo di scuola					totale	
	materna	elementare	media inferiore	media superiore	n.r.	v.a.	%
	PRINCIPALI						
difficoltà di distacco dai genitori	9	7	0	0	0	16	8,7
iperattività	25	26	1	0	1	53	28,8
isolamento	3	14	3	0	0	20	10,9
rifiuto della separazione	2	4	0	0	0	6	3,3
comportamento di disturbo verso i compagni	4	14	2	0	0	20	10,9
aggressività verso i compagni	4	8	0	0	0	12	6,5
comportamento di disturbo verso l'insegnante	2	1	0	0	0	3	1,6
aggressività verso l'insegnante	0	0	0	0	0	0	0,0
richiesta di attenzione esclusiva	14	36	2	0	0	52	28,3
altro	0	3	0	0	0	3	1,6
n.r.	1	9	0	1	0	11	
totale	64	122	8	1	1	196	100,5
	SECONDARI						
difficoltà di distacco dai genitori	3	7	1	0	0	11	6,7
iperattività	8	10	1	0	0	19	11,6
isolamento	3	10	1	0	0	14	8,5
rifiuto della separazione	1	3	0	0	0	4	2,4
comportamento di disturbo verso i compagni	12	34	4	0	0	50	30,5
aggressività verso i compagni	8	6	0	0	0	14	8,5
comportamento di disturbo verso l'insegnante	1	2	0	0	0	3	1,8
aggressività verso l'insegnante	1	0	0	0	0	1	0,6
richiesta di attenzione esclusiva	15	30	1	0	0	46	28,0
altro	0	2	0	0	0	2	1,2
n.r.	12	18	0	1	1	32	
totale	64	122	8	1	1	196	100,0

* Hanno risposto solo gli insegnanti che hanno riscontrato problemi di comportamento nei bambini adottati

4.9 - Valutazione degli insegnanti sulle relazioni tra alcune caratteristiche dei bambini e i loro problemi di comportamento*

caratteristica	valutazione sulla relazione				n.r.	totale
	molto	abbastanza	poco	per niente		
l'età del bambino all'adozione	93	69	13	6	15	196
l'ampiezza del periodo già trascorso in Italia	43	75	34	9	35	196
la diversa cultura	28	62	56	21	29	196

* Vedi nota alla tavola 4.8

4.10 - Insegnanti per eventuali difficoltà incontrate nell'affrontare problemi di comportamento dei bambini e tipo di scuola*

difficoltà incontrate	tipo di scuola				n.r.	v.a.	%
	materna	elementare	media inferiore	media superiore			
sì, molte	5	15	0	0	0	20	11,1
sì, abbastanza	22	52	3	0	1	78	43,3
poche	24	39	4	1	0	68	37,8
no, per niente	10	4	0	0	0	14	7,8
n.r.	3	12	1	0	0	16	8,9
totale	64	122	8	1	1	196	100,0

* Vedi nota alla tavola 4.8

4.11 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale difficoltà di socializzazione nei bambini

difficoltà di socializzazione	totale	
	v.a.	%
sì, sempre	7	3,0
spesso	40	17,1
a volte	89	38,0
raramente	34	14,5
no, mai	64	27,4
n.r.	16	
totale	250	100,0

4.12 - Valutazione degli insegnanti sulle difficoltà di socializzazione principali e secondarie dei bambini, distinti per tipo di scuola*

difficoltà incontrate	tipo di scuola				n.r.	totale	
	materna	elementare	media inferiore	media superiore		v.a.	%
PRINCIPALE							
diversità culturali	5	21	3	1	0	30	19,7
diversità somatiche	2	5	0	0	0	7	4,6
scarsa padronanza della lingua	18	31	1	0	0	50	33,0
disturbi del comportamento	16	36	3	0	1	56	36,8
disinteresse al rapporto con i coetanei	3	1	1	0	0	5	3,3
scarsa accoglienza da parte dei compagni	0	1	1	0	0	2	1,3
altro	0	2	0	0	0	2	1,3
n.r.	3	15	0	0	0	18	
totale	47	112	9	1	1	170	100,0
SECONDARIO							
diversità culturali	7	19	2	0	0	28	21,7
diversità somatiche	5	8	1	0	0	14	10,9
scarsa padronanza della lingua	13	25	3	0	0	41	31,8
disturbi del comportamento	7	12	1	0	0	20	15,5
disinteresse al rapporto con i coetanei	4	4	0	0	0	8	6,2
scarsa accoglienza da parte dei compagni	1	8	2	0	1	12	9,3
altro	2	4	0	0	0	6	4,7
n.r.	8	32	0	1	0	41	
totale	47	112	9	1	1	170	100,0

* Hanno risposto solo gli insegnanti che hanno riscontrato difficoltà di socializzazione nei bambini adottati

4.13 - Valutazione degli insegnanti sulle relazioni tra alcune caratteristiche dei bambini e le loro difficoltà di socializzazione*

caratteristica	valutazione sulla relazione				n.r.	totale
	molto	abbastanza	poco	per niente		
l'età del bambino all'adozione	76	53	18	5	18	170
l'ampiezza del periodo già trascorso in Italia	52	63	19	5	31	170
la diversa cultura	18	56	50	15	31	170

* Vedi nota alla tavola 4.12

4.14 - Insegnanti per eventuali problemi incontrati nell'affrontare difficoltà di socializzazione adottati e per tipo di scuola(a)

difficoltà incontrate	tipo di scuola				n.r.	v.a.	%
	materna	elementare	media inferiore	media superiore			
sì, molte	4	6	0	0	0	10	6,6
sì, abbastanza poche	16	51	3	0	1	71	47,0
no, per niente	20	36	6	1	0	63	41,7
n.r.	2	5	0	0	0	7	4,6
n.r.	5	14	0	0	0	19	
totale	47	112	9	1	1	170	100,0

* Vedi nota alla tavola 4.12

4.15 - Valutazione degli insegnanti secondo il grado di inserimento dei bambini e i loro eventuali problemi di apprendimento

come sono inseriti i bambini adottati	problemi di apprendimento					n.r.	totale
	sempre	spesso	a volte	raramente	mai		
molto bene	0	3	22	11	21	3	60
bene	6	14	51	17	15	6	109
sufficientemente bene	1	24	30	3	5	0	63
male	2	4	1	0	0	0	7
molto male	0	0	0	0	1	0	1
n.r.	0	1	0	2	1	6	10
totale	9	46	104	33	43	15	250

4.16 - Valutazione degli insegnanti secondo il grado di inserimento dei bambini e i loro eventuali problemi di comportamento

come sono inseriti i bambini adottati	problemi di comportamento					n.r.	totale
	sempre	spesso	a volte	raramente	mai		
molto bene	1	5	15	14	21	4	60
bene	4	25	40	17	18	5	109
sufficientemente bene	6	24	30	2	1	0	63
male	3	4	0	0	0	0	7
molto male	0	0	1	0	0	0	1
n.r.	0	1	2	2	0	5	10
totale	14	59	88	35	40	14	250

4.17 - Valutazione degli insegnanti secondo il grado di inserimento dei bambini e le loro eventuali difficoltà di socializzazione

come sono inseriti i bambini adottati	difficoltà di socializzazione						n.r.	totale
	sempre	spesso	a volte	raramente	mai			
molto bene	0	1	10	10	32	7	60	
bene	2	16	48	20	23	0	109	
sufficientemente bene	3	18	27	4	4	7	63	
male	2	5	0	0	0	0	7	
molto male	0	0	0	0	1	0	1	
n.r.	0	0	4	0	4	2	10	
totale	7	40	89	34	64	16	250	

4.18 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale presenza di problemi di apprendimento dei bambini e sui loro eventuali problemi di comportamento

problemi di apprendimento	problemi di comportamento						n.r.	totale
	sempre	spesso	a volte	raramente	mai			
sì, sempre	4	4	0	0	1	0	9	
spesso	4	25	13	2	1	1	46	
a volte	5	18	56	14	10	1	104	
raramente	1	9	7	14	2	0	33	
no, mai	0	2	10	4	25	2	43	
n.r.	0	1	2	1	1	10	15	
totale	14	59	88	35	40	14	250	

4.19 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale presenza di problemi di apprendimento dei bambini e sulle loro eventuali difficoltà di socializzazione

problemi di apprendimento	difficoltà di socializzazione						n.r.	totale
	sempre	spesso	a volte	raramente	mai			
sì, sempre	2	2	4	1	0	0	9	
spesso	2	19	18	2	3	2	46	
a volte	3	13	51	16	16	5	104	
raramente	0	5	5	12	11	0	33	
no, mai	0	1	7	3	28	4	43	
n.r.	0	0	4	0	6	5	15	
totale	7	40	89	34	64	16	250	

4.20 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale presenza di problemi di comportamento dei bambini e sulle loro eventuali difficoltà di socializzazione

problemi di comportamento	difficoltà di socializzazione						totale
	sempre	spesso	a volte	raramente	mai	n.r.	
sì, sempre	6	6	2	0	0	0	14
spesso	1	19	25	8	4	2	59
a volte	0	11	43	13	15	6	88
raramente	0	1	12	9	13	0	35
no, mai	0	2	5	4	26	3	40
n.r.	0	1	2	0	6	5	14
totale	7	40	89	34	64	16	250

5 - Informazioni sul rapporto scuola-famiglia

5.1 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale accettazione da parte dei genitori del sussistere di difficoltà scolastiche dei bambini per tipo di scuola

accettazione	tipo di scuola				n.r.	totale	
	materna	elementare	media inferiore	media superiore		v.a.	%
sempre	33	37	2	0	0	72	30,4
spesso	29	46	7	0	0	82	34,6
a volte	12	47	1	1	0	61	25,7
raramente	6	12	0	0	1	19	8,0
mai	1	2	0	0	0	3	1,3
n.r.	7	4	2	0	0	13	
totale	88	148	12	1	1	250	100,0

