



Stu**die**Ric**erche**

Collana della Commissione per le adozioni internazionali

I percorsi formativi del 2009 nelle adozioni internazionali

**Approfondimenti,
specificità, innovazioni**

Istituto
degli Innocenti

Studi*e*Ricerche

Collana della Commissione per le adozioni internazionali

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.

Studi e Ricerche
Collana della Commissione per le adozioni internazionali

I percorsi formativi del 2009 nelle adozioni internazionali

**Approfondimenti,
specificità, innovazioni**

Nel CD-rom allegato al volume:
i resoconti dei gruppi di lavoro
e l'analisi di alcune esperienze significative

Istituto
degli Innocenti





Presidenza del consiglio dei ministri

Commissione per le adozioni internazionali

Autorità centrale italiana per l'adozione internazionale

Andrea Riccardi (*Presidente*), Daniela Bacchetta (*Vicepresidente*),
Filomena Albano, Ciro Amadoro, Laura Barbieri, Caterina Chinnici,
Adriana Ciampa, Fabrizio Corbo, Maurizio Falco, Giovanni Ferrera,
Annunziata Fiorenzo, Roberto Marino, Rosa Musto,
Carmine Robustelli, Andrea Speciale, Sara Terenzi, Stefania Tilia,
Maririna Tuccinardi, Maria Teresa Vinci



Istituto degli Innocenti

P.zza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze

Ha curato la realizzazione del volume

Giorgio Macario

Ha collaborato alla raccolta della documentazione

Vanna Cherici

Coordinamento editoriale

Anna Buia

Progetto grafico

Cristina Caccavale

Realizzazione editoriale

Barbara Giovannini, Marilena Mele, Paola Senesi

Il disegno in copertina è di Emanuele Luzzati

Indice

- VII *Prefazione*
Daniela Bacchetta
- IX *Introduzione*
Giorgio Macario
- 1 *I percorsi formativi di approfondimento nel 2009*
Giorgio Macario

L'INSERIMENTO SCOLASTICO NEL POST ADOZIONE

- 27 **Con cura, competenza, amore.**
L'inserimento scolastico dei bambini adottati
Graziella Favaro
- 45 **Bambini e ragazzi adottati in classe:**
quale formazione per gli insegnanti?
Livia Botta
- 55 **L'autobiografia come pratica di cura e consulenza pedagogica**
Duccio Demetrio
- 65 **Raccontare l'adozione a scuola**
Anna Guerrieri, Monica Nobile
- 72 **Il mio percorso scolastico.**
Dai racconti autobiografici all'approccio interculturale
Stefania Lorenzini
- 84 **Gli esiti di una ricognizione nazionale**
sulle esperienze in materia di inserimento scolastico
dei minori adottati in adozione internazionale
Joyce Flavia Manieri
- 93 **La relazione tra scuola e famiglia adottiva.**
Alcune indicazioni operative
Paolina Pistacchi

**L'ADOLESCENZA NELLE ADOZIONI INTERNAZIONALI:
COMPLESSITÀ E SPECIFICITÀ**

- 101 **L'adolescenza adottiva**
Marco Chistolini
- 112 **Fattori protettivi e fattori di rischio nell'adolescenza adottiva**
Donatella Cavanna
- 125 **Essere genitori di un adolescente adottivo: aspettative, compiti, opportunità**
Antonio D'Andrea
- 137 **L'intervento nelle situazioni di difficoltà.
Il lavoro con l'adolescente adottato**
Ondina Greco
- 148 **Adozione e attaccamento: strumenti di valutazione e interventi**
Barbara Ongari
- 158 **L'identità etnica in adolescenza**
Rosa Rosnati, Laura Ferrari
- 169 **Le specificità dell'adolescenza adottiva**
Giulio Cesare Zavattini, Viviana Guerriero, Alessandra Santona

**LE FAMIGLIE ADOTTIVE CON FIGLI BIOLOGICI, CON NUCLEI DI FRATELLI
E SECONDE ADOZIONI**

- 183 **Adozioni internazionali e nuove mappe relazionali:
come si ridefiniscono le relazioni di fratellanza**
Paola Di Nicola
- 203 **Dinamiche evolutive della relazione tra fratelli**
Manuela Lavelli
- 212 **Enti autorizzati e adozione di fratelli: famiglie e politiche dei Paesi
di origine dei bambini**
Maria Paola Maurino
- 219 **Adottare fratelli: le motivazioni, le ragioni di una scelta, il ruolo dei servizi**
Alessandra Moro
- 234 **Fratelli in una famiglia adottiva**
Claudia Artoni Schlesinger
- 241 **Riferimenti bibliografici**

Prefazione

Daniela Bacchetta

Vicepresidente della Commissione per le adozioni internazionali

Questo volume documenta i corsi di formazione promossi dalla Commissione per le adozioni internazionali nel 2009, anno in cui le modalità di realizzazione delle attività formative, consolidate ormai da un decennio, sono state innovate.

Si è infatti ritenuto opportuno passare da un modello di proposta formativa annuale concentrato su una sola tematica di ampio respiro, replicata in più edizioni, a tre differenti tematiche, specializzate su argomenti particolarmente attuali.

Gli argomenti trattati – l’inserimento scolastico, le problematiche adolescenziali, le caratteristiche dell’adozione di nuclei di fratelli – sono stati approfonditi in modo specifico e con una lettura dinamica del mondo delle adozioni internazionali, caratterizzato da una costante evoluzione spesso spezzata da repentini mutamenti, normativi o sociali.

Gli argomenti sono stati individuati per il crescente interesse che vi è dedicato, connesso al raggiungimento dell’età adolescenziale da parte di molti bambini adottati negli scorsi anni e alla ripetizione di alcuni elementi distintivi, specifici dei bambini adottati più di recente.

Il primo argomento, l’inserimento scolastico nel post adozione, rappresenta un filone di approfondimento costantemente al centro dell’attenzione, già trattato in parte nella formazione sul post adozione (2006-2007), e qui approfondito con la proficua partecipazione di diversi esponenti del mondo della scuola.

La seconda tematica analizzata, e cioè l’adolescenza nelle adozioni internazionali, ha consentito di sistematizzare, in un’ottica interdisciplinare, molte riflessioni spesso frammentarie.

Infine, l’approfondimento relativo alle famiglie adottive con nuclei di fratelli è tema del terzo appuntamento formativo.

Tutti questi temi sono trattati nel presente volume e nel CD allegato, che raccolgono i contributi dei numerosi esperti intervenuti.



Introduzione

UNA NUOVA FASE NELLA FORMAZIONE NAZIONALE PER LE ADOZIONI INTERNAZIONALI

Giorgio Macario

Formatore e psicopsicologo, consulente dell'Istituto degli Innocenti, responsabile scientifico e formativo della formazione nazionale per le adozioni internazionali

La realizzazione della formazione sui tempi dell'attesa nel 2008 ha concluso il periodo pluriennale dedicato alle diverse fasi del percorso adottivo, consentendo fra l'altro – in particolare proprio sul tema dell'attesa – di funzionare da orientamento complessivo a livello nazionale nella stessa individuazione delle caratteristiche essenziali di una fase *in statu nascendi*. Molte Regioni, infatti, hanno previsto interventi di sostegno alle coppie aspiranti adottive nella fase dell'attesa proprio a seguito della realizzazione della formazione, documentata con l'uscita del volume sulla qualità dell'attesa nell'adozione internazionale.

A partire dal 2009 è stata quindi avviata la realizzazione di percorsi formativi – qui documentati per quanto riguarda questa prima annualità – che hanno inteso approfondire specifiche tematiche di stretta attualità, affrontate in maniera trasversale rispetto al percorso adottivo, in modo da favorire la diffusione di strategie sempre più adeguate in merito a tali significative aree. La metodologia formativa, saldamente riferita a un modello di *formazione-intervento* particolarmente attento alla valorizzazione delle competenze maturate a livello territoriale in oltre un decennio di applicazione della legge n. 476/1998 e modifiche successive, fa dell'eccellenza, del percorso *prassi-teoria-prassi* e dell'attenzione al consolidamento di una rete interregionale, interprofessionale e interorganizzativa orientata a principi collaborativi e di *self-help*, i riferimenti cardine per una migliore qualità del supporto alle adozioni internazionali in Italia.

I tre percorsi realizzati nel corso del 2009 hanno consentito un approfondimento parallelo di argomenti significativi.

Rispetto al primo, concernente l'inserimento scolastico nel post adozione, a solo titolo di esempio è stato possibile determinare i tempi di attesa più congruenti per l'avvio della frequentazione scolastica.

In merito al secondo, riguardante l'adolescenza nelle adozioni internazionali, sono diversi gli aspetti risultati particolarmente importanti per la più puntuale comprensione del fenomeno: dalla ricerca di una propria identità all'incostanza e alla conflittualità con le figure adulte, genitoriali o meno, fino alla rilevanza dei "gruppi dei pari" o alla pregnanza dell'isolamento.

Infine relativamente al terzo argomento approfondito, inerente le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e che affrontano seconde adozioni, ci si è particolarmente concentrati sull'adozione di fratelli, in crescita costante negli scorsi anni e attualmente in fase di stabilizzazione rappresentando circa un quarto dei casi di adozione. Tale specifico percorso è stato collocato nel panorama più complesso della pluralizzazione e complessità crescente della famiglia italiana, approfondendo almeno sei modalità differenziate di essere fratelli in una famiglia adottiva con relative implicazioni e intrecci.

Degli oltre 280 iscritti alle diverse attività formative realizzate nel 2009, il 60% è costituito da psicologi e assistenti sociali dei servizi territoriali oltre ad alcuni esponenti delle Regioni, il 30% da operatori e rappresentanti degli enti autorizzati, il 10% da giudici dei tribunali per i minorenni.

La progressiva estensione delle partecipazioni "esperte" ai lavori dei singoli seminari ha comportato una crescita progressiva di relatori, operatori che relazionano su buone prassi e partecipanti alle tavole rotonde che hanno raggiunto le 48 unità nelle tre attività formative realizzate. La documentazione di questa quantità considerevole di contributi è condensata in 19 relazioni contenute nel presente volume, oltre a 23 sintesi fra resoconti dei lavori di gruppo a cura dei tutor e analisi di esperienze significative, contenute nel CD allegato.

Ma al di là della pur significativa aggregazione di dati quantitativi sull'intera attività formativa realizzata, l'approfondimento connesso alle singole proposte formative, come è già stato in parte accennato, si esplicita in una molteplicità di aree diversificate, riguardando in particolare nella fase precedente la formazione, l'analisi della domanda formativa, la pre-progettazione, la ricognizione preliminare, la documentazione sull'esistente e la progettazione per quanto possibile partecipata. Nella fase successiva tale approfondimento si esplicita nella realizzazione della fase formativa introduttiva, nelle modifiche *in fieri* connesse alle metodiche di formazione-intervento, nella realizzazione della fase formativa di specializzazione, nella valutazione in corso d'opera e finale riferita al gradimento dei partecipanti, per concludersi con la documentazione puntuale dell'attività svolta.

Sarebbe ridondante specificare in sede introduttiva come l'unitarietà metodologica si sia articolata in differenziazioni operative dei singoli percorsi, fattori che possono essere in parte ritrovati sia nell'intervento di apertura del volume, sia nelle relazioni sistematiche dei coordinatori scientifici dei singoli seminari che aprono i rispettivi capitoli.

Basti sapere che l'applicazione flessibile di tutti i dispositivi formativi concordati è da sempre, nella formazione nazionale per le adozioni internazionali a orientamento *adhocratico*, un fattore irrinunciabile.

Il volume, realizzato dall'Istituto degli Innocenti di Firenze per conto della Commissione per le adozioni internazionali, dopo la prefazione e l'introduzione, vede un intervento riepilogativo su premesse, metodologie, contenuti e valutazioni dei percorsi formativi. Seguono tre parti con i contenuti specifici e la documentazione dedicate rispettivamente all'inserimento scolastico, all'adolescenza e all'adozione dei fratelli.

In ciascuna parte il primo intervento, che non a caso ricalca in genere il titolo del seminario, è curato dal coordinatore scientifico del seminario e restituisce uno sguardo più complessivo sullo svolgimento dei lavori formativi, mentre i successivi interventi approfondiscono tematiche specifiche corrispondenti a singole relazioni.

Nel CD allegato la suddivisione è analoga e – fatta eccezione per le indicazioni introduttive non più necessarie – ciascuna parte riporta le sintesi dei tre gruppi di lavoro lungo l'intero iter formativo realizzate a cura dei rispettivi tutor, gli apporti filmografici inerenti le specifiche tematiche e, in successione, le esperienze più significative presentate da esponenti delle Regioni e dei servizi territoriali, oltre che degli enti autorizzati. Oltre ai documenti relativi ai tre percorsi, il CD include i testi digitalizzati dei programmi delle attività formative e gli elenchi dei partecipanti alle stesse.

Il testo può essere utilizzato per consultare gli specifici contributi su singole aree tematiche, con un'analisi mirata degli stessi, mentre per avere un quadro complessivo dell'intero percorso formativo è consigliabile una lettura dell'intervento introduttivo e dei resoconti dei coordinatori scientifici nei brani di apertura di ciascun capitolo del volume. Per quanto riguarda invece i materiali del CD allegato, le sintesi dei lavori di gruppo, per nulla ripetitive anche quando siano riferite allo stesso percorso formativo, sono centrali per le riflessioni strettamente connesse all'applicabilità degli apporti forniti nelle diverse sessioni, mentre le sintesi sulle prassi più significative presenti sul territorio nazionale costituiscono materiali imprescindibili per un approfondimento teorico-pratico dei vari temi affrontati.

I ringraziamenti chiudono, come di consueto, le osservazioni introduttive, ma potrebbero anche aprirle, perché rappresentano di fatto il riconoscimento dei giusti meriti a chi ha permesso che i percorsi si avviassero o comunque ne ha favorito, con il proprio contributo specifico, la concreta re-

alizzazione. Se l'esperienza formativa, attiva in maniera consistente anche sul versante internazionale con la recente conclusione dell'innovativo percorso formativo e di scambio di esperienze fra Italia e Brasile, viene citata e documentata anche all'estero (recente la pubblicazione di un articolo sulla rivista francese «Enfance & familles d'adoption»), è segno che la percezione di questa centralità non è solo autoreferenziale.

Il ruolo della Commissione per le adozioni internazionali è sicuramente al centro, non solo perché committente dell'intero progetto formativo, bensì per il ruolo costantemente propositivo che la caratterizza nei suoi organismi dirigenti e nelle specifiche professionalità espresse dalla Segreteria tecnica. L'Istituto degli Innocenti supporta poi da sempre con grande professionalità l'intero apparato formativo ed organizzativo che concretizza i percorsi.

Allo staff allargato di relatori, esperti, coordinatori scientifici, tutor e responsabili dell'organizzazione logistica e non solo, va un particolare ringraziamento per le capacità di adattamento delle rispettive professionalità a un "sistema formativo" che è ormai collaudato, ma che in quanto *ad hoc* necessita di una forte capacità di adattamento funzionale nell'affrontare tematiche spesso molto poco esplorate.

Sono però gli stessi partecipanti, alcuni "di lunga data", a essere il vero motore della formazione. È a loro che credo vada rivolto il principale dei ringraziamenti perché rendono possibile l'allargamento a tutto il territorio nazionale delle riflessioni e delle intuizioni che nascono e si sviluppano costantemente nelle formazioni di questi ultimi anni, assicurando alle coppie aspiranti all'adozione, ai bambini adottati e quindi alle nuove famiglie adottive un costante miglioramento dei servizi prestati.

I percorsi formativi di approfondimento nel 2009

Giorgio Macario

Formatore e psicopsicologo, consulente dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, responsabile scientifico e formativo della formazione nazionale per le adozioni internazionali

1. L'avvio di una nuova fase nella formazione nazionale per le adozioni internazionali

Dopo aver affrontato nella formazione nazionale tutte le principali fasi del percorso dell'adozione internazionale, arrivando nel 2008 a esplorare una sorta di fase *in fieri* quale è la fase dell'attesa (Macario, 2010), è apparso opportuno approfondire singoli percorsi formativi capaci di affrontare fenomeni emergenti e di grande attualità o comunque specifiche aree strategiche di prevalente interesse a livello nazionale.

Nel 2009 si sono quindi articolati alcuni percorsi formativi che hanno approfondito specifiche tematiche considerandole nella loro trasversalità rispetto alle diverse fasi del percorso adottivo.

La sensibilizzazione verso le mutevoli realtà dei Paesi di origine, l'integrazione e la valorizzazione dei bambini che vengono concretamente adottati in Italia e la comprensione dei particolari cambiamenti connessi alla fase adolescenziale nel mondo adottivo, hanno rappresentato alcune delle direttrici analizzate per giungere a individuare le tematiche da approfondire.

Tali percorsi, opportunamente documentati, vanno a implementare la "memoria storica" aggiornata delle esperienze formative intesa in un'accezione dinamica e attenta alla realtà di un mondo come quello delle adozioni internazionali che è in costante evoluzione.

Alla consuetudine degli anni precedenti volta a fornire una formazione complessivamente analoga a tutti e trecento i partecipanti alle attività formative nazionali, moltiplicando per tre o anche per quattro edizioni la stessa attività seminariale, è subentrata la possibilità di riunire in un'unica edizione seminariale tutti i contributi di eccellenza dei maggiori esperti riguardo le diverse tematiche.

La moltiplicazione delle edizioni seminariali infatti, pur essendo stata determinante nel consentire la costruzione di una cultura formativa di alto livello ampiamente diffusa nell'intero contesto nazionale, non è mai stato un mistero impedisse di poter aspirare a un'"alta formazione" collocata su livelli di eccellenza. L'impossibilità di richiedere ai relatori di maggior prestigio e competenza di duplicare o triplicare i loro interventi comportava di fatto una ricerca improba di esperti per poi cercare di giungere a una distribuzione equilibrata degli stessi. Analogamente accadeva per le riflessioni

su contributi esperienziali portati da operatori molto qualificati, che negli anni sono sì cresciuti in numero e qualità, ma non in modo tale di soddisfare le crescenti aspettative degli stessi partecipanti.

Viceversa la possibilità di effettuare una progettazione formativa mirata a un'unica edizione, e la presenza, fra gli stessi partecipanti, di operatori molto competenti in materia, ha consentito un innalzamento progressivo del livello qualitativo della formazione, permettendo anche di aumentare la partecipazione attiva alle elaborazioni formative in corso d'opera, favoriti in ciò dalla possibilità di affinamento della progettazione di dettaglio fra la prima fase seminariale preliminare e la successiva fase seminariale di specializzazione¹.

2. La metodologia formativa utilizzata e i criteri di partecipazione

La metodologia formativa attuata, trattandosi di una formazione orientata a un approccio di tipo ad hoc, ha ricercato il mix ottimale fra contributi teorico-metodologici, riflessioni operativo-esperienziali e sistematizzazioni dei lavori di ricerca in merito agli specifici argomenti trattati.

Nella costruzione progettuale si è inteso valorizzare l'orientamento alla *formazione-intervento*, in modo da massimizzare le ricadute positive e le sinergie delle reti relazionali attivate fra gli operatori degli enti autorizzati, dei servizi territoriali e dei tribunali per i minorenni nei diversi ambiti regionali.

Per una maggiore efficacia dell'intervento formativo sono state effettuate specifiche ricognizioni preliminari su progetti di intervento già realizzati o in corso per consentire la loro analisi e l'utilizzo riflessivo nell'ambito del lavoro formativo, mentre l'utilizzo di operatori "esperti" è stato valorizzato sia nell'inserimento diretto in qualità di relatori, sia nel coinvolgimento in sede seminariale nelle tavole rotonde e in ruoli significativi ai fini di un apprendimento integrato.

Da non sottovalutare anche le dinamiche di *self-help* che si attivano in particolare durante i lavori di gruppo, che vedono presenti ormai sempre più spesso operatori non solo molto competenti in quanto a conoscenze tecnico-professionali, ma che hanno anche interiorizzato un crescente clima collaborativo sperimentato in attività formative realizzate negli anni precedenti.

¹ Il modello che vede il singolo progetto formativo articolato in un seminario preliminare di due giornate e in un successivo seminario di specializzazione dalla durata analoga, sperimentato già in precedenza ma stabilizzato proprio dal 2009, ha visto un'applicazione costante negli anni successivi. Il riferimento, specificato più avanti nella parte metodologica, è alla formazione-intervento di carattere ad hoc, che è una delle caratteristiche più innovative dei percorsi formativi nazionali realizzati per la Commissione per le adozioni internazionali.

La natura specifica dei seminari di approfondimento realizzati si riflette anche nella loro “unicità”, nel senso di rappresentare, come già evidenziato, degli eventi difficilmente riproducibili in più edizioni con un analogo livello qualitativo. Il mix che si realizza è infatti connesso all’incontro fra un gruppo di partecipanti già piuttosto esperti nelle specifiche tematiche trattate, uno staff costruito appositamente (*ad hoc*, appunto) con esperti formatori e in terzo luogo un gruppo di relatori esperti di “contenuto” quasi sempre a livelli di eccellenza nel panorama nazionale.