5.2 - Valutazione degli insegnanti secondo la tematica su cui i genitori dei bambini accettano meno volentieri osservazioni critiche

tematica	totale	
	v.a.	%
il rendimento scolastico	59	27,7
il comportamento	115	54,0
la capacità di socializzazione	39	18,3
n.r.	37	
totale	250	100,0

5.3 - Insegnanti per utilizzo o meno della storia personale del bambino e per tipo di scuola

utilizzo della storia personale	tipo di scuola					totale	
	materna	elementare	media inferiore	media superiore	n.r.	v.a.	%
sempre	3	18	1	0	0	22	9,3
spesso	12	24	4	0	0	40	16,9
a volte	21	61	3	1	0	86	36,4
raramente	10	7	2	0	0	19	8,1
mai	36	32	0	0	1	69	29,2
n.r.	6	6	2	0	0	14	
totale	88	148	12	1	1	250	100,0

5.4 - Insegnanti secondo la tipologia di attività realizzate per utilizzare la storia personale del bambino e per tipo di scuola* (risposta multipla)

tipologia di attività	tipo di scuola				totale
	materna	elementare	media inferiore	media superiore	
letture specifiche	16	43	5	0	64
componenti scritti	0	10	3	0	13
disegno	21	40	1	0	62
espressive	17	33	1	0	51
conversazioni					
in classe	41	95	7	1	144
coinvolgimento					
esperti in materia	4	9	1	0	14
altro	4	3	0	0	7
n.r.	0	6	3	0	9

* Hanno risposto solo gli insegnanti che hanno realizzato attività per utilizzare la storia personale del bambino adottato

5.5 - Valutazione degli insegnanti sul grado di partecipazione dei bambini nelle attività realizzate per utilizzare la loro storia personale* (il grado di partecipazione è espresso in una scala da 0 a 5)

grado di partecipazione	totale	
	v.a.	%
0 (per niente)	1	0,6
1	4	2,5
2	8	5,1
3	40	25,3
4	56	35,5
5 (moltissimo)	49	31,0
n.r.	9	
totale	167	100,0

* Vedi nota alla tavola 5.4

5.6 - Valutazione degli insegnanti sul grado di interesse dei compagni di classe verso le attività realizzate per utilizzare la storia personale dei bambini* (il grado di partecipazione è espresso in una scala da 0 a 5)

grado di interesse	totale	
	v.a.	%
0 (per niente)	0	0,0
1	1	0,6
2	2	1,3
3	41	25,9
4	65	41,2
5 (moltissimo)	49	31,0
n.r.	9	
totale	167	100,0

* Vedi nota alla tavola 5.4

5.7 - Insegnanti per frequenza di rimostranze da parte dei genitori riguardo le modalità adottate nell'utilizzo della storia personale dei bambini*

frequenze	totale
sempre	0
spesso	0
a volte	7
raramente	8
mai	132
n.r.	20
totale	167

* Vedi nota alla tavola 5.4

5.8 - Valutazione degli insegnanti sull'eventuale adeguatezza dei genitori nell'affrontare le problematiche del bambino

adeguatezza dei genitori	totale	
	v.a.	%
molta	99	41,0
abbastanza	84	34,7
poca	26	10,7
per niente	2	0,8
non so	31	12,8
n.r.	8	
totale	250	100,0

5.9 - Valutazione degli insegnanti sui comportamenti sbagliati più frequenti dei genitori nell'affrontare le problematiche dei bambini*

comportamento sbagliato	totale
chiusura a consigli esterni	4
desiderio che il bambino adottato sia "come" i coetanei	7
difficoltà ad affrontare i trascorsi del bambino	7
divergenze educative	1
eccessive apprensioni	8
iperesigenze	5
minimizzazione esperienze precedenti del bambino	5
permissivismo o iperprotezione	33
svalutazione origine del bambino	8
timori di emarginazione sociale	2
altro	14
n.r.	49
totale	143

* Hanno risposto solo gli insegnanti che hanno valutato una scarsa o assente adeguatezza dei genitori nell'affrontare le problematiche dei bambini adottati

5.10 - Valutazione degli insegnanti sul tipo di aiuto che la scuola può offrire ai genitori*

tipo d'aiuto	totale
conoscere meglio il bambino	10
maggior dialogo con i genitori	21
sostegno e fiducia	19
consulenza psicologica	8
lavoro comune con il bambino	11
lavorare con genitori e psicopedagogisti	19
altro	2
n.r.	53
totale	143

* Vedi nota alla tavola 5.9

6 - Informazioni sul rapporto tra bambini e compagni di classe

6.1 - Valutazione degli insegnanti sulla modalità principale e secondaria di comportamento dei bambini verso i compagni di classe

modalità di comportamento	totale	
	v.a.	%
		PRINCIPALI
disponibilità	95	39,0
indifferenza	7	2,9
apertura/socialità	52	21,3
aggressività	22	9,0
dipendenza	13	5,3
disinvoltura	16	6,6
partecipazione	19	7,8
distruttività	0	0,0
comprensione	5	2,0
inibizione	5	2,0
prepotenza	9	3,7
altro	1	0,4
n.r.	6	
totale	250	100,0
		SECONDARIE
disponibilità	31	13,5
indifferenza	5	2,2
apertura/socialità	57	25,0
aggressività	16	7,0
dipendenza	13	5,7
disinvoltura	13	5,7
partecipazione	36	15,7
distruttività	4	1,7
comprensione	8	3,5
inibizione	12	5,2
prepotenza	29	12,7
altro	5	2,2
n.r.	21	
totale	250	100,0

6.2 - Insegnanti che hanno avuto esperienze con bambini adottati che hanno subito situazioni riconducibili ad atti di razzismo

esperienze di atti di razzismo	totale	
	v.a.	%
sì	23	10,0
no	200	87,0
non so	7	3,0
n.r.	20	
totale	250	100,0

6.3 - Insegnanti che sono a conoscenza che i bambini parlano del loro essere adottati con i compagni di classe, secondo il tipo di scuola

bambini che ne parlano	tipo di scuola					totale	
	materna	elementare	media inferiore	media superiore	n.r.	v.a.	%
sì	17	52	3	1	0	73	31,0
no	52	67	4	0	0	123	52,1
non so	13	23	3	0	1	40	16,9
n.r.	6	6	2	0	0	14	
totale	88	148	12	1	1	250	100,0

6.4 - Insegnanti che sono a conoscenza che i bambini adottati si incontrano con gli altri compagni fuori dall'orario scolastico

incontri	totale	
	v.a.	%
sì	190	79,5
no	13	5,4
non so	36	15,1
n.r.	11	
totale	250	100,0

6.5 - Insegnanti che sono a conoscenza del luogo dove in genere si incontrano i bambini adottati con i compagni di classe* (risposta multipla)

luogo extrascolastico	totale
casa dei bambini adottati	151
casa dei loro compagni	142
parco o spazi vicino casa	91
associazioni ricreative	40
parrocchia	74
centro sportivo	39
altro	2
n.r.	0

* Hanno risposto solo gli insegnanti che sono a conoscenza che i bambini adottati si incontrano con i compagni di classe fuori dall'orario scolastico

7 - Valutazioni e proposte degli insegnanti

7.1 - Valutazione degli insegnanti sull'utilità di un insegnante di sostegno per i bambini adottati

utilità	totale	
	v.a.	%
molta	36	15,5
abbastanza	59	25,3
poca	56	24,0
per niente	82	35,2
n.r.	17	
totale	250	100,0

7.2 - Valutazione degli insegnanti sul tipo di funzione di un eventuale insegnante di sostegno per bambini adottati* (risposta multipla)

tipo di funzione	totale
sostegno psicologico	83
sostegno didattico	72
sostegno linguistico	101
sostegno culturale	25
altro	1
n.r.	4

* Hanno risposto solo gli insegnanti che giudicano necessario che il bambino adottato sia affiancato da un insegnante di sostegno

7.3 - Valutazione degli insegnanti sul grado di preparazione del corpo insegnanti nell'affrontare le problematiche inerenti le diversità etniche dei bambini

preparazione	totale	
	v.a.	%
molta	15	6,3
abbastanza	110	46,0
poca	101	42,3
per niente	13	5,4
n.r.	11	
totale	250	100,0

7.4 - Valutazione degli insegnanti sul grado di preparazione del corpo insegnante nell'affrontare le problematiche inerenti le diversità etniche dei bambini stranieri in generale

preparazione	totale	
	v.a.	%
molta	14	6,4
abbastanza	86	39,3
poca	111	50,6
per niente	8	3,7
n.r.	31	
totale	250	100,0

7.5 - Suggerimenti proposti dagli insegnanti per migliorare l'integrazione dei bambini adottati

sugerimenti	totale
classi più piccole per gli adottati	10
formazione specifica degli insegnanti	20
collaborazione tra insegnanti, alunni e genitori	30
maggiori informazioni sul bambino adottato	10
personale di sostegno per gli adottati	12
presenza di un'équipe psicopedagogica	22
progetti per l'integrazione culturale	15
progetti specifici di accoglienza	17
rapporto sistematico con gli assistenti sociali	2
ricorso a mediatori culturali	18
niente, va bene così	13
altro	12
n.r.	69
totale	250

Gli strumenti della rilevazione

Scheda di rilevazione rivolta ai genitori del minore straniero adottato inserito per la prima volta nella scuola italiana nel periodo 16 novembre 2000 - 16 novembre 2001

Informazioni sui genitori e il nucleo familiare

1. Comune di residenza della famiglia adottiva:

2. Provincia di residenza della famiglia adottiva:

3. Anno di nascita dei genitori: madre: 19 | | | padre: 19 | | |

4. Titolo di studio dei genitori:

	Madre	Padre
nessuno	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0
licenza elementare	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
licenza media o avviamento professionale	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
licenza di scuola media superiore o professionale (2 anni)	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
licenza di scuola media superiore (4 o 5 anni)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
diploma universitario o corso professionale post-secondaria (2-3 anni)	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
laurea	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6

5. Condizione occupazionale dei genitori:

	Madre	Padre
occupata/o	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
parzialmente occupata/o o con lavoro saltuario	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
in cerca di prima occupazione	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
disoccupata/o	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
casalinga/o	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
pensionata/o	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
inabile	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7

6. Professione dei genitori: (indicare le risposte solo se "occupati" o "parzialmente occupati/con lavoro saltuario"; "disoccupati" e "pensionati" facendo riferimento all'ultimo impiego; per gli altri passare alla domanda 7)

	Madre	Padre
<i>Lavoratori dipendenti</i>		
• Dirigente o quadro direttivo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
• Impiegato o intermedio	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
• Insegnante	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
• Operaio, subalterno e assimilati	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
• Lavoratore a domicilio per conto di imprese	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
<i>Lavoratori indipendenti</i>		
• Imprenditore	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
• Libero professionista	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7

Gli strumenti della rilevazione

- Lavoratore in proprio 8 8
- Coadiuvante 9 9

7. Anni di unione matrimoniale al momento dell'ingresso del minore in famiglia:

.....

8. All'atto dell'inserimento erano presenti figli naturali nella famiglia adottiva?
 NO o (passare alla domanda n. 10) SÌ (specificare il numero)

9. Indicare per ciascuno il genere e l'età:

	anni	anni	anni	anni	anni
maschi					
femmine					

10. Erano presenti altri minori precedentemente adottati?

NO o
 SÌ (specificare il numero)

11. Successivamente all'inserimento nella famiglia adottiva sono nati dei figli?

NO o (passare alla domanda n. 13)
 SÌ (specificare il numero)

12. Indicare per ciascuno il genere e l'età:

	anni	anni	anni	anni	anni
maschi					
femmine					

13. Nella famiglia adottiva, sono stati poi adottati altri minori?

NO o
 SÌ (specificare il numero)

14. Presenza di altri componenti conviventi: (sono possibili più risposte)

- nessuno
- nonni
- zii/zie
- cugini/cugine
- non parenti (esclusi altri minori adottati o affidati)
- altri minori affidati
- altro: (specificare)

Informazioni sul bambino

15. Genere: Maschile 1 Femminile 2

16. Paese di nascita:

17. Data di nascita:

æ	æ		æ	æ		æ	æ	æ	æ	
(gg)			(mm)			(aaaa)				

18. Data dell'adozione pronunciata all'estero:

æ	æ		æ	æ		æ	æ	æ	æ	
(gg)			(mm)			(aaaa)				

19. Data di ingresso del minore in Italia:

æ	æ		æ	æ		æ	æ	æ	æ	
(gg)			(mm)			(aaaa)				

Informazioni sull'inserimento scolastico

20. Dopo quanto tempo dal suo arrivo in Italia vostro figlio è stato inserito a scuola?
..... (specificare il numero di mesi)

21. La scuola in cui è stato inserito è vicina: (sono possibili più risposte)

- al posto di lavoro di uno dei genitori
- a casa
- a casa dei nonni
- a nessuno di questi

22. La scuola è: pubblica 1 privata 2

23. In quale classe è stato inserito? (specificare la classe)

24. L'inserimento è avvenuto in maniera: graduale 1 immediata 2

25. Generalmente, chi ha accompagnato al momento dell'inserimento e chi accompagna oggi il bambino/ragazzo a scuola?

<u>Al momento dell'inserimento</u>		<u>Attualmente</u>	
mamma	<input type="checkbox"/>	mamma	<input type="checkbox"/>
papà	<input type="checkbox"/>	papà	<input type="checkbox"/>
nonni	<input type="checkbox"/>	nonni	<input type="checkbox"/>
fratelli	<input type="checkbox"/>	fratelli	<input type="checkbox"/>
altri parenti	<input type="checkbox"/>	altri parenti	<input type="checkbox"/>
baby-sitter	<input type="checkbox"/>	baby-sitter	<input type="checkbox"/>
nessuno (andava da solo)	<input type="checkbox"/>	nessuno (va da solo)	<input type="checkbox"/>
altro: (specificare)	<input type="checkbox"/>	altro: (specificare)	<input type="checkbox"/>

26. La classe in cui è stato inserito rispetto alla sua età anagrafica è:

- adatta 1 (passare alla domanda n. 28)
- inferiore 2
- non so 8 (passare alla domanda n. 28)

27. Dopo un primo inserimento è stato trasferito in una classe adatta alla sua età?

Sì 1 NO 0

28. Vostro figlio rimane a mensa?

Sì 1
 NO 0 (passare alla domanda n. 30)
 Non è previsto il servizio mensa 9 (passare alla domanda n. 30)

29. È contento di rimanere a mensa?

Sì, perché (specificare)

No, perché (specificare)

30. Al momento dell'inserimento, quali erano le vostre emozioni?

(indicare le due prevalenti, specificando tra prima e seconda)

	1°	2°
gioia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preoccupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
serenità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fiducia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ansia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ambizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dispiacere del distacco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
insicurezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nessuna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. E quali, secondo voi, quelle di vostro figlio?

(indicare le due prevalenti, specificando tra prima e seconda)

	1°	2°
gioia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preoccupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
serenità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fiducia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ansia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ambizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dispiacere del distacco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
insicurezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nessuna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Al momento dell'inserimento, arrivati a scuola in presenza sia vostra (o di chi lo accompagnava) che dell'insegnante, quale era il comportamento di vostro figlio?

(indicare i due prevalenti, specificando tra primo e secondo)

	1°	2°
indifferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disturbava	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
si isolava	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andava subito dai compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LA RILEVAZIONE DEL FENOMENO

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| mostrava paura per il distacco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| manteneva la prossimità con noi
(o con chi lo accompagnava) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dopo un primo momento di difficoltà si allontanava | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| era concentrato sull'oggetto portato da casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| manifestava la voglia di tornare a casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| agiva mostrando chiaramente il rifiuto della separazione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| andava subito con l'insegnante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ricercava il contatto corporeo con noi
(o con chi lo accompagnava) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ricercava il contatto visivo con noi
(o con chi lo accompagnava) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| era aggressivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

33. Al momento dell'inserimento qual è stato l'atteggiamento prevalente di vostro figlio rispetto all'ambiente scolastico?

(indicare i due prevalenti, specificando tra primo e secondo)

- | | 1° | 2° |
|------------------|--------------------------|--------------------------|
| passivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| di isolamento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| era incuriosito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aperto/socievole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aggressivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| attivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| disinvolto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| partecipativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| distruttivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| inibito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| indifferente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| interessato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

34. Secondo voi, quale è stata la difficoltà principale incontrata nell'inserimento?

(solo una risposta)

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| lo studio delle diverse materie | <input type="checkbox"/> 1 |
| il rapporto con i compagni | <input type="checkbox"/> 2 |
| il rapporto con l'insegnante | <input type="checkbox"/> 3 |
| la lingua | <input type="checkbox"/> 4 |

35. Inizialmente ha usufruito di un insegnante di sostegno? SÌ 1 NO 0

36. Gli insegnanti sapevano che vostro figlio era adottato?

- | | |
|--------|---|
| Sì | <input type="checkbox"/> 1 |
| NO | <input type="checkbox"/> 0 (passare alla domanda n. 38) |
| Non so | <input type="checkbox"/> 8 (passare alla domanda n. 38) |

37. Qual è il motivo principale che vi ha spinto ad informarli? (solo una risposta)

- | | |
|---|--|
| sensibilizzare e iniziare una collaborazione | <input type="checkbox"/> 1 |
| la preoccupazione per le difficoltà linguistiche
e la richiesta di una didattica <i>ad hoc</i> | <input type="checkbox"/> 2 |
| semplicemente informare | <input type="checkbox"/> 3 |
| altro | <input type="checkbox"/> (specificare) |

38. Gli insegnanti hanno mai sollecitato un chiarimento sulla storia del bambino e la sua specifica situazione?

Sì 1 NO 0 (passare alla domanda n. 40)

39. Si è rivelato utile?

Sì, perché

No, perché

40. Secondo voi, quanto sono stati disponibili gli insegnanti ad accogliere vostro figlio?

molto 3 abbastanza 2 poco 1 per niente 0

Parte riservata ai genitori dei bambini che hanno frequentato almeno un anno di scuola

41. Nel corso del tempo vostro figlio ha mai cambiato scuola o sezione della classe?

No 0

Sì, perché (specificare)

42. Secondo voi, in quali ambiti vostro figlio si sente più:

(indicare un solo ambito per entrambi i casi)

	gratificato	carente
scrittura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lettura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disegno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività logico-matematiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività espressive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comunicazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprensione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
concentrazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Rispetto all'apprendimento scolastico a che livello si ponevano le vostre aspettative?

elevato 3 alto 2 medio 1 basso 0

44. Su una scala da 0 (per niente) a 5 (moltissimo), quanto sono state soddisfatte?

..... (indicare il valore)

45. Nella scuola di vostro figlio è stato trattato il tema dell'adozione?

(solo una risposta)

- Non ancora 1
- Sì, ma esclusivamente dagli insegnanti 2
- Sì, coinvolgendo anche la nostra famiglia 3
- No, per decisione degli insegnanti 4
- No, per nostra decisione 5
- Non so 8

46. Da parte della scuola frequentata da vostro figlio quanta attenzione è stata posta:

- alla diversità che deriva dal provenire da un Paese straniero
 molta 3 abbastanza 2 poca 1 per niente 0
- alla differenza somatica
 molta 3 abbastanza 2 poca 1 per niente 0

47. Secondo voi, la qualità dell'integrazione di vostro figlio a scuola come può essere valutata rispetto a:

	ottima	buona	mediocre	scarsa	pessima
il rapporto con i compagni	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
il rapporto con gli insegnanti	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
il rapporto con l'ambiente scolastico	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
le abilità di base rispetto all'età	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
le competenze logico-matematiche	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
le competenze umanistiche	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

48. Il bambino è stato certificato ai sensi della legge 104/92 (legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con handicap)?