La fase preliminare di due giornate, realizzata a Firenze in una sede residenziale, ha costituito di fatto il retroterra conoscitivo e riflessivo utile alla realizzazione, a distanza di circa un mese e mezzo, di una fase di specializzazione, svolta direttamente presso l’Istituto degli Innocenti.

Pur in continuità con l’impostazione *prassi-teoria-prassi* che ha connotato i percorsi formativi nazionali negli ultimi anni, si è puntato quindi nella fase preliminare a una acquisizione di consapevolezza sul tema fornite da riflessioni e teorizzazioni, una sorta di *stato dell’arte* delle diverse tematiche, per creare un’interconnessione con le realtà dei servizi mediata dalla realtà di ciascuno. Per giungere poi nella fase di specializzazione, dopo l’acquisizione di un inquadramento più chiaro, a conoscere, condividere, confrontare e progettare buone pratiche a partire dalle esperienze presentate e dalla stessa esperienza dei partecipanti. Si è inteso in tal modo diminuire la distinzione netta fra teorie e prassi a favore di modalità conoscitive più orientate all’agire, favorendo quindi il massimo di interconnessioni possibili fra dimensioni conoscitive, problematiche organizzative e componenti autobiografiche. Queste ultime – riferite in particolare all’approccio autobiografico nella educazione degli adulti e nella loro formazione (Macario, 2008; Macario, 2010) –, in linea con una crescente diffusione che si sta estendendo al mondo delle adozioni, rappresentano una componente innovativa nell’ambito della formazione più in generale (Demetrio, 2008; Quaglino, 2011).

Gli approfondimenti metodologici in apertura delle attività formative, le specifiche relazioni di approfondimento e le stesse evoluzioni nelle proposte rivolte ai partecipanti di contributi riflessivi inter-fase costituiscono un’estensione dell’interesse in quest’area.

Per quanto riguarda i partecipanti ai seminari formativi realizzati, hanno partecipato rappresentanti delle Regioni e dei servizi territoriali (referenti 476/98 e psicologi e assistenti sociali impegnati nei servizi), rappresentanti degli enti autorizzati e magistrati dei tribunali per i minorenni.

Nel caso del seminario sull’inserimento scolastico nel post adozione sono stati coinvolti anche alcuni insegnanti fra i più impegnati a livello na-

zionale nelle esperienze post adottive, anche se le difficoltà burocratiche hanno contenuto una partecipazione inizialmente prevista in 3-4 unità per gruppo di lavoro. Tali insegnanti, pur in numero limitato quindi, hanno fornito specifici apporti conoscitivi ed esperienziali per il lavoro seminariale.

In sintesi, quindi, dei complessivi 280 partecipanti alle attività formative, oltre 160 appartenevano alle Regioni e ai servizi territoriali, più di 90 rappresentavano gli enti autorizzati mentre sono stati 20 i giudici dei tribunali per i minorenni provenienti da altrettanti sedi del Sud, Centro e Nord Italia².

3. I tre percorsi formativi di approfondimento

Facendo riferimento alle tematiche maggiormente dibattute a livello nazionale, alla produzione più recente di significativi materiali di approfondimento e alle indicazioni degli argomenti di maggior interesse emersi dalla valutazione conclusiva del target dei partecipanti alle precedenti attività formative nazionali, sono state individuate, congiuntamente ai responsabili della Commissione e quindi approfondite, tre aree tematiche.

3.1 L'inserimento scolastico nel post adozione

L'ambito scolastico, inserito nella tematica del post adozione, era già stato in parte affrontato nel 2006/2007, anche se già allora era stato osservato come il mondo della scuola fosse poco coinvolto e tale area fosse invece ritenuta cruciale per favorire un buon inserimento del bambino adottato. E proprio il fatto che questa area di approfondimento scaturisse da una precedente formazione sicuramente più "generalista" come il "post adozione" (cfr. Commissione per le adozioni internazionali, 2008) appare indicativo del percorso di approfondimento tematico già sottolineato nel paragrafo precedente.

Il seminario di approfondimento relativo a quest'area è stato quindi denominato: *L'inserimento scolastico nel post adozione*³.

In fase progettuale è stato osservato come il momento dell'inserimento a scuola e nei servizi educativi del bambino adottato rappresenti sempre un vero e proprio "viaggio nel viaggio", una tappa importante che segna

² L'attribuzione delle rispettive quote di partecipazione, funzionali anche alla progettualità definita con la Commissione per le adozioni internazionali, è direttamente proporzionale al volume delle adozioni realizzate, ferme restando rappresentanze minime assicurate per ciascuno dei principali interlocutori individuati (Regioni, enti autorizzati e tribunali per i minorenni di tutto il territorio nazionale).

³ I riferimenti a questa attività seminariale, e particolarmente al documento di progettazione, sono da intendersi frutto del lavoro congiunto con il coordinatore scientifico del seminario, Graziella Favaro.

l'ingresso nella nuova comunità, nel gruppo dei pari, nelle regole, implicite ed esplicite, del vivere insieme.

Un viaggio che richiede di essere accompagnato e sostenuto con attenzione, risorse e cura da parte di tutti i partner educativi coinvolti: i genitori, gli educatori e gli insegnanti, gli operatori dei servizi. A livello nazionale si è sempre più diffusa la consapevolezza dell'importanza di questo momento di passaggio da uno spazio educativo all'altro e della necessità di un patto educativo chiaro e condiviso tra scuola e famiglia. Diverse le produzioni recenti di studiosi e operatori sul tema: seminari e percorsi formativi; "guide" operative; "sportelli" per genitori e insegnanti, in presenza e a distanza. L'arrivo di bambini non più piccolissimi, inoltre, coinvolge in modo crescente ordini di scuola diversi: la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e, in misura minore, anche la secondaria di primo grado e pone nuove domande sulle modalità e i percorsi di apprendimento – prevalentemente linguistico, disciplinare, cognitivo – in età e in scuole diversificate.

Il seminario di approfondimento dedicato al tema ha inteso quindi fornire elementi di conoscenza e di informazione sui diversi aspetti connessi all'inserimento scolastico e consentire di fare il punto sulle pratiche e i progetti che vengono attuati in località diverse.

I numerosi apporti riflessivi, metodologici, conoscitivi ed esperienziali sul tema dell'inserimento scolastico sono stati introdotti da un proverbio, proposto dal coordinatore scientifico, che dice: «Un uomo saggio impara dalle sue esperienze; un uomo ancora più saggio impara dalle esperienze degli altri». Comprendendo nelle esperienze il livello della riflessione e della teorizzazione a queste naturalmente connessa in un contesto formativo, questa semplice proposta iniziale è sembrata esplicitare le dinamiche di *prassi-teoria-prassi* che stanno alla base del lavoro svolto. Dirigenti scolastici, insegnanti, esperti nell'approccio autobiografico, scrittrici, studiosi ed esperti linguistici e filmografici si sono succeduti nella fase seminariale preliminare per esplorare alcuni dei temi cruciali che agiscono nel momento dell'inserimento educativo e scolastico dei bambini adottati. L'innalzamento graduale ma costante dell'età media all'ingresso in Italia dei bambini adottati dall'estero (5,6 anni nel 2008; 5,9 nel 2009; 6 nel 2010; 6,1 nel 2011) rende infatti le problematiche dell'inserimento scolastico sempre più attuali fin dalle prime fasi di formazione della nuova famiglia adottiva. La crescente multiculturalità nel contesto scolastico e le riflessioni orientate alla diffusione di un approccio più interculturale, le aspettative generalmente consistenti dei nuovi genitori, il ruolo dei vari attori e l'integrazione fra i diversi soggetti interessati, e il riscontro di un inserimento di fatto poco pre-

sidiato da parte degli stessi insegnanti hanno costituito un ponte riflessivo fra la prima fase dei lavori e il successivo seminario di specializzazione.

In quest'ultima fase, dominata dal "brusio delle pratiche", è stato possibile mettere a confronto i diversi punti di vista, compreso quello dell'associazionismo familiare, utilizzare in maniera sinergica gli esiti di una ricognizione nazionale sulle esperienze in materia di inserimento scolastico dei minori adottati in ambito internazionale promossa dalla stessa Commissione per le adozioni internazionali, ipotizzare possibili passaggi dalla vulnerabilità alla resilienza e alla necessità di promuovere figure di "tutori di resilienza" (cfr. in particolare Cyrulnik, 2009)⁴, analizzare diverse pratiche di inserimento e relativi vademecum o apporti formativi connessi. Ciò ha consentito di condividere attenzioni rilevanti, indicazioni e azioni possibili, proposte concrete volte in particolare a un necessario ulteriore coinvolgimento dell'ambiente scolastico.

3.2 L'adolescenza nelle adozioni internazionali: complessità e specificità

La seconda area tematica ha riguardato l'adolescenza e le problematiche adolescenziali in relazione al mondo delle adozioni, tematica legata sia al costante innalzamento dell'età all'ingresso in Italia dei bambini adottati, sia al raggiungimento dell'età adolescenziale da parte di un gran numero di bambini adottati negli anni precedenti.

Il seminario di approfondimento relativo è stato denominato: *L'adolescenza nelle adozioni internazionali: complessità e specificità*⁵.

Tematica estremamente innovativa, anche perché frutto della connessione fra due argomenti molto approfonditi separatamente – adolescenza da un lato e adozioni dall'altro – ma molto poco studiati congiuntamente, ha potuto prendere le mosse da pochi scritti e rare iniziative pregresse⁶.

Fase di grandi trasformazioni fisiche e psicologiche e transizione dall'infanzia all'età adulta, l'adolescenza rappresenta un periodo importante e delicato della crescita di ogni individuo.

Sono diversi gli ingredienti che caratterizzano questa fase della vita: sicuramente il cambiamento fortemente connaturato alla fase di crescita; la ricerca di identità che proprio nel caso delle adozioni internazionali as-

⁴ Per una presentazione sintetica cfr. l'indirizzo web http://www.lua.it/index.php?option=com_content&task=view&id=1423&Itemid=77

⁵ I riferimenti a questa attività seminariale, e particolarmente al documento di progettazione, sono da intendersi frutto del lavoro congiunto con il coordinatore scientifico del seminario, Marco Chistolini.

⁶ In particolare, coordinate dall'autore, le giornate di approfondimento in tema promosse dalla Provincia di Bologna nel 2004 (cfr. Provincia di Bologna, 2004).

sume connotazioni del tutto precipue; l'incostanza e la natura conflittuale dei rapporti in particolare con gli adulti; specularmente la grande importanza del gruppo dei coetanei come "gruppo dei pari" dalle fascinazioni emancipatorie.