NO 0 (passare alla domanda n. 51) Sì 1

49. Quali sono le difficoltà rilevate?

- inabilità fisiche 1
- inabilità psichiche 2
- inabilità sensoriali 3
- inabilità plurime 4

50. Quando sono state rilevate?

- fin dall'inizio dell'esperienza adottiva 1
- al momento dell'inserimento scolastico 2

51. Vostro figlio ha fatto amicizia con i compagni di classe?

- Sì 1
- No, perché (specificare) 0 (passare alla domanda n. 38)
- Non so 8 (passare alla domanda n. 38)

52. Si incontra con qualcuno di loro anche fuori dall'orario scolastico?

Sì 1 NO 0 (passare alla domanda n. 54)

53. Generalmente dove? (sono possibili più risposte)

- a casa nostra
- a casa dei suoi compagni di scuola
- nel parco o negli spazi vicino a casa
- in associazioni ricreative
- in parrocchia
- al centro sportivo
- altro (specificare)

54. Vostro figlio ha mai parlato con qualche compagno di classe del suo essere adottato?

Sì 1 NO 0 NON SO 9

Gli strumenti della rilevazione

55. Come genitori, avete avuto occasioni di stringere rapporti con altri genitori della classe?

Sì 1

No, perché (specificare)

56. A scuola vostro figlio ha mai subito situazioni spiacevoli riconducibili ad atti di razzismo?

Sì

1

NO

0 (passare alla domanda n. 59)

NON SO

9 (passare alla domanda n. 59)

57. Se Sì: (sono possibili più risposte)

ne ha parlato con voi

ne avete parlato agli insegnanti

ne avete parlato alla classe

(passare alla domanda n. 59)

ne avete parlato agli altri genitori

avete sporto denuncia

è intervenuta la scuola

58. Come è intervenuta la scuola?

.....

59. Secondo voi, la scuola è preparata ad affrontare le problematiche inerenti le *diversità* etniche?

Sì 1

No, perché (specificare)

Scheda di rilevazione rivolta agli insegnanti che hanno avuto esperienze con alunni stranieri adottati

Informazioni sulla scuola

1. Comune:
2. Provincia:
3. Natura giuridica della scuola: pubblica 1 privata 2
4. Tipo di scuola:

materna	<input type="checkbox"/> 1
elementare	<input type="checkbox"/> 2 (passare alla domanda n. 6)
media inferiore	<input type="checkbox"/> 3
secondaria superiore	<input type="checkbox"/> 4
5. Tipo di scuola secondaria superiore:

liceo classico	<input type="checkbox"/> 1
liceo scientifico	<input type="checkbox"/> 2
liceo linguistico	<input type="checkbox"/> 3
liceo artistico	<input type="checkbox"/> 4
istituto magistrale	<input type="checkbox"/> 5
istituto tecnico commerciale	<input type="checkbox"/> 6
istituto tecnico industriale	<input type="checkbox"/> 7
istituto professionale	<input type="checkbox"/> 8
istituto d'arte	<input type="checkbox"/> 9
altro: (specificare)	<input type="checkbox"/>
6. La scuola in cui insegna ha attivato progetti specifici per bambini adottati?
(sono possibili più risposte)

No	<input type="checkbox"/>
Sì, l'inserimento graduale	<input type="checkbox"/>
Sì, l'utilizzo di ore di copresenza	<input type="checkbox"/>
Sì, attività in piccoli gruppi	<input type="checkbox"/>
Sì, la programmazione individualizzata	<input type="checkbox"/>
Sì, altro: (specificare)	<input type="checkbox"/>

Informazioni sull'insegnante e la sua esperienza professionale

7. Anni di insegnamento: (specificare il numero)
8. In precedenza ha avuto altre esperienze con alunni bambini adottati?
Sì 1 NO 0
9. In base alla sua esperienza, i bambini adottati generalmente vengono inseriti in classi adeguate rispetto all'età?
sì, sempre 2 (passare alla domanda n. 13) raramente 1 no, mai 0

10. Qual è generalmente il motivo principale? (indicare solo una risposta)

- problemi di lingua 1
 difficoltà di apprendimento 2
 problemi comportamentali 3
 altro: (specificare)

11. Generalmente una volta inseriti in classi non adeguate all'età, vi rimangono per l'intero anno?

- Sì, perché (specificare)
 No, perché (specificare)

12. Se no, vi rimangono solamente per: 3 mesi 6 mesi 9 mesi

13. Lei è d'accordo con l'inserimento in classi non adeguate all'età?

- Sì, perché (specificare)
 No, perché (specificare)

14. Generalmente in tali occasioni i genitori: (solo una risposta)

- sono consenzienti 1
 richiedono loro stessi tale inserimento 2
 sono contrari 3
 altro: (specificare)

15. In base alla sua esperienza, generalmente i genitori adottivi tendono, rispetto all'arrivo in Italia, a inserire il bambino a scuola:

- nei primi mesi 1
 nel primo anno 2
 dopo un anno 3
 non so 8

16. Secondo Lei, qual è il motivo principale?

(indicare i due prevalenti, specificando tra primo e secondo)

- | | 1° | 2° |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| insicurezza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ambizione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ansia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| desiderio di normalizzazione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| inconsapevolezza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| socializzazione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| necessità | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| senso di responsabilità | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| integrazione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ignoranza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aspettative elevate | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| altro: (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| non so | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Informazioni sulla storia del bambino

17. Generalmente quando le viene comunicato dai genitori che il bambino è adottato? (solo una risposta)

- prima dell'inserimento nella classe 1
 all'inizio della frequenza scolastica 2
 in seguito al sorgere di problemi 3
 mai, si viene a sapere casualmente 4
 altro: (specificare)

18. Generalmente i genitori la informano delle esperienze scolastiche precedenti del bambino?

- sì, sempre 1 raramente 0 no, mai 9

19. A suo avviso, quanto può essere utile per l'insegnante avere conoscenza:

- | | molto | abbastanza | poco | per niente |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| della scuola frequentata in precedenza | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| del rendimento scolastico precedente | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| del comportamento | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| delle capacità di socializzazione | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| dello stato di salute all'arrivo in Italia | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |

Informazioni sulle caratteristiche dei bambini e il loro inserimento

20. Generalmente i bambini adottati che ha conosciuto erano inseriti nella classe:

- molto bene 5 bene 4 sufficientemente bene 3 male 2
 molto male 1

21. Generalmente i bambini adottati che ha avuto in classe presentavano problemi di apprendimento?

- sì, sempre 4 spesso 3 a volte 2 raramente 1
 no, mai 0 (passare alla domanda n. 25)

22. Secondo Lei, qual è il fattore principale? (solo una risposta)

- scarsa attenzione 1
 disinteresse 2
 difficoltà linguistiche 3
 altro (specificare)

23. Secondo Lei, i problemi di apprendimento generalmente quanto sono connessi a:

- | | molto | abbastanza | poco | per niente |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| l'età del bambino all'adozione | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| l'ampiezza del periodo già trascorso in Italia | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |
| la diversa cultura | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 0 |

24. Incontra, o ha incontrato, difficoltà nell'affrontare problemi di apprendimento?

- sì, molte 3 sì, abbastanza 2 poche 1 no, per niente 0

25. Generalmente i bambini adottati che ha avuto in classe presentavano problemi di comportamento?

sì, sempre 4 spesso 3 a volte 2 raramente 1
mai 0 (passare alla domanda n. 29)

26. Secondo Lei, qual è in genere il più frequente?

(indicare due specificando tra il primo e il secondo)

	1°	2°
difficoltà di distacco dai genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iperattivismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
isolamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rifiuto della separazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comportamenti di disturbo verso i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aggressività verso i compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comportamenti di disturbo verso l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aggressività verso l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
richiesta di attenzione esclusiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro: (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Secondo Lei, i problemi di comportamento generalmente quanto sono connessi a:

	molto	abbastanza	poco	per niente
l'età del bambino all'adozione	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
l'ampiezza del periodo già trascorso in Italia	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
la diversa cultura	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

28. Incontra, o ha incontrato, difficoltà nell'affrontare problemi di comportamento?

sì, molte 3 sì, abbastanza 2 poche 1 no, per niente 0

29. Nel corso della sua esperienza ha notato nei bambini adottati difficoltà a socializzare con i compagni?

sì, sempre 4 spesso 3 a volte 2 raramente 1
no, mai 0 (passare alla domanda n. 33)

30. A suo avviso quali sono le cause principali?

(indicare due specificando tra la prima e la seconda)

	1°	2°
diversità culturali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diversità somatiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
scarsa padronanza della lingua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disturbi del comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disinteresse al rapporto con i coetanei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
scarsa accoglienza da parte dei compagni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro: (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Secondo Lei, generalmente le difficoltà di socializzazione quanto sono connesse a:

	molto	abbastanza	poco	per niente
l'età del bambino all'adozione	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
l'ampiezza del periodo già trascorso in Italia	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
la diversa cultura	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

32. Incontra, o ha incontrato, difficoltà nell'affrontare tali problemi?

sì, molte 3 sì, abbastanza 2 poche 1 no, per niente 0

*Informazioni sul rapporto tra scuola e famiglia***33. In base alla sua esperienza, generalmente i genitori accettano il sussistere di difficoltà scolastiche del bambino?**

sì, sempre 4 spesso 3 (passare alla domanda n. 35)
a volte 2 raramente 1 no, mai 0

34. Secondo lei, perché?

poco obiettivi 1 disinformati 2
altro: (specificare) non so 8

35. Secondo lei, i genitori accettano meno volentieri osservazioni critiche su:

(solo una risposta)

il rendimento scolastico 1
il comportamento 2
la capacità di socializzazione 3

36. Nel corso della sua esperienza, nel lavoro di classe ha avuto o creato occasioni per utilizzare la storia personale dei bambini adottati (la loro origine, le caratteristiche del loro Paese ...)?

sì, sempre 4 spesso 3 a volte 2 raramente 1
no, mai 0 (passare alla domanda n. 43)

37. In quale modo?

(sono possibili più risposte)

attraverso letture specifiche
proponendo componimenti scritti
attraverso il disegno
attraverso attività espressive
stimolando conversazioni in classe
coinvolgendo esperti della materia
altro: (specificare)

38. Su una scala da 0 (per niente) a 5 (moltissimo) come può essere valutato generalmente il grado di partecipazione dei bambini adottati in tali occasioni?