Tutti questi aspetti, che sono solo alcuni dei più pregnanti, assumono ancora più rilevanza quando l'adolescente è un figlio adottivo e, come tale, deve confrontarsi con una storia mediamente più complessa, con una diversa appartenenza etnica, con la doppia appartenenza ai genitori adottivi e a quelli biologici.

La letteratura italiana e quella internazionale sono concordi nell'indicare nell'adolescenza una fase particolarmente delicata del percorso adottivo. È noto, infatti, che molte delle situazioni faticose e dei fattori di crisi si manifestano soprattutto in questo periodo, così pure che una buona risoluzione dei conflitti adolescenziali è importante per un'età adulta di maggiore adattamento e benessere. È noto, altresì, che nessun soggetto è uguale a un altro e che la realtà dell'adozione può differire enormemente caso per caso, rendendo assai rischiose e improprie le generalizzazioni.

Questo seminario ha quindi inteso esplorare le differenti dimensioni dell'adolescenza adottiva, nei loro aspetti di criticità e di risorsa, esaminandoli da diversi punti di vista, in un "viaggio" – ricorrente questa metafora, come si è visto nel seminario precedente – di conoscenza all'interno delle realtà degli adolescenti adottati, per comprenderne le caratteristiche e le possibili strategie di intervento.

Il seminario preliminare ha offerto, in particolare, una panoramica complessiva sulla realtà degli adolescenti adottati. Partendo in primo luogo da un inquadramento della tematica adolescenziale e soffermandosi poi sull'adolescenza adottiva in particolare, passando infine ad approfondire temi specifici di rilievo⁷.

Dalla definizione degli adolescenti adottati come "nuove normalità" più che "nuove emergenze" all'identificazione dei principali fattori di rischio, dall'analisi dei possibili modelli teorici interpretativi (cognitivo-comporta-

⁷ Si è realizzato in questo caso un esempio concreto di quanto osservato nel primo paragrafo a proposito del livello di assoluta eccellenza condensabile in un'unica edizione seminariale. Avere infatti in contemporanea contributi di studiosi ed esperti di assoluto prestigio nei rispettivi ambiti, quali i professori Pietropolli Charmet, Zavattini, e Fava Vizziello, o ancora le professoresse Rosnati e Malaguti, è impresa assai ardua e non facilmente replicabile. Le esperienze più significative di tutto il territorio nazionale esaminate, unitamente alle presenze "esperte" di molti dei partecipanti, hanno consentito quindi di rimarcare l'unicità dell'evento realizzato, elemento che probabilmente è alla base delle valutazioni relativamente più alte in questo seminario (cfr. il successivo par. 4).

mentale, medico, eco-sistemico e clinico) ai panorami della ricerca nazionale ma ancor più internazionale, dal possibile riutilizzo in tema del *Lausanne Triadic Play (LTP)* e del *Video feedback* all'individuazione dei fattori strutturali e dinamici che possono influenzare il rapporto con le origini degli adolescenti adottati, è stato costruito un quadro di riferimento complesso e multiforme, utile a delineare la successiva fase di specializzazione. Fase che ha consentito di discutere possibili strategie di intervento sia negli aspetti concettuali connessi ai criteri operativi ipotizzabili, sia nelle metodologie di lavoro prefigurabili. Quindi principi, criteri metodologici, suggerimenti e intuizioni sono emersi numerosi a rimarcare un percorso che da una realtà già di per sé multidisciplinare ha la capacità di orientarsi verso sintesi maggiormente interdisciplinari, per costruire ponti, come è ben stato sintetizzato in uno dei gruppi di lavoro, più che contribuire a provocare scissioni.

3.3 Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni

La terza e ultima area tematica affrontata in questo primo anno di sperimentazione formativa del nuovo modello proposto è stata l'adozione di nuclei di più fratelli, l'adozione con figli biologici già presenti e le seconde adozioni, che rappresentano altrettanti segmenti non maggioritari, ma con consistenti fattori di complessità. Per alcuni di questi il trend risulta in forte crescita anche in considerazione delle politiche di sussidiarietà e di progressione delle adozioni nazionali in numerosi Paesi di origine. Il titolo scelto per quest'ultimo seminario è stato: *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*⁸.

In fase progettuale, *pluralizzazione* e *complessità crescente* sono i due termini che meglio hanno colto i più profondi e radicali mutamenti che hanno investito la famiglia italiana in questi ultimi decenni (cfr. in particolare Di Nicola, 2008). Se per pluralizzazione si intende l'aumento delle diverse configurazioni che il "vivere sotto lo stesso tetto" può assumere soprattutto sul versante strutturale, la complessità rinvia ai nuovi intrecci relazionali che stanno mettendo in fluttuazione i tradizionali confini familiari, determinando da una parte una forte domanda di "normalizzazione" e riconoscimento e dall'altra la necessità di mettere in campo competenze diverse per gestire i nuovi compiti di sviluppo.

La crescente complessità sta investendo tutte le forme familiari, non solo le "normali", ma anche quelle "peculiari" – quali le famiglie adottive –, il cui

⁸ I riferimenti a questa attività seminariale, e particolarmente al documento di progettazione, sono da intendersi frutto del lavoro congiunto con il coordinatore scientifico del seminario, Paola Di Nicola.

numero significativo, in forte ascesa, sta portando a mettere in discussione l'idea di famiglia "normale".

La stessa famiglia adottiva, caratterizzata da una mancata sovrapposizione tra genitorialità biologica e genitorialità sociale, sta conoscendo un processo di crescente differenziazione e complessificazione. Se fino a pochi anni fa la famiglia adottiva esemplificava al meglio il modello di famiglia che si stava diffondendo in Italia, costituito da una coppia coniugale con un solo figlio "programmato, voluto, cercato", oggi si registra un discreto numero di coppie che pur avendo figli biologici decidono di adottarne un altro (il 14,4% nel 2010) e un numero più contenuto di coppie che accede alla seconda adozione (fra il 2 e il 3%, anche se in alcune regioni si segnala una forte crescita del fenomeno). Al contempo, per una serie di fattori emergenti – tendenzialmente legati al diffondersi di politiche ispirate alla sussidiarietà nei Paesi di provenienza dei bambini –, sono circa un quarto del totale le coppie che adottano gruppi di fratelli/sorelle (23% nel 2010).

Queste famiglie devono comunque fronteggiare una sfida nuova – come alimentare, sostenere, monitorare la nascita, lo sviluppo e/o il consolidamento delle relazioni di fratellanza nuove – potendo contare su pochi e fragili supporti. Infatti, non solo si sta perdendo quella conoscenza di senso comune che aiutava i genitori a gestire le relazioni tra fratelli, ma anche il sapere esperto ha poco da dire su una relazione – la fratria – scarsamente studiata e analizzata.

Quest'ultimo seminario di approfondimento ha rappresentato quindi una occasione per riflettere, in particolare, su un'esperienza di vita che sino a pochi anni fa rappresentava la norma e in quanto tale non appariva oggetto appetibile per azioni riflessive sia a livello di senso comune che di sapere esperto.

Nel seminario preliminare sono stati chiariti i diversi scenari in cui si può essere fratelli nell'ambito di una famiglia adottiva (almeno sei differenziati, ma molti relatori hanno a loro volta proposto classificazioni ulteriori⁹ utili per possibili integrazioni) e le implicazioni che questi comportano sia in termini di conoscenze pregresse esistenti o meno tra i fratelli, sia per gli intrecci con figli biologici/adottivi preesistenti o successivi, così come per innumerevoli altri fattori. Il ruolo dei servizi e degli enti nell'accompagnamento/preparazione/valutazione/sostegno degli aspiranti genitori adottivi

⁹ Cfr. ad esempio, tratto da uno sguardo su "estero", l'adottare fratelli nel mondo proposto da Maria Paola Maurino che distingue fratelli consanguinei, fratelli "dello stesso tetto", fratelli "spezzati", fratelli "estranei", fratelli "di vita".

vi ha quindi fatto da sfondo alla definizione dei fattori di rischio e dei fattori protettivi connessi all'essere o diventare fratelli in un percorso adottivo.

Le molteplici configurazioni relazionali delineate nella fase preliminare sono state approfondite nella fase di specializzazione accentuando le dimensioni “teorico-empiriche” degli ulteriori contributi – vale a dire con teorizzazioni desunte prevalentemente dalle prassi – con casi concreti proposti da servizi territoriali, da enti autorizzati e da “esperti” in sintonia con tale approccio. In molti contributi è emersa la forte distinzione – in realtà poco dibattuta – fra l'adozione effettuata da una coppia e l'adozione effettuata da una famiglia, come accade in molti casi, comprendente seconde adozioni, presenza di figli biologici, nascite successive all'adozione, ricongiungimenti fra fratelli che motivano una nuova adozione, e così via.

Inoltre è stato più volte richiamato l'utilizzo mirato di strumenti peraltro molto diffusi, come i gruppi di discussione con finalità di sostegno; il crescente utilizzo delle narrazioni e dell'approccio autobiografico come strumenti centrali per ricostruire adeguatamente l'intreccio di esistenze connesso a fratri spesso così difforni; la necessità più volte segnalata di introdurre uno sguardo educativo che possa sviluppare anche un pensiero pedagogico in un ambito dove le competenze sociali e psicologiche, connesse a quelle giuridiche, sembrano esaurire tutti gli spazi di intervento disponibili. Ciò potrebbe fra l'altro migliorare il livello di collaborazione con le numerose agenzie educative con cui i ragazzi adottati, si trovano a interloquire nel post adozione, evidenziando le specificità relazionali e progettuali connesse a contesti che vedono presenti delle fratrie.

4. I partecipanti e le valutazioni dei percorsi formativi¹⁰

4.1 Il significato della valutazione

È ormai prassi costante da oltre dieci anni tenere conto delle opinioni, delle valutazioni e dei suggerimenti dei partecipanti alle attività formative nazionali. In realtà ciò non avviene solo in fase conclusiva ma durante tutto lo svolgimento delle attività, fin dalle fasi progettuali, che, come è stato accennato in precedenza, tengono presente quanto è stato realizzato e osservato nelle ultime attività svolte.

La metodologia di formazione-intervento, d'altra parte, è già di per sé estremamente sensibile in merito alle caratteristiche dei partecipanti, al contesto

¹⁰ La stesura di questo paragrafo è basata sulla trascrizione dei dati delle schede di valutazione, per la quale ringrazio Vanna Cherici, e sull'elaborazione di tavole e grafici, per i quali il sentito ringraziamento va a Ermenegildo Ciccotti e a tutto il gruppo degli statistici dell'Istituto degli Innocenti.

progettuale che si va a costruire, e più in generale attenta a far funzionare l'intervento formativo come un "organismo" sensibile non solo per realizzare micro-adattamenti ai fattori imprevisi che via via emergono, bensì per aprire spazi propositivi e di partecipazione attiva da parte dello staff, naturalmente, ma anche da parte degli operatori coinvolti. Spesso sono le stesse iniziative collaterali alla progettazione – ad esempio i *focus group* appositi convocati su tematiche particolarmente delicate e non facili da delimitare – che portano a sintesi *know-how* anche molto differenziati estremamente utili non solo per la costruzione del progetto formativo, ma per la stessa determinazione di alcuni possibili obiettivi di monitoraggio intermedio – che in genere si svolgono "in corso d'opera" – e la chiarificazione delle possibili considerazioni connesse a eventuali riscontri successivi al termine delle attività¹¹.

La prefigurazione "insatura" della fase di specializzazione nel progetto iniziale e la sua specificazione successiva allo svolgimento del seminario preliminare ne è un esempio concreto. Ma anche l'introduzione, man mano più consistente, di proposte rivolte ai partecipanti perché si attivino nell'inter-fase fra il primo e il secondo seminario, risponde a una analoga esigenza co-partecipativa al progetto formativo complessivo. L'orientamento di tali proposte è volto in particolare a intrecciare le tematiche al centro della formazione con modalità e strumenti di riflessione connessi all'approccio autobiografico. Ciò appare infatti determinante in particolare per la finalità legata alla diffusione degli esiti degli interventi formativi nei rispettivi contesti territoriali: la partecipazione alla formazione nazionale è infatti strutturalmente contingentata ed è come se si costruisse un "impegno d'onore" con tutti i partecipanti a non considerare solo il versante dell'apprendimento individuale ma a finalizzare le acquisizioni realizzate a una riproposizione allargata nei rispettivi territori che ne amplifichi l'impatto e giustifichi un investimento significativo da parte della Commissione per le adozioni internazionali.

E ancora, la stessa richiesta di attivarsi per rendere disponibili i propri saperi e le proprie esperienze sotto forma di teorizzazioni, anche parziali, è ugualmente funzionale a una disseminazione delle conoscenze e dei possi-

¹¹ Questi riscontri sono in genere più estemporanei che sistematici. Come nel caso del concreto avvio di tavoli di concertazione e della prefigurazione delle équipes territoriali in una Regione del Sud Italia, realizzati su input di una presidente di TM che attribuiva esplicitamente alla formazione frequentata in precedenza la svolta realizzata; o ancora nella costruzione di un prodotto in powerpoint sull'importanza degli apporti interculturali, realizzato da un ente autorizzato dopo la frequentazione di un'attività formativa su temi analoghi, e concretamente utilizzato nella formazione delle famiglie (esteso recentemente, fra l'altro dopo contatti favoriti dal contesto formativo, all'utilizzo nei servizi dell'asl di un'altra Regione).

bili strumenti organizzativi e tecnico-professionali. Se infatti le esperienze di formazione internazionale sono strutturalmente orientate a costruire un contesto in cui i formatori operino per una reciprocità funzionale fra Paese di origine e Paese di accoglienza¹², in un contesto numerico contenuto e con metodologie e strumenti appositamente predisposti, a ben vedere anche le sessioni formative nazionali cercano sempre più di andare in una direzione analoga. Sfruttando in tal senso il grande interesse che si esprime a livello territoriale¹³ è la stessa partecipazione costante – “fidelizzata”, potremmo dire – di molti operatori formati negli anni anche con la formazione nazionale che consente di creare un clima di apprendimento e collaborazione allo stesso tempo.

È per questo che la valutazione nelle attività qui descritte è finalizzata più a “valorizzare” quanto viene realizzato che ad attribuire un valore ben determinato (quasi fosse un voto) all’attività svolta.

Proprio per non rifuggire dalla verifica puntuale di uno degli elementi base della valutazione qual è la soddisfazione dei partecipanti, primi protagonisti dell’attività formativa, fin dall’avvio delle attività formative nel 2001 è stata proposta in modo sistematico una scheda di valutazione, parzialmente adattata negli anni, ma sostanzialmente sempre simile nella sostanza e quindi – ciò che è più importante – comparabile.

4.2 Le caratteristiche dei partecipanti

Il riscontro derivante dalle schede di valutazione sarà in questo caso solo in parte aggregato – visto che tutte e tre le attività formative realizzate fanno comunque parte della proposta formativa del 2009 – e l’analisi sarà invece specificata, per quanto possibile, rispetto ai tre seminari.

Delle 279 persone regolarmente iscritte alle attività seminariali¹⁴, 199 hanno restituito la scheda finale¹⁵, vale a dire oltre il 71%, valore nella me-

¹² Va in questa direzione la recente e originale pubblicazione sull’innovativa esperienza formativa realizzata fra Italia e Brasile: Commissione per le adozioni internazionali, *L’Italia e il Brasile per il benessere dell’infanzia nelle adozioni internazionali. Innovazioni formative e scambio di esperienze*, a cura di Giorgio Macario, Studi e Ricerche n. 15, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2011.

¹³ La rilevazione di tale interesse risulta anche da fonti indipendenti e estremamente qualificate quali la Commissione parlamentare per l’infanzia che nella seduta del 27 ottobre 2004, a seguito di una apposita indagine conoscitiva di carattere nazionale sottolineava l’importanza di una formazione nazionale costante e nella seduta del 1° febbraio 2006 ribadiva tale concetto (cfr. Macario, 2008, p. 123-124, nota 43).

¹⁴ 164 provenienti dalle Regioni e dai servizi territoriali, 95 dagli enti autorizzati e 20 dai tribunali per i minorenni.

¹⁵ 67 per il seminario sull’adolescenza, 64 per quello sui fratelli, 68 per l’inserimento scolastico.

dia, tenuto conto che erano il 70% nella formazione sul post adozione del 2006-2007 e poco meno del 75% in quella sulla qualità del 2008.

Le caratteristiche del campione complessivo confermano la provenienza da tutte le regioni d'Italia e una massiccia prevalenza femminile che si colloca su una media del 92% – dall'88,1% del seminario sull'adolescenza, al 92,2 del seminario sui fratelli per raggiungere il 95,6%, non a caso vista la crescente femminilizzazione del settore, nel seminario sull'inserimento scolastico.

Per quanto riguarda invece le organizzazioni di provenienza, le medie si collocano, analogamente agli iscritti, a poco meno del 60% per Regioni e servizi, poco più del 30% per gli enti e circa il 10% per i TM, con l'unica eccezione dell'inserimento scolastico, dove non ci sono giudici – per concreta assenza di funzioni – e gli enti salgono a circa il 40%.

Rispetto all'età, dal 66% (inserimento scolastico) al 70% (adolescenza) superano i 40 anni¹⁶, con una larga prevalenza di laureati (il 98,5%) pur con un circa 15% di lauree brevi (in aumento rispetto al 2008, quando i laureati erano il 96%, con un 20% di lauree brevi).

Dal punto di vista professionale, le appartenenze risultano pressoché invariate rispetto agli anni precedenti: le psicologhe sono sempre quasi la metà del totale (46,7%), le assistenti sociali circa un terzo (32,7%) e tra le altre professioni ci sono magistrati (4,5%), pedagogisti (2,5%), sociologi (2%) e legali (1,5%).

Infine, mentre naturalmente tutti quanti gli estensori delle schede hanno partecipato al seminario di specializzazione – al termine del quale la scheda è stata compilata –, il 94% ha partecipato a tutti e due i seminari previsti per ciascun percorso. Questo dato merita un'osservazione comparativa specifica, perché sembra attestare un fortissimo e crescente interesse a essere presenti, presumibilmente per l'importanza che viene attribuita a questi eventi: era infatti al 90% nella formazione dell'anno precedente e all'80% in quella di due anni prima.

4.3 La soddisfazione complessiva e il raggiungimento degli obiettivi

A partire dal 2009 l'analisi delle schede di valutazione sarà quindi esplicitabile solo in alcuni casi con un punteggio medio valido per la formazione nel suo insieme, in particolar modo quando si analizzeranno alcuni incroci. I programmi formativi infatti non sono più identici, anche se progettazione e contestualizzazione sono sempre metodologicamente omogenee.

¹⁶ Da notare il progressivo ringiovanimento dei partecipanti: questo dato era al 72,5% nella formazione 2008 e all'80% nella formazione 2006-2007.

Partendo dall'indice di soddisfazione complessiva, riscontriamo punteggi molto positivi, ma parzialmente differenziati: su una scala da 0 a 10 il seminario sull'inserimento scolastico raggiunge il punteggio di 7,5; quello sui fratelli di 8; il seminario sull'adolescenza di 8,3.

Partendo dal risultato più contenuto, quello sull'inserimento scolastico, va osservato che si collocano nel *range* positivo delle risposte (da 6 a 10) circa il 90% delle schede, e in quello negativo (da 0 a 4) solo il 3%, mentre poco più del 6% sono sulla casella mediana (5). I dati attestano, in pratica, che 2 persone su 68 sono parzialmente insoddisfatte (punteggi 2 e 4), altre 4 hanno probabilmente qualche riserva, 62 sono soddisfatte o molto soddisfatte; solo 3 persone esprimono il massimo di soddisfazione (punteggio 10).

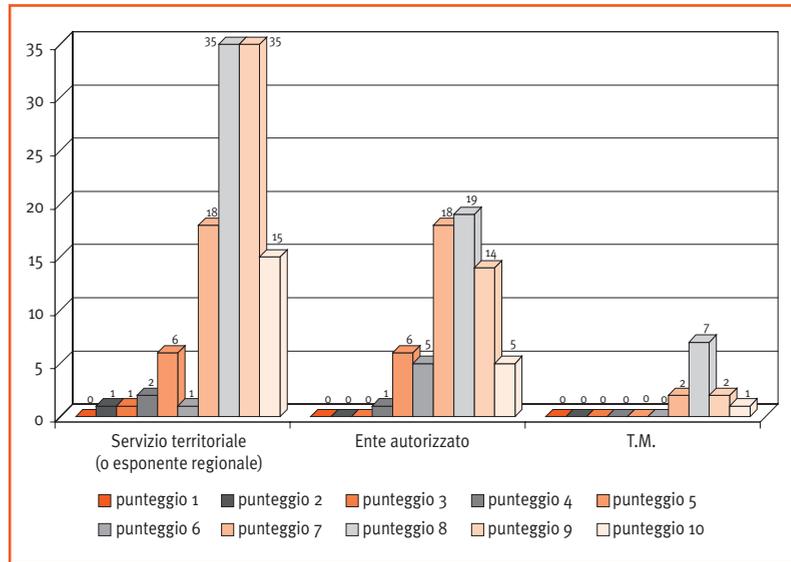
Per il seminario sui fratelli l'andamento è in parte simile: il 91% è nel *range* positivo, circa il 5% è in quello negativo e ancora il 5% circa è sulla casella mediana. Quindi 3 persone sono parzialmente insoddisfatte (con punteggi 3, 4, 4), altre 3 non esprimono né un giudizio positivo né un giudizio negativo, 58 sono soddisfatte o molto soddisfatte; questa volta però ben 12 esprimono il massimo punteggio.