..... (indicare il valore)

39. E invece, il livello di interesse dei compagni di classe?

..... (indicare il valore)

40. Ha mai avuto rimostranze da parte dei genitori riguardo alle modalità utilizzate in tali occasioni?

sì, sempre 4 spesso 3 a volte 2 raramente 1
no, mai 0 (passare alla domanda n. 43)

41. Di che tipo? (indicare solo la più frequente)

- avvertimenti di cambio di classe del bambino 1
 inoltri di richiami al dirigente scolastico 2
 denunce pubbliche 3
 altro: (specificare)

42. Generalmente come le ha gestite?

- (indicare solo la modalità più abituale)*
 informando dettagliatamente i genitori sui contenuti
 e le modalità dell'attività svolta 1
 affrontando il problema all'interno di una riunione
 con tutti i genitori della classe 2
 invitando i bambini a illustrare ai genitori i contenuti
 e le modalità dell'attività svolta 3
 consigliandomi con i colleghi 4
 consigliandomi con il dirigente scolastico 5
 convocando il consiglio di classe 6
 convocando il consiglio di istituto 7
 ignorandole 8
 altro: (specificare)

43. In base alla sua esperienza, generalmente i genitori affrontano in modo adeguato con il bambino le problematiche attinenti la sua origine?

- sì, molto 3 (passare alla domanda n. 46) sì, abbastanza 2
 poco 1 no, per niente 0 non so 8

44. Quali sono, secondo lei, i loro comportamenti sbagliati più frequenti?

- (indicare i due più frequenti, specificando tra primo e secondo)*
 1°:
 2°:

45. Come può aiutarli la scuola?

.....

Informazioni sul rapporto tra i bambini adottati ed i compagni di classe

46. In genere, con i compagni di classe i bambini adottati si mostrano:

(indicare le due modalità prevalenti, specificando tra prima e seconda)

- | | 1° | 2° |
|------------------|--------------------------|--------------------------|
| disponibili | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| indifferenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aperti/socievoli | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aggressivi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dipendenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| disinvolti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| partecipativi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| distruttivi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| comprensivi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| inibiti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| prepotenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| altro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- (specificare)*

47. I bambini adottati che ha conosciuto hanno mai subito da parte dei compagni situazioni spiacevoli riconducibili ad atti di razzismo?

- Sì 1
 NO 0 (passare alla domanda n. 50)
 NON SO 8 (passare alla domanda n. 50)

48. Generalmente chi glielo riferiva?

(solo una risposta)

- il bambino stesso 1
 i genitori del bambino 2
 qualche compagno di classe 3
 altri insegnanti 4
 il dirigente scolastico 5
 altri genitori 6
 me ne accorgevo personalmente 7
 altro: (specificare)

49. Generalmente come interveniva?

(sono possibili più risposte)

- parlando al bambino
 parlando alla classe
 coinvolgendo i genitori del bambino
 coinvolgendo tutti i genitori della classe
 informando il consiglio di classe
 informando il consiglio di istituto
 sporgendo denuncia
 seguendo i consigli dei colleghi
 seguendo i consigli del dirigente scolastico
 altro: (specificare)
 non intervenivo mai

50. In base alla sua esperienza, i bambini in genere parlano con qualche compagno di classe del loro essere adottati?

- Sì 1 NO 0 NON SO 8

51. E generalmente si incontrano con qualcuno di loro anche fuori dall'orario scolastico?

- Sì 1
 NO 0 (passare alla domanda n. 52)
 NON SO 8 (passare alla domanda n. 53)

52. In genere dove?

(sono possibili più risposte)

- a casa loro
 a casa dei loro compagni di scuola
 nel parco o negli spazi vicino a casa
 in associazioni ricreative
 in parrocchia
 al centro sportivo
 altro (specificare)

Valutazioni e proposte

53. Secondo lei, quanto è necessario affiancare ai bambini adottati un insegnante di sostegno?

molto 3 abbastanza 2 poco 1
 per niente 0 (passare alla domanda n. 55)

54. Eventualmente con quali funzioni?

(sono possibili più risposte)

sostegno psicologico	<input type="checkbox"/>
sostegno didattico	<input type="checkbox"/>
sostegno linguistico	<input type="checkbox"/>
sostegno culturale	<input type="checkbox"/>
altro	(specificare) <input type="checkbox"/>

55. A suo parere, gli insegnanti oggi sono preparati ad affrontare le problematiche inerenti le diversità etniche:

	sì, molto <input type="checkbox"/>	sì, abbastanza <input type="checkbox"/>	poco <input type="checkbox"/>	no, per niente <input type="checkbox"/>
dei bambini stranieri adottati	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
dei bambini stranieri in genere	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

56. Nella scuola dove insegna, cosa pensa possa essere fatto per migliorare l'integrazione dei bambini adottati?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

La metodologia

1. Una metodologia di scambio comunicativo

I focus group si propongono di approfondire, attraverso elementi di riflessione e di scambio, i dati di tipo quantitativo emersi dai questionari.

La situazione di colloquio di gruppo, guidato da un conduttore esperto, propria dei focus group, ha permesso a ciascuno di intervenire per esprimere osservazioni ed emozioni tratte dalla propria autobiografia, esperienza o professionalità. Ha permesso anche di elaborare riflessioni e proposte, articolandole sulla base del confronto, della reciprocità e del “rilancio” che si sono realizzati tra i partecipanti.

2. I partecipanti e le città

I focus group sono stati realizzati in tre diverse città italiane, rappresentative delle macro aree Nord, Centro e Sud, con l’obiettivo di rappresentare l’intero territorio nazionale. In ogni città sono stati realizzati due focus group: il primo diretto ai genitori, il secondo agli insegnanti. Sono stati chiamati a partecipare agli incontri rispettivamente 6 genitori e 6 insegnanti provenienti da aree urbane e periferiche, e in rappresentanza delle scuole materna, elementare e media, al fine di ottenere un più ampio e rappresentativo quadro del fenomeno nell’intero territorio.

La durata di ogni focus group è stata di tre ore circa.

Le sedi:

- Milano: presso Istituto Luigi Cadorna, via C. Dolci 5, 20148 Milano
- Roma: Istituto Comprensivo, via dell’Esquilino n. 31, 00158 Roma
- Bari: 14° Circolo Didattico Re David, via Omodeo, n. 27, 70125 Bari

In relazione alla partecipazione alle attività, va sottolineato come la presenza degli insegnanti sia stata, in particolare, numerosa e attiva, nonostante i colloqui di gruppo coincidessero con il momento di chiusura dell’anno scolastico. Inoltre tutti i partecipanti, impegnati da anni nella scuola, hanno espresso grande interesse per il tema e hanno chiesto di essere nuovamente coinvolti e informati dei risultati della ricerca.

A. La traccia per la conduzione dei focus group con gli insegnanti

1. *Presentazione del tema* da parte del conduttore e degli obiettivi della ricerca.
2. *Presentazione dei partecipanti* e loro esperienza personale o professionale sul tema.
 - ruolo dell'insegnante (anni di insegnamento, insegnante di classe, funzione obiettivo, facilitatore, insegnante di sostegno...)
 - bambini adottati in classe attualmente e in passato
 - descrizione della scuola
 - inserimento di alunni stranieri nella scuola: dati, caratteristiche, progetti specifici...
3. Provate a ripercorrere *le tappe dell'inserimento scolastico* del bambino adottato/dei bambini adottati e a descrivere:
 - il primo contatto con la scuola: che cosa è successo
 - le modalità di determinazione della classe: chi ha deciso, sulla base di quali elementi...
 - la prima fase dell'inserimento scolastico
 - le difficoltà iniziali (distacco, orientamento, regole, comunicazione iniziale...)
 - i dispositivi e le risorse messi in atto dalla scuola
 - l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua: in quale modo è stato facilitato-dalla scuola
 - l'apprendimento in generale
 - i risultati alla fine dell'anno
4. *Le emozioni in gioco e le relazioni in classe*
 Come si trova il bambino in classe:
 - con gli insegnanti
 - con i compagni
 Quali cambiamenti ci sono stati nel corso dell'inserimento?
 Ci sono stati dei "momenti critici" durante l'inserimento (episodi di discriminazione, di chiusura, rifiuto...)
 Come viene comunicata la storia personale del bambino?
5. *La relazione con la famiglia*
 Quali sono, secondo voi, le aspettative che i genitori adottivi hanno rispetto alla scuola?
 Quali sono i loro atteggiamenti nei confronti della scuola?
 Ci sono stati "episodi critici" nella relazione tra scuola e famiglia?
6. *Le proposte che vi sentite di fare:*
 - di carattere organizzativo
 - didattico
 - linguistico
 - relazionale
 - interculturale
 Suggerimenti per i percorsi formativi rivolti ai docenti sul tema dell'adozione internazionale
 Suggerimenti per l'elaborazione di strumenti e materiali

7. *I consigli* (nel caso, si può anche chiedere di scriverli)

Provate a dare dei consigli a un collega che sta per inserire in classe un bambino adottato.

Che cosa gli direste ?

Che consigli dareste invece a un genitore adottivo?

B La traccia per la conduzione dei focus group con i genitori

1. *Presentazione del tema* da parte del conduttore e degli obiettivi della ricerca

2. *Presentazione dei partecipanti* e loro esperienza come genitori adottivi:

- età del bambino al momento dell'arrivo
- Paese di provenienza
- classe di inserimento

3. Provate a ripercorrere *le tappe dell'inserimento* scolastico del bambino:

- eventuali contatti con la scuola prima dell'arrivo in Italia
- il momento dell'iscrizione: che cosa è successo
- in quale classe è stato inserito, chi lo ha deciso
- le difficoltà iniziali (distacco, ri-orientamento, comunicazione...)
- come si è organizzata la scuola
- e adesso: com'è l'apprendimento del bambino
- i risultati scolastici

4. *Le emozioni in gioco e le relazioni in classe*

Come si trova il bambino in classe :

- con gli insegnanti
- con i compagni

Quali cambiamenti avete osservato nel corso del tempo

Ci sono stati dei momenti "critici" nella relazione in classe (chiusura, rifiuto, episodi di discriminazione...)

In quale modo viene comunicata in classe la storia del bambino ?

5. *La relazione con la scuola*

Che aspettative avete nei confronti della scuola?

Sono soddisfatte?

Ci sono stati episodi "critici" nella relazione con la scuola?

6. Alla luce della vostra esperienza, che *proposte* vi sentite di fare per:

- sostenere l'accoglienza e l'inserimento scolastico dei bambini adottati
- l'apprendimento dell'italiano
- migliorare le relazioni tra i bambini in classe
- diffondere nella scuola il tema dell'adozione internazionale
- elaborare strumenti e materiali...

7. *I consigli* (nel caso, si può anche chiedere di scriverli)

Provate a dare dei consigli a un genitore adottivo che sta per inserire suo figlio a scuola.

Che cosa gli direste?

Che consigli dareste invece agli insegnanti?

I risultati della rilevazione: gli esiti dei focus group

A cura di Valentina Rossi, *Istituto degli Innocenti*

1. Premessa

Nel quadro delle attività previste nell'ambito dell'indagine sull'integrazione scolastica dei minori adottati, nel periodo giugno-luglio 2003 sono stati effettuati sei focus group volti ad approfondire le peculiarità dell'inserimento scolastico di minori stranieri entrati in Italia a seguito di adozione internazionale.

I suddetti focus si sono svolti in tre città campione in grado di rappresentare le diverse aree geografiche del Nord Italia (Milano), del Centro (Roma) e del Sud Italia (Bari) e hanno coinvolto in momenti distinti genitori adottivi e insegnanti.

La partecipazione a ogni incontro è stata limitata, come da indicazioni fornite dallo staff di progettazione dell'indagine, a un numero esiguo di persone, con l'obiettivo di facilitare l'apertura e il dialogo fra i partecipanti. È stata inoltre prevista la presenza di un esperto in materia con compiti di conduttore-moderatore, per coordinare la discussione e l'esposizione da parte di ciascuno dei partecipanti.

Gli aspetti che sono stati oggetto di approfondimento nel corso degli incontri hanno riguardato le tappe dell'inserimento scolastico del bambino (il primo impatto con la struttura scolastica, l'apprendimento della lingua italiana e dei programmi proposti dal corpo docente, i risultati di fine anno), le emozioni in gioco e le relazioni in classe con i compagni e con gli insegnanti, la relazione famiglia/struttura scolastica, consigli e proposte maturati alla luce delle esperienze di vita personale o lavorativa.

2. Focus genitori

Per quanto riguarda, più nello specifico, l'aspetto del percorso di inserimento scolastico, emerge come il primo contatto con la scuola da parte dei genitori sia avvenuto successivamente all'ingresso del minore in Italia.

In particolare, più volte, nella scelta dell'istituto scolastico da parte dei genitori (Milano, Bari) gioca un ruolo importante il fatto che gli insegnanti abbiano avuto pregresse esperienze lavorative a contatto con bambini stranieri adottati e, pertanto, abbiano già affrontato anche problemi legati all'intercultura a scuola.

Al momento dell'iscrizione a scuola tutti i genitori adottivi hanno esposto la situazione familiare al gruppo di insegnanti e al dirigente scolastico con i

quali hanno, generalmente, condiviso anche la scelta della classe. In particolare nel focus di Milano è emersa l'esperienza di un genitore che, supportato da un assistente sociale, ha selezionato una struttura scolastica diversa rispetto a quella individuata in un primo momento, per permettere alla figlia di frequentare una classe adeguata alle proprie conoscenze e capacità.

Svariati sono stati i casi di inserimento scolastico di minori di età inferiore ai 5 anni: pertanto la casistica inerente i problemi circa l'individuazione della classe è numericamente esigua.

Per quanto riguarda le difficoltà iniziali legate all'inserimento nella classe e alla novità del percorso scolastico, dal focus group svolto a Milano emergono storie diverse: un bambino entrato in Italia all'età di 8 anni e tenuto a casa alcuni mesi prima del suo inserimento a scuola per agevolare il graduale inserimento e adattamento (il padre adottivo è un insegnante elementare), una bambina arrivata in agosto e inserita in classe a settembre su sua espressa volontà, due bambini inseriti a scuola pochi giorni dopo l'arrivo in Italia. In tutti e tre i casi vi sono state difficoltà iniziali dovute alla scarsa conoscenza della lingua italiana, ma, una volta superato il primo impatto, generalmente vi è stata una buona integrazione con i compagni di classe e non vi sono particolari problemi di apprendimento. Emerge un unico caso di difficoltà di inserimento e apprendimento, relativo a un bambino che necessita sostegno scolastico ed extrascolastico e che ha problemi relazionali anche con i genitori adottivi con i quali non si apre e non si confida.

I genitori riferiscono che i risultati scolastici sono generalmente positivi.

La realtà che emerge dal focus group di Roma riporta in particolare a esperienze di due bambini entrati in Italia rispettivamente a 9 mesi e 2 anni, e un bambino entrato all'età di 5 anni e mezzo. Per nessuno di loro si evidenziano difficoltà iniziali nell'inserimento in classe o riferibili al distacco dai genitori, così come non emergono neppure difficoltà legate all'apprendimento della lingua italiana, visto che i primi due bambini sono entrati in Italia estremamente piccoli e il terzo ha dimostrato particolare predisposizione all'apprendimento della nuova lingua. I genitori sostengono di essere stati seguiti e supportati dai docenti; in particolare viene segnalato un caso in cui una mamma ha ricevuto una telefonata dalle insegnanti del bambino per confrontarsi sul modo di affrontare un percorso didattico incentrato sulla propria storia personale e sul momento della nascita. Vengono sottolineate una particolare attenzione, sensibilità e disponibilità da parte degli insegnanti anche nel cercare momenti di condivisione con specialisti (psicologi o assistenti sociali) che possano fornire un parere professionale sull'opportunità o meno di trattare un argomento "delicato" in classe.

L'apprendimento e i risultati scolastici sono, a parte qualche caso di atteggiamento irrequieto e distratto, soddisfacenti e non presentano alcuna criticità.

Per quanto riguarda il focus group di Bari, i genitori partecipanti hanno riportato esperienze di inserimento in scuola materna.

I casi riferiti riguardano bambini abbastanza piccoli (entrati in Italia tra i 2 e i 4 anni), ma che hanno reagito diversamente al primo approccio con il mondo scolastico: in alcuni casi l'inserimento è stato molto tranquillo e lineare, agevolato anche dall'acquisizione di una buona padronanza della lingua italiana e dal carattere aperto ed espansivo del minore, in altri casi, invece, sono stati evidenziati seri momenti di difficoltà iniziale caratterizzati da forte ansia per il distacco momentaneo dai genitori e da pesanti ritardi nell'apprendimento linguistico.

In particolare un genitore riferisce di una vera e propria crisi di panico della figlia alla vista della struttura scolastica, probabilmente derivante dal fatto che alla bambina quel posto ricordava la struttura di un orfanotrofio.

La risposta dei docenti alle criticità dei bambini è stata generalmente positiva e caratterizzata da disponibilità e sensibilità; solamente in un paio di casi i genitori hanno deciso un cambiamento di scuola per il figlio, non ritenendo sufficientemente stimolante l'ambiente e trovando poca collaborazione e dialogo da parte degli insegnanti.

Tutti i genitori partecipanti al focus hanno testimoniato un progressivo e costante miglioramento nell'apprendimento scolastico dei bambini, sostenuto da buoni, a volte ottimi, risultati scolastici.

Per quanto attiene alla sfera emozionale e alle relazioni in classe, i genitori di Milano testimoniano esperienze di ottimi rapporti di relazione con gli insegnanti e con i compagni di classe (tranne l'unico caso di una bambina che, essendo caratterialmente molto chiusa e taciturna, tende a isolarsi, ma che ha un ottimo e aperto rapporto con una delle sue insegnanti).

Generalmente i bambini sono ben accolti e inseriti nel gruppo: in alcuni casi le famiglie organizzano nella propria casa feste e attività ludiche per agevolare i momenti di aggregazione e per avvicinare i bambini al proprio figlio, in altri casi sono proprio i bambini che decidono spontaneamente di raccontare in classe la loro storia personale. Nel corso del tempo vi sono anche testimonianze di casi in cui si evidenzia un percorso del minore verso una consapevolezza e accettazione della propria "diversità": per citare un esempio, un bambino che era solito disegnarsi con la pelle rosa e che, da quando in classe è stata inserita una bambina proveniente dallo stesso Paese di origine, ha iniziato a disegnarsi "marrone" come lei.

Gli episodi critici riportati dai genitori riguardano casi sporadici in cui vi è stato un rifiuto delle proprie origini (come nel caso di un bambino che ha par-

tecipato a un momento di aggregazione extrascolastica ove vi è stato un laboratorio sulle maschere delle divinità del Paese di provenienza, e questo ha scatenato in lui un rifiuto della prosecuzione dell'attività e determinazione nel non voler più proseguire in quel percorso), oppure timore da parte della famiglia che l'equilibrio costruito tra le mura scolastiche si intaccasse (bambino nella cui classe è stato inserito un bambino immigrato proveniente dallo stesso Paese). È stato segnalato un caso in cui un bambino "di colore" è stato chiamato da alcuni suoi compagni "negro", ma il genitore ha sottolineato che la cosa è stata affrontata e discussa a casa e che, adesso, il bambino sa perfettamente come difendersi e rispondere a tono.