Infine nel seminario sull'adolescenza il 93% è nel *range* positivo, nessuno in quello negativo e poco più del 6% è sulla mediana. In questo caso qualche riserva è espressa da 3-4 persone, e il massimo punteggio è indicato da 9 persone.

Praticamente impossibile riportare le piccole variazioni registrate a motivazioni univoche, anche se qualche possibile concausa di qualche perplessità in più e un numero più contenuto di giudizi entusiastici relativamente al primo seminario sull'inserimento scolastico può essere individuata nell'osservazione diffusa che una maggiore partecipazione di insegnanti avrebbe favorito approfondimenti più "bilaterali"; i giudizi entusiastici di quasi il 20% dei partecipanti al seminario sui fratelli possono essere collegati alla scarsissima presenza in precedenza di approfondimenti sul tema e al grande sforzo – che va riconosciuto in particolare al coordinatore scientifico – di coniugare al meglio quanto si è riusciti a mettere insieme; infine la valutazione complessiva più alta per il seminario sull'adolescenza può essere in parte attribuita alla presenza contemporanea dei maggiori esperti nazionali su questa tematica, presenza difficilmente ripetibile.

Per quanto riguarda ancora la soddisfazione complessiva, l'analisi incrociata con le appartenenze organizzative e con il ruolo professionale è stata condotta complessivamente sui tre seminari, visto che gli scostamenti non sono così accentuati e che un'analisi seminario per seminario sarebbe risultata troppo complessa in questa sede volutamente sintetica.

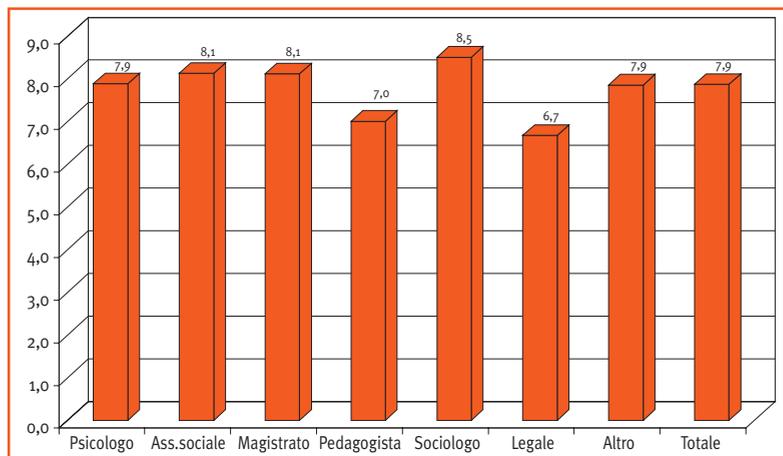
Domanda 12 - Soddisfazione complessiva secondo l'organizzazione di appartenenza



Il grafico qui riportato in merito alle appartenenze riporta il numero di persone – e quindi di schede – relativo a ciascun punteggio. Se letto in termini percentuali ci dice che i servizi territoriali hanno espresso i livelli di soddisfazione massima con un 44% con una votazione 9 o 10; gli enti autorizzati si esprimono sulla stessa valutazione nel 28% dei casi, i giudici arrivano al 25%. Se poi estendiamo ancora di un punto tale sommatoria (considerando quindi le votazioni 8, 9 e 10), nel caso dei servizi arriviamo al 75% – 3 partecipanti su 4; nel caso degli enti siamo al 56% – un po' più di 2 su 4; nel caso infine dei TM superiamo invece l'80%.

Pur in assenza, quindi, di particolari criticità, potremmo concludere che i giudici sono tutti molto soddisfatti (anche se rappresentano una piccola parte del campione complessivo) e che gli operatori dei servizi territoriali – maggioritari nel campione – esprimono i livelli di soddisfazione massima; anche se va evidenziato che estendendo l'analisi al *range* positivo di risposte, i dati si riequilibrano comprendendo il 91% degli appartenenti ai servizi e il 90% agli enti.

Anche in questo caso, quindi, si conferma la valutazione di buono o ottimo raggiungimento degli obiettivi, con una progressione analoga a quella espressa per la soddisfazione complessiva.

Domanda 12 - Soddisfazione media secondo il ruolo

Per quanto riguarda infine le professioni, le figure numericamente comparabili sono psicologhe e assistenti sociali: queste ultime, oltre ad essere mediamente più soddisfatte (8,1% rispetto al 7,9% delle psicologhe), hanno anche una percentuale più alta sulla votazione 10 (il 12,3, rispetto al 9,8). Ma per il resto le percentuali principali sulle altre votazioni sono pressoché identiche. Le altre figure professionali, esclusi una decina di giudici che danno tutti una votazione fra il 7 e il 9, rappresentano un campione numericamente estremamente esiguo e con nessuna particolarità rispetto al quadro già tracciato.

Anche il parametro raggiungimento degli obiettivi del progetto formativo, si colloca su livelli molto elevati che vanno da una media di 4,7 per il seminario sull'inserimento scolastico a una media di 5 per il seminario sull'adolescenza, passando per il livello 4,8 del seminario sui fratelli. Si collocano quindi nel *range* positivo il 98,5% per il tema dell'adolescenza (1 solo partecipante nel *range* negativo e ben 16 con il punteggio massimo di 6), il 95,3% per quello dei fratelli (3 partecipanti nel *range* negativo e 10 con punteggio 6) e il 94% per l'inserimento scolastico (4 partecipanti nel *range* negativo e 8 con punteggio 6).

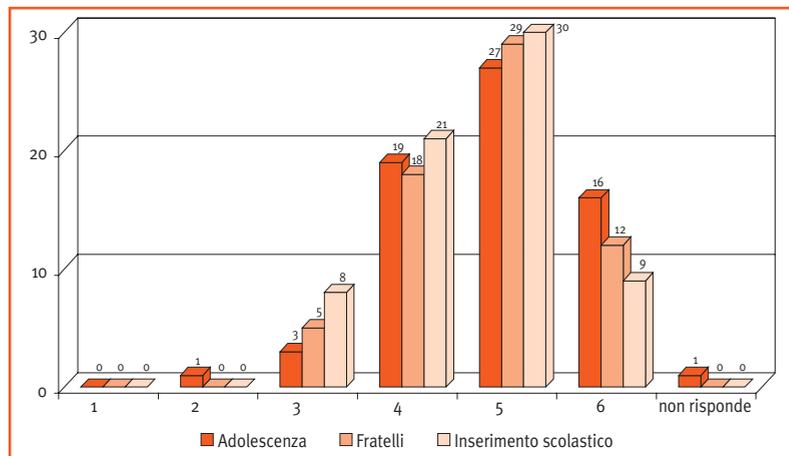
4.4 Analisi degli item più significativi¹⁷

Da sempre l'indice di concreta applicabilità degli apporti formativi è uno dei più critici in quanto si chiede alle persone che hanno appena terminato un percorso di prevederne il concreto utilizzo. La doppia difficoltà che si prospet-

¹⁷ Tutti gli item considerati in questo paragrafo si basano su di un range che va da 1 a 6, dove l'1 rappresenta in genere la massima insoddisfazione e il 6 la massima soddisfazione.

ta, in questo caso, non è solo connessa alla reale efficacia degli apporti formativi che fissano in genere il traguardo della concreta applicabilità come uno dei più ambiti e complessi da concretizzare, ma dipende altresì dalle diffuse difficoltà presenti a livello territoriale, dalla scarsità di mezzi a disposizione e dalla contrazione di gran parte degli apporti formativi e di diffusione delle conoscenze in diversi ambiti locali. In realtà i punteggi medi sono sì contenuti ma meno che in altri anni: l'inserimento scolastico arriva a un 4,6, mentre sia i fratelli che l'adolescenza – denominazione sintetica dei seminari che applicheremo per tutta l'analisi successiva – registrano una media del 4,8.

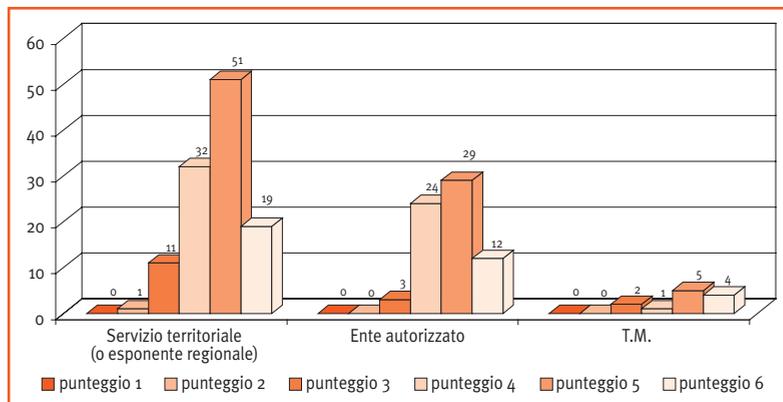
Domanda 9 - Contenuti applicabili all'impegno di lavoro sulle adozioni



I riscontro positivi sono comunque il 94% per l'adolescenza, il 92,2% per i fratelli e l'88,2% per l'inserimento scolastico. D'altra parte, trascurate per un attimo le votazioni intermedie, la comparazione fra la votazione 6 di eccellenza – che decresce dal 24% al 13% dal seminario adolescenza a quello sull'inserimento – e la votazione 3 che segnala qualche difficoltà nell'applicazione – che cresce dal 5 al 12% per gli stessi seminari – sta a indicare qualche perplessità maggiormente presente sul tema dell'inserimento (pochi insegnanti presenti per aumentare la concretezza del confronto, come già osservato in precedenza).

Nell'incrocio tra lo stesso dato e quello delle appartenenze professionali, considerando però l'insieme dei tre seminari, ecco quanto emerge: *range* positivo per il 95,6% dei partecipanti degli enti autorizzati, l'89,5% di quelli dei servizi territoriali e l'83,3% di quelli dei giudici.

Domanda 9 - Contenuti applicabili all'impegno di lavoro sulle adozioni secondo l'organizzazione di appartenenza



Un altro item introdotto da alcuni anni, man mano che cresceva l'applicazione del dispositivo formativo relativo, è quello che riguarda la metodologia di formazione-intervento e la dimensione partecipativa. Come è già stato osservato, questa si allarga sempre più e si realizzano sinergie estese che portano molti operatori a sviluppare riflessioni significative e a condividerle in un clima ricettivo e valorizzante.

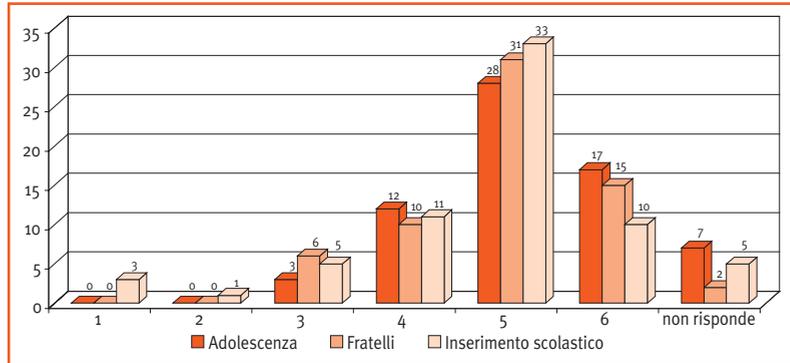
La concreta realizzazione di quanto auspicato ha una votazione via via crescente nei tre seminari: da un 4,6 dell'inserimento si passa a un 4,9 per i fratelli e 5 per l'adolescenza.

L'utilità di questa richiesta di attivazione ai partecipanti cresce anch'essa da 4,8 del primo seminario a 5 per il secondo e 5,1 per il terzo. Infine la valorizzazione ha un analogo incremento: da 4,6 a 4,9 fino a 5 nell'ultimo seminario.

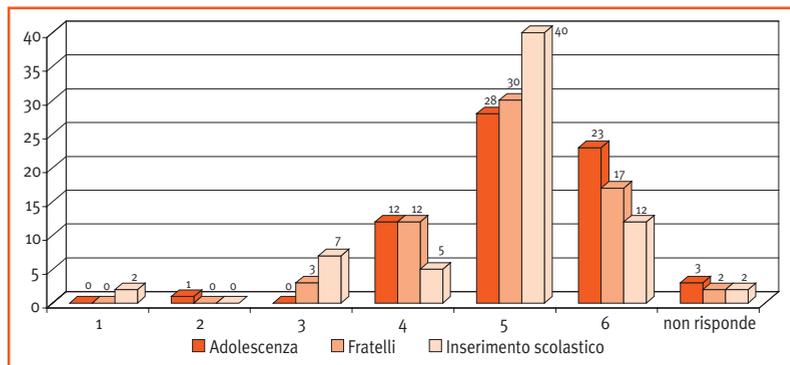
Da osservare in questo caso, nonostante i dati medi, che lo scostamento numerico del seminario sull'Inserimento è più consistente, con una decina di persone che si collocano nel *range* negativo su tutti e tre gli aspetti citati, quando questo dato riguarda in genere un numero inferiore di persone. Viceversa, le percentuali di votazione massima attribuita rispetto al dato della valorizzazione preso ad esempio, salgono da un non trascurabile 13% per l'inserimento, a un buon 23% per i fratelli, a un ottimo 33% per l'adolescenza (dove una persona su 3 si esprime con una votazione massima).

L'incrocio di questi dati con quelli delle appartenenze organizzative, non suddivisi per seminario e che non vengono riportati per esteso per motivi di brevità, segnalano come rilevante una maggiore polarizzazione per quanto riguarda gli operatori dei servizi (sulla concreta realizzabilità, a un

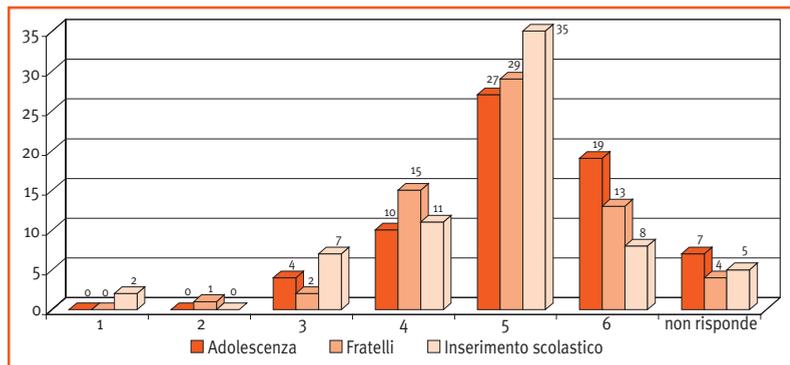
Domanda 7/A - Metodologia di formazione-intervento, approccio partecipativo, condivisione dei materiali sono sembrati apparenti/concretamente realizzati secondo il percorso



Domanda 7/B - Metodologia di formazione-intervento, approccio partecipativo, condivisione dei materiali sono sembrati inutili/utili secondo il percorso



Domanda 7/C - Metodologia di formazione-intervento, approccio partecipativo, condivisione dei materiali sono sembrati poco valorizzanti/molto valorizzanti secondo il percorso



13% sul range negativo corrisponde un 26% sulla sola votazione massima di 6), rispetto a quelli degli enti (che registrano sullo stesso aspetto un 6% rispetto al 17% sulla votazione massima). Oltre un 40% quindi nel caso dei servizi si collocano agli estremi, dato che si riduce a poco più del 20% per gli enti, che vedono questi apprezzamenti distribuiti maggiormente sulle votazioni intermedie di 4 e 5.

Considerazioni più rapide possono essere svolte su alcuni item intermedi che vedono diverse oscillazioni.

L'adeguatezza dei lavori della plenaria, in ciascun seminario, è confermata da punteggi estremamente alti: da un'ottima media di 5 per l'inserimento, si raggiunge 5,1 per i fratelli e uno stratosferico 5,4 per l'adolescenza (la metà dei partecipanti sulla votazione massima di 6 e oltre il 36% sulla votazione 5), mentre sui lavori di gruppo si sono riscontrate maggiori criticità questa volta più su adolescenza (4,4), meno sull'inserimento (4,6) e ancor meno sui fratelli (4,8).

Anche su quanto i seminari fossero innovativi, concreti e stimolanti, i dati sono un po' più altalenanti. L'innovatività – non facile da realizzare – ottiene i punteggi più contenuti (4,1 inserimento; 4,6 sia fratelli che adolescenza); la concretezza vede tutti gli indici in salita (4,3; 4,7; 4,9) e infine l'essere stimolanti raggiunge un buon 4,7 nel primo seminario, e ottimi 5,2 e 5,3 negli altri due.

E veniamo agli ultimi item che segnalano votazioni quasi mai raggiunte, veri e propri punti di forza delle attività seminariali realizzate.

La coerenza della collocazione professionale rispetto alla partecipazione ai seminari è ormai pressoché totale, segno di precise indicazioni da parte della Commissione sulle caratteristiche dei partecipanti e di una selezione estremamente accurata svolta da parte delle organizzazioni (servizi, enti, TM). L'Inserimento è a 5,4; i fratelli a 5,5; l'adolescenza a 5,8.

La chiarezza delle esposizioni, come articolato in specifico nella tabella che segue, è ugualmente molto elevata (5,3 per l'inserimento; 5,3 per i fratelli; 5,5 per l'adolescenza).

Domanda 6

Percorso	L'esposizione è sembrata confusa/chiera						Totale	
	1	2	3	4	5	6 non risponde		
Adolescenza	0	0	0	3	29	35	0	67
Fratelli	0	0	1	6	29	28	0	64
Inserimento scolastico	0	0	2	5	29	31	1	68
Totale	0	0	3	14	87	94	1	199

Domanda 6. Valori percentuali

Percorso	L'esposizione è sembrata confusa / chiara						non risponde	Totale
	1	2	3	4	5	6		
Adolescenza	0,0	0,0	0,0	4,5	43,3	52,2	-	100,0
Fratelli	0,0	0,0	1,6	9,4	45,3	43,8	-	100,0
Inserimento scolastico	0,0	0,0	3,0	7,5	43,3	46,3	-	100,0
Totale	0,0	0,0	1,5	7,1	43,9	47,5	-	100,0

Infine la particolare significatività e attualità delle tematiche selezionate – che consentirà anche negli anni successivi di non doversi concentrare su di un unico tema ma di essere più *on time* in un mondo come quello delle adozioni internazionali dove i cambiamenti sono all'ordine del giorno – è riscontrabile nell'ultimo item qui analizzato, che riguarda il grado di interesse (3-A), di utilità (3-B) e di coerenza con gli obiettivi (3-C) degli argomenti trattati. Eccoli in sintesi:

Domanda 3. Punteggi medi

Percorso	Punteggi medi		
	Dom 3-A	Dom 3-B	Dom 3-C
Adolescenza	5,7	5,6	5,6
Fratelli	5,5	5,4	5,5
Inserimento scolastico	5,2	5,1	5,1
Totale	5,4	5,3	5,4

Con la possibilità di verificare, anche percentualmente, quanto su questo aspetto si sia raggiunto un livello difficilmente superabile, che vede quasi il 100% dei partecipanti sul *range* positivo: più distribuiti quelli dell'inserimento; molto più concentrati sulla votazione massima quelli dei fratelli (dal 50 al 60%) e dell'adolescenza (dal 66 a oltre il 70%, praticamente 3 su 4).

Domanda 3 - A. Valori percentuali

Percorso	Argomenti trattati non interessanti/ interessanti						Totale
	1	2	3	4	5	6	
Adolescenza	0,0	0,0	0,0	6,7	21,7	71,7	100,0
Fratelli	0,0	0,0	0,0	9,8	34,4	55,7	100,0
Inserimento scolastico	0,0	0,0	3,0	9,1	51,5	36,4	100,0
Totale	0,0	0,0	1,1	8,6	36,4	54,0	100,0

Domanda 3 - B. Valori percentuali

Percorso	Argomenti trattati inutili/utili						Totale
	1	2	3	4	5	6	
Adolescenza	0,0	0,0	0,0	8,5	25,4	66,1	100,0
Fratelli	1,7	0,0	0,0	3,3	45,0	50,0	100,0
Inserimento scolastico	0,0	0,0	3,0	22,4	37,3	37,3	100,0
Totale	0,5	0,0	1,1	11,8	36,0	50,5	100,0

Domanda 3 - C. Valori percentuali

Percorso	Argomenti trattati non coerenti/coerenti con gli obiettivi						Totale
	1	2	3	4	5	6	
Adolescenza	0,0	0,0	0,0	10,6	18,2	71,2	100,0
Fratelli	0,0	0,0	0,0	13,1	26,2	60,7	100,0
Inserimento scolastico	0,0	0,0	1,5	19,4	41,8	37,3	100,0
Totale	0,0	0,0	0,5	14,4	28,9	56,2	100,0

**4.5 Le domande
“aperte”**

Per concludere, uno sguardo sulle domande “aperte”, che sono tre in tutto, compilate solo da una parte, peraltro abbastanza consistente, dei partecipanti.

La prima è riferita agli argomenti di maggiore interesse nell’ambito dei rispettivi seminari.

Rispetto all’inserimento, oltre a diversi apprezzamenti rivolti al coordinatore scientifico e quindi agli argomenti direttamente trattati, in qualche modo trasversali all’intera attività seminariale, viene segnalato da più partecipanti come molto interessante l’apprendimento linguistico, il *Vademecum* per gli insegnanti, presentato dalla stessa autrice, l’approccio autobiografico e le diverse modalità di intervento nelle varie regioni.

Per quanto riguarda il seminario fratelli, l’argomento più apprezzato riguarda le diverse modalità nelle quali è possibile si coniughi l’adozione di più fratelli, le seconde adozioni e l’adozione con presenza di figli biologici, la centralità del bambino già presente e non soltanto di quello che arriva dall’estero, gli indicatori prognostici e diagnostici.

Sull’adolescenza i maggiori apprezzamenti, oltre a essere rivolti alle *lectio magistralis* tenute da alcuni dei relatori di maggior prestigio quali Pietropoli Charmet e Fava Vizziello – ma sono diverse le citazioni di altri relatori, pur in numero più contenuto –, riguardano la tematica della resilienza e del lavoro con gruppi di adolescenti.

La seconda domanda ha chiesto ai partecipanti su quali argomenti ritenessero più utile riproporre momenti di approfondimento a livello locale e interregionale, e quali suggerimenti migliorativi ipotizzerebbero (ed è stata inserita con la finalità di far concretizzare ipotesi applicative e di valorizzazione degli apporti seminariali).

Sull'inserimento il proposito di coinvolgere direttamente le scuole a livello territoriale è di gran lunga quello maggioritario, seguito dal suggerimento di strutturare gruppi di apprendimento più contenuti con compiti maggiormente definiti (rispetto al lavoro nazionale effettuato) e l'attivazione di percorsi che potessero vedere una partecipazione anche diretta delle autorità politiche.

Sui fratelli, l'adozione plurima e i fratelli collocati in famiglie diverse, unitamente a un maggior confronto tra operatori che hanno vicinanza territoriale e alla concretizzazione di un interscambio più operativo a livello sovraregionale tra servizi ed enti, hanno rappresentato i tre argomenti sottoscritti dal maggior numero dei partecipanti. L'analisi dei casi più sviluppata e la possibilità di affrontare e discutere esperienze sia positive che negative ha poi costituito un suggerimento interessante per il livello locale ma non solo, già preso in considerazione anche nella formazione nazionale e concretizzato nelle formazioni degli anni successivi.

Sull'adolescenza, infine, i lavori di gruppo sono stati visti come troppo sacrificati e non troppo connessi alle plenarie (dalla qualità/quantità delle relazioni di rilievo, come già messo in evidenza) e vengono quindi indicati per queste riproposizioni territoriali come determinanti. L'individuazione di strumenti maggiormente applicabili nel lavoro quotidiano, unitamente al richiamo dell'importanza dei dati statistici e delle possibili progettualità integrate enti/territori/servizi, venivano subito dopo come indicazioni rilevanti.

La terza e ultima domanda "aperta" ha riguardato l'indicazione di eventuali argomenti ritenuti di grande importanza per eventuali approfondimenti nazionali.

Su questo item le risposte hanno naturalmente spaziato fra molti argomenti, e meritano in qualche modo di essere analizzate in modo unificato fra i tre seminari perché prescindono per molti aspetti dalla tematica approfondita in precedenza.

Le informazioni sui Paesi di origine e sui legami esistenti fra le diverse culture, finalizzate a una migliore conoscenza dei bambini e per un più mirato sostegno alle famiglie, rappresentano il più trasversale degli argomenti segnalati. La riproposizione poi delle tre attività seminariali appena

concluse, magari con aspetti di approfondimento specialmente rispetto all'adolescenza, connessa anche agli aspetti traumatici e alla resilienza, all'adozione di più fratelli e relativi indicatori di rischio, alle seconde adozioni con adolescenti presenti nel nucleo, all'inserimento scolastico, segnalano in particolare il permanere di un forte interesse e di un corrispondente bisogno formativo per le tematiche centrali già individuate, che gli operatori vorrebbero ma non possono approfondire (per ovvi motivi infatti singoli operatori non possono partecipare a più di una attività seminariale per ciascun anno).

I fallimenti adottivi e l'intervento di rete costituiscono altre due tematiche non trascurabili.

Infine, sono decine le indicazioni presenti sulle schede, a dimostrazione di un certo fermento della domanda formativa probabilmente spinta anche dalle carenze presenti negli ambiti locali.

Diverse indicazioni fanno riferimento alle coppie e al sostegno tecnico necessario agli operatori per migliorare gli interventi, alle funzionalità riflessive necessarie agli operatori perché anche le coppie possano svilupparne di maggiori, ai nuovi scenari adottivi che si prospettano.

Come si può vedere, un panorama molto ampio che andrà a costituire una delle basi di riferimento per l'evoluzione delle attività seminariali del 2010.

L'inserimento scolastico nel post adozione



Con cura, competenza, amore. L'inserimento scolastico dei bambini adottati

Graziella Favaro

Pedagogista, coordinatore scientifico del Seminario sull'inserimento scolastico,
responsabile scientifico del Centro COME di Milano

L'adozione non è un trauma: anzi è un incontro che permette un'evoluzione resiliente. Ma gli eventi che hanno provocato il cambiamento "di braccia" lasciano una traccia nella memoria.

Boris Cyrulnik, 2009

1. Premessa

Quasi la metà dei bambini giunti in Italia nel 2008 in seguito all'adozione internazionale aveva un'età compresa tra i 6 e i 10 anni e sono stati quindi inseriti a scuola qualche tempo dopo il loro arrivo. Per loro, al viaggio di adozione e all'ingresso nella nuova famiglia si è dunque aggiunto in tempi brevi un altro viaggio: quello dentro la scuola, le sue regole, implicite ed esplicite, le relazioni con i compagni di classe, l'acquisizione della nuova lingua, orale e scritta, per comunicare e per studiare.

Il momento dell'inserimento a scuola e nei servizi educativi dei bambini adottati rappresenta un vero e proprio cammino di iniziazione, che segna l'ingresso nella comunità di accoglienza, nel gruppo dei pari, nelle nuove parole e nei significati che esse veicolano, nelle norme e nelle consuetudini 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 verso un percorso di appartenenza, e non un'ulteriore esperienza di frattura e distanza per bambini che hanno già vissuto la perdita e l'abbandono.

In questo contributo ripercorriamo le tappe di questo viaggio, soffermandoci sul contesto dell'inserimento scolastico, sui possibili "eventi critici" e presentando infine alcune pratiche. Per farlo, diamo voce innanzi tutto ai protagonisti dell'incontro educativo, alle loro considerazioni e suggerimenti e facciamo riferimento, sia ai dati emersi da indagini quantitative, condotte a livello nazionale e locale, sia agli elementi messi in luce da insegnanti e genitori adottivi nel corso di incontri formativi.

2. Il tempo dell'inserimento

L'inserimento a scuola o nei servizi educativi per l'infanzia del bambino adottato avviene in media circa tre mesi circa dopo il suo arrivo. Il nuovo viaggio inizia dunque dopo una breve sosta che serve un po' a ri-orientarsi nel tempo, nello spazio, nelle percezioni, nelle relazioni, ad apprendere al-

cune parole della nuova lingua, a prefigurare l'ingresso nello spazio sconosciuto. A proposito del tempo dell'inserimento a scuola, la maggior parte degli insegnanti e buona parte dei genitori sembrano favorevoli a un ingresso posticipato, ma non troppo. Ciò avviene per vari motivi: per un "desiderio di normalizzazione" della vita e dei tempi del bambino, per favorire la socializzazione con i pari, per non rallentare il suo percorso di apprendimento.

L'inserimento tuttavia non può essere casuale e improvvisato, ma deve essere "dolce", accompagnato e sostenuto da attenzioni e forme di flessibilità, quali: una certa gradualità rispetto al tempo di permanenza a scuola; l'eventuale scelta di una classe inferiore di un anno, rispetto all'età del bambino; forme diverse di vicinanza 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.

A proposito dei tempi dell'inserimento a scuola dei loro figli neoarrivati, due genitori raccontano di aver fatto scelte diverse. In un caso la mamma di Ida, arrivata in Italia a 8 anni, ha deciso di posticipare l'ingresso a scuola della bambina: «Ida è stata a casa con me quasi sette mesi prima di andare a scuola, finché l'ho sentita più tranquilla ed è stata inserita poi in maniera graduale: per un mese è andata solo la mattina e usciva a mezzogiorno. Poi è stata lei a chiedermi di restare a scuola tutto il tempo con i suoi compagni». In un altro caso, invece, il bambino di 6 anni arrivato in Italia in agosto è stato inserito a scuola, in prima elementare, già a settembre. «Nic voleva andare a scuola e ci è sembrato opportuno inserirlo presto anche per evitargli l'esperienza di un arrivo in classe ad anno scolastico già iniziato. In istituto era abituato a stare in mezzo ai bambini e si è ambientato subito».

Diverse situazioni richiedono scelte, decisioni e negoziazioni differenti nel rispetto dei tempi e della storia del bambino, dei ritmi e modi dell'attaccamento, dei desideri e delle paure che esprime. Pazienza e attenzione al tempo di ciascun bambino, nella consapevolezza che ognuno lo vive al plurale: sono dunque i due riferimenti di cui tener conto nelle scelte educative iniziali.

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

3. Tra emozioni e nuove sfide

Quando varca la soglia della scuola, il bambino adottato si trova a uno snodo cruciale della sua storia personale in seguito al quale ci saranno un "prima" e un "dopo", ed è alle prese con emozioni ambivalenti. Sta costruendo legami affettivi con il nucleo familiare tra affidamento e timore; vuole intrecciare relazioni con i pari, ma ne ha paura; ha un passato, più o meno spesso, segnato

da dolore e solitudine e un presente carico di nuove