Per quanto riguarda Roma, i genitori riportano esperienze di inserimento e di rapporti con i compagni e con gli insegnanti molto positive; eventuali marginali problemi di socializzazione nel gruppo vengono, dai genitori, attribuiti al carattere del bambino e non a motivazioni scaturite dall'adozione. Non vengono evidenziate difficoltà nei rapporti relazionali né con insegnanti né con i coetanei in classe e l'evoluzione nei rapporti interpersonali vengono definite regolari, nella norma.

Dal confronto tra i genitori non emergono particolari momenti critici nella relazione in classe, se non un caso in cui alcuni compagni hanno incalzato il compagno sostenendo che la donna che vive con lei non è la sua vera madre. La reazione della famiglia è stata quella di approfondire ufficialmente il discorso all'interno della classe: dopo questo chiarimento il genitore riferisce che non si sono più verificati episodi di questo tipo.

Nel focus group di Bari, tutti i genitori hanno riportato esperienze positive in merito all'inserimento e alle relazioni tra compagni di classe: a parte qualche sporadica difficoltà iniziale, tutti i bambini risultano ben integrati e desiderosi di socializzare con i coetanei; anche i rapporti con gli insegnanti sono descritti come estremamente positivi. Nel corso degli anni tutti i genitori riferiscono di aver notato un costante e progressivo miglioramento nei rapporti di relazione tra i bambini.

Qualche elemento di criticità viene riportato in relazione all'evidenziazione – da parte dei compagni di classe – della differenza del colore della pelle; ciò nonostante si sottolinea come questi episodi, ove opportunamente affrontati a casa, non abbiano in alcun modo avuto conseguenze sull'equilibrio e la sicurezza dei bambini.

Approfondendo la relazione tra genitori e scuola, dai focus group emergono aspettative nei confronti della scuola: la richiesta più volte sottolineata è quella di far sì che i bambini adottati si sentano in classe esattamente come gli altri e che vengano trattati allo stesso modo, sia come modalità di approc-

cio personale ed educativo, sia come metodologia di insegnamento, perché, come sottolinea un genitore a Roma «potrebbe essere controproducente chiedere qualcosa di particolare [...] chiedere che seguano qualche attività diversa dagli altri, sembra proprio di farli sentire diversi dagli altri».

A Bari emergono le stesse esigenze riportate sopra e i partecipanti sottolineano l'importanza del costante e periodico dialogo tra corpo docente e famiglie, oltre alla necessità di una educazione "civica" in classe che permetta di far passare ai ragazzi il messaggio che il colore della pelle non può essere un elemento discriminante tra di loro; per alcuni genitori le aspettative di aiuto e sostegno sono molto alte e viene richiesta una maggiore attenzione da parte delle istituzioni politiche e sociali.

Non emergono criticità evidenti nella relazione con la scuola, se non in un paio di casi, a Bari, in cui i genitori si sono sentiti non sostenuti dagli insegnanti ed esclusi da forme di dialogo o confronto.

A seguito delle considerazioni fin qui riportate, sono emerse dai focus group alcune proposte indirizzate alla scuola e ai genitori che vivono la stessa esperienza di inserimento scolastico dei propri figli.

In particolare, tra le proposte indirizzate alla scuola, i partecipanti sottolineano la necessità di: una maggiore elasticità e capacità critica nella determinazione della classe di inserimento del bambino, interventi dei servizi sociali a supporto degli insegnanti (che per primi accolgono eventuali segnali di disagio), corsi di formazione specifici che approfondiscano gli aspetti psicologici, didattici e operativi dell'attività del docente, acquisizione di strumenti didattici e attività di facilitazione linguistica per l'apprendimento della lingua italiana. Si sottolinea, inoltre, come una costante relazione di confronto e di scambio tra il corpo docente e le famiglie sia fondamentale, anche per affrontare più agevolmente il tema della diversità in classe con tutti i bambini.

Per quanto riguarda i consigli rivolti ai genitori, è emersa la necessità di mantenere contatti costanti con gli insegnanti e operare sempre in un'ottica di forte collaborazione con il corpo docente, rispettare i tempi del proprio figlio e non escludere l'opportunità di un'eventuale sostegno linguistico per il bambino.

3. Focus insegnanti

I focus group che hanno visto protagonisti gli insegnanti sono stati condotti con la finalità di approfondire gli stessi argomenti trattati dai genitori: tappe dell'inserimento scolastico, emozioni in gioco e relazioni in classe, proposte per la scuola e consigli ai genitori.

Dal focus di Milano provengono esperienze di insegnanti di classe e di sostegno, che seguono, o perché inseriti nella classe, appunto, o perché a loro affidati in quanto bisognosi di un sostegno, bambini adottati originari di Paesi diversi; da Roma, invece, vengono riportate le esperienze di un team composto da tre insegnanti le quali lavorano insieme nella stessa struttura scolastica, mentre a Bari portano testimonianze sulla propria attività alcune insegnanti curricolari e uno psicomotricista.

Nel ripercorrere le tappe dell'inserimento scolastico dei bambini, i docenti riferiscono che i problemi e le criticità da affrontare sono molteplici. In primo luogo l'individuazione della classe nella quale inserire il bambino: generalmente le decisioni in merito sono prese in accordo tra genitori e insegnanti; alcune docenti romane, inoltre, evidenziano come i criteri di selezione della classe più adeguata siano variabili e, spesso, debbano essere temperati anche con le esigenze lavorative dei genitori che si legano alla richiesta di tempo pieno o di frequenza dei moduli; grande importanza riveste la conoscenza della lingua italiana, riconosciuta come *conditio sine qua non* per l'apprendimento delle materie inserite nel programma.

Ulteriore momento importante e, a volte, "critico" nella vita scolastica del minore adottato è la prima fase dell'inserimento: dai tre focus emergono situazioni estremamente eterogenee: vi sono casi di inserimento lineare e privo di problematicità, vi sono episodi, invece, in cui i bambini mostrano irrequietezza, iperattività e difficoltà di accettazione delle basilari regole di comportamento di gruppo; a volte (come narrato da una docente di Bari) si manifestano comportamenti aggressivi nei confronti dei compagni e delle maestre. Un'insegnante di Milano espone un caso di difficoltà di orientamento: una bambina, data in affidamento a diverse famiglie nel suo Paese d'origine, crede, all'inizio del suo percorso scolastico, di essere capitata in un'ennesima famiglia affidataria composta da tre papà e da tre mamme.

Pertanto, al fine di agevolare l'inserimento del minore nel tessuto scolastico, sono state segnalate alcune attività organizzate dalle scuole e finalizzate ad avvicinare i bambini italiani alla cultura e alle tradizioni dei Paesi di origine degli adottati: in una scuola di Bari vi è stato un intervento di mediatori culturali che hanno mostrato agli alunni il procedimento per la coltivazione del cotone e per la tessitura dei tappeti, oltre all'organizzazione di laboratori di musica, pittura, drammatizzazione.

I docenti che hanno partecipato al focus di Roma raccontano, invece, della loro esperienza con le mini olimpiadi e di come ogni classe abbia rappresentato, nel corso dei giochi, il Paese di origine del bambino adottato e inserito in quel gruppo.

Per quanto riguarda l'apprendimento ed i risultati scolastici, anche in questo caso la realtà è estremamente variegata.

Gli insegnanti di Milano riportano alcuni casi in cui l'apprendimento scolastico dei bambini è stato positivo e non problematico, altri in cui, invece, è reso molto difficoltoso e discontinuo, a volte perché in presenza di casi di handicap certificati, altre volte poiché vengono riscontrati problemi di comportamento, di accettazione delle regole, mancanza di senso logico, irrequietezza.

Ad affiancare queste situazioni vi sono, a volte, problemi nella relazione con i genitori adottivi: scarsa collaborazione, chiusura sull'argomento dell'adozione e delle origini del bambino, non accettazione dei limiti del proprio figlio e mancanza di dialogo in famiglia causano ulteriori complicazioni nella già complessa gestione dei casi "difficili". Gli insegnanti sottolineano come l'apprendimento dipenda molto dalla relazione a tre, famiglia-scuola-bambino: se la famiglia non si fida della scuola e non si affida, l'apprendimento decolla a fatica.

Dal focus di Roma emergono esperienze estremamente positive di bambini molto ben integrati, svegli e molto intelligenti, stimolati e motivati dalla famiglia, con grande capacità di apprendimento e ottimi risultati scolastici, mentre a Bari i docenti riportano un caso di un bambino che ha dimostrato buone capacità di apprendimento, ma difficoltà di concentrazione, di approfondimento e di elaborazione dei concetti. Anche in questo caso i partecipanti sottolineano l'importanza della relazione a tre (scuola-bambino-famiglia) ed evidenziano come i principali progressi nell'apprendimento e nella maturazione personale nascano proprio dagli stimoli che il minore riceve in famiglia.

Per quanto riguarda la sfera più strettamente emozionale e le relazioni in classe, anche in questo caso il quadro che emerge dai diversi focus è estremamente variegato.

Sono evidenziati (Milano) casi di problemi relazionali, sia nei rapporti con gli insegnanti, sia in quelli con i compagni di classe: si segnalano atteggiamenti aggressivi, di provocazione (anche se, si sottolinea che, col passare del tempo, le difficoltà relazionali vanno attenuandosi e vi è generalmente un progressivo miglioramento). Tuttavia sono riportate anche situazioni in cui le relazioni interpersonali sono state prive di criticità (Roma) e i bambini vivono una piena e soddisfacente integrazione nel gruppo.

Un'insegnante di Bari, per affrontare e ridurre le difficoltà iniziali dell'inserimento in classe, sostiene che uno strumento particolarmente utile per lavorare sulle emozioni si è rivelato il "diario di bordo" scritto dai singoli alunni: attraverso il lavoro sul diario i bambini riescono a esprimere stati d'animo e incertezze avendo modo di condividere con gli altri i problemi della quotidianità scolastica.

Questo strumento è stato ampiamente utilizzato anche da un minore adottato per relazionarsi con insegnanti e compagni, per attrarre la loro attenzione, favorendo la già ottima relazione con l'insegnante e agevolando una buona socializzazione con il gruppo. Attraverso questo metodo comunicativo il bambino ha avuto modo di esprimere le esigenze di disagio per l'abbandono subito, che spesso tornavano a perseguirlo e, utilizzando la narrazione e le attività di gruppo, ha ottenuto un inserimento ed un rapporto relazionale decisamente positivi.

Altri casi di positivi rapporti con i compagni e con i docenti vengono esposti nel corso del focus di Bari e, comunque, si sottolinea sempre che con il passare del tempo, l'ambientamento è andato sempre migliorando.

Di momenti "critici" durante l'inserimento, dovuti a episodi di discriminazione o di chiusura, vi sono casi estremamente sporadici: alcune volte i compagni evidenziano la differenza del colore della pelle, altre volte sono i genitori a subire un momento di crisi soprattutto quando, a scuola, vengono trattati argomenti "sensibili" (narrazione delle proprie origini, i primi anni di vita, il battesimo...)

Per quanto riguarda, invece, la comunicazione della storia personale, talvolta capita che sia proprio il bambino, spontaneamente, a raccontare di sé in classe (anche se emerge come sia frequente la tendenza a rimuovere gli anni di vita vissuta in istituto); più spesso, viene comunicata soltanto dagli insegnanti prima dell'arrivo del minore adottato.

La relazione scuola/genitori è un altro degli elementi di approfondimento dei focus: dal confronto con i docenti delle diverse città è emerso che le famiglie rivelano grandi aspettative nella funzione educativa e integratrice della scuola; a volte, più che un'elevata aspettativa sul piano didattico, individuano i docenti come interfaccia educativa nella gestione del ruolo genitoriale. Spesso le famiglie si aspettano, dall'inserimento nel tessuto scolastico, una maturazione e una crescita personale del bambino, oltre, ovviamente, al miglioramento della padronanza linguistica; generalmente, i rapporti tra insegnanti e genitori sono dettati da costante apertura al dialogo e fattiva collaborazione.

A seguito di quanto fin qui esposto, emergono dai diversi focus group proposte di carattere organizzativo, linguistico, relazionale e interculturale dirette alla scuola, legate a necessità di: supportare psicologicamente bambini, insegnanti, famiglie; predisporre attività formative/informative sul tema della integrazione scolastica e dell'adozione anche con l'aiuto di esperti che facciano luce su specificità e situazioni; adeguare in caso di necessità la programmazione al livello scolastico del bambino; affrontare il tema dell'adozione e della storia personale del minore in classe con il sostegno della famiglia; creare uno sportello di accoglienza e di ascolto, favorendo progetti interculturali e fornendo ai docenti anche materiale bibliografico e video sul tema dell'adozione.

Sono, altresì, stati elaborati consigli per i colleghi insegnanti che per la prima volta si trovano ad affrontare un'esperienza di minore adottato in classe: importanza della comprensione, del rispetto reciproco (genitori/docenti), del lavoro in sintonia con la famiglia del bambino, e consigli per i genitori che introducono il proprio figlio adottivo nell'ambiente scolastico:

- prevedere un inserimento graduale;
- attribuire grande valore al rapporto con i coetanei;
- munirsi di grande forza d'animo nel momento dell'inserimento;
- fidarsi degli insegnanti, esprimendo loro dubbi ed eventuali difficoltà;
- non avere fretta e rispettare i tempi del bambino, tenere sotto controllo le aspettative;
- tenere costantemente aperto il dialogo, sia con il bambino, sia con gli insegnanti;
- valorizzare anche in famiglia la lingua e la cultura d'origine del bambino.

I focus group di cui sopra si sono svolti, come già anticipato, in tre città distinte:

- a Milano, c/o l'Istituto L. Cadorna, il 19 giugno 2003 dalle ore 9.30 alle ore 12.30 per i genitori adottivi, il 19 giugno 2003 dalle ore 15.00 alle ore 18.00 per gli insegnanti;
- a Roma, c/o l'Istituto comprensivo Daniele Manin, il 23 giugno 2003 dalle ore 10.00 alle ore 13.00 per i genitori, il 23 giugno 2003 dalle ore 16.00 alle ore 19.00 per gli insegnanti ;
- a Bari, c/o il 14° Circolo didattico Re David, il 3 luglio 2003 dalle ore 10.00 alle ore 13.00 per i genitori, il 4 luglio 2003 dalle ore 10.00 alle ore 13.00 per gli insegnanti.

In particolare, i due focus group di Milano sono stati condotti da Graziella Favaro e hanno visto la partecipazione di 3 genitori adottivi e di 5 insegnanti.

I due focus svolti a Roma sono stati condotti da Paolo Raciti e hanno raccolto la partecipazione di due genitori e tre insegnanti, mentre, ai due focus di Bari, condotti da Franca Pinto Minerva, hanno preso parte 6 genitori e 4 insegnanti.

I criteri di individuazione dei partecipanti sono stati i seguenti: per quanto riguarda le famiglie, sono stati coinvolti i genitori di minori stranieri adottati, e inseriti a scuola per la prima volta, nel periodo compreso tra il 16 novembre 2000 e il 15 novembre 2001, che avevano precedentemente aderito alla compilazione del questionario sull'integrazione scolastica; per quanto riguarda, invece, gli insegnanti, gli stessi sono stati contattati attraverso l'individuazione e il contatto con gli istituti scolastici frequentati dai minori coinvolti nella rilevazione.

Il focus group di Milano ha ospitato 3 genitori (due dei quali sono insegnanti e uno educatore) di bambini che frequentano le scuole elementari e 5 insegnanti di scuola elementare; il focus group di Roma ha visto la partecipazione di 2 genitori di minori inseriti in scuole elementari e 3 insegnanti di scuola elementare. Al focus di Bari hanno preso parte 6 genitori di cui 5 hanno minori inseriti in scuole materne e uno in elementare e 4 insegnanti di scuola elementare.

Bibliografia

- Ajello, A. M., De Filippis, C.**, *Bambini immigrati a scuola*, in «Scuola democratica», 1995, 1-2-3, p. 65-76
- Alloero, L. et al.**, *Siamo tutti figli adottivi: otto unità didattiche per parlare a scuola di maternità e paternità*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1998
- Bouchard, M.**, *L'integrazione del minore straniero adottato nella famiglia e nella società*, in «Minorigiustizia», 2000, 4, p. 145-159
- Coiro, M. C.**, *La socializzazione spezzata. Indagine sulla costruzione sociale della realtà dei minori disagiati*, in «Il bambino incompiuto» 1991, 1, p. 13-25
- De Langen, M.**, *L'adozione internazionale*, in «Esperienze di giustizia minorile» 1990, 4, p. 104-114
- Del Conte, L.** (a cura di), *Bambini e ragazzi stranieri in Italia*, Milano, Unicopli, 1990
- Dell'Antonio, A.**, *Inserimento sociale e scolastico del bambino di colore adottato*, in «Il bambino incompiuto», 1994, 5, p. 65-73
- Demetrio, D., Favaro, G.**, *Bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1997
- Di Rienzo, E., et al.**, *Storie di figli adottivi. L'adozione vista dai protagonisti*, Torino, Utet, 1999
- Favaro, G.**, *Accogliere chi. Accogliere come*, in «Dirigenti scuola», 1999, 1, p. 25-32
- Favaro, G.**, *Bambine e bambini di qui e d'altrove. La migrazione dei minori e delle famiglie*, Milano, Guerini e associati, 1998
- Favaro, G.**, *Bambini stranieri a scuola*, in «Servizi sociali», 1998, 2, p. 43-51
- Favaro, G., et al.**, *Minori immigrati. Identità, bisogni, servizi*, in «Servizi sociali», 1998, 2, p. 7-106
- Favaro, G., et al.**, *Scolari stranieri. Nuovi amici di banco nelle classi italiane*, in «Famiglia oggi», 2000, 11, p. 8-55
- Favaro, G.**, *Minori stranieri in Italia: alcuni dati e considerazioni*, in «Servizi sociali», 1998, 2, p. 52-59
- Favaro, G.**, *Un centro per l'integrazione delle famiglie e dei bambini immigrati. Note sul Centro Come*, in «Servizi sociali», 1998, 2, p. 88-94
- Favaro, G.**, *Vivere tra. Ricerca di identità e condizioni di vita dei bambini e dei ragazzi immigrati*, in «Servizi sociali», 1998, 2, p. 7-20
- Giovannini, G.** (a cura di), *Allievi in classe stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, F. Angeli, 1996
- Giovannini, G.** (a cura di), *Ragazzi insieme a scuola. Una ricerca sui percorsi di socializzazione di studenti stranieri e italiani nelle scuole medie di Modena*, Faenza, Homeless Book, 2001
- Gonzo, M., et al.**, *Comunicazione interculturale e intervento socioeducativo: il progetto il bambino e la famiglia nella società multietnica*, in «La rivista di servizio sociale», 2000, 1, p. 43-58

Gonzo, M., et al., *Ottica sistemica e intervento di comunità: un progetto per l'inserimento scolastico e sociale dei minori stranieri*, in «Terapia familiare», 2001, 65, p. 29-52

Rubinacci, C., *L'inserimento scolastico del minore straniero in stato di adozione*, Roma, Anicia, 2001

Rubinacci, C., *La società multiculturale, i minori stranieri e il ruolo della scuola*, in «Minorigiustizia», 1999, 3, p. 38-48

Saponaro, A. (a cura di), *I minori stranieri: bambini da integrare*, in «Azzurro Child», 1995, 6, p. 13-23

Vaccarello, D., Zongoli, M. (a cura di), *Il bambino colorato*, Napoli, Tecnodid, 1991

*Finito di stampare nel mese di giugno 2004
presso il Centro Stampa della
Scuola Sarda Editrice, Cagliari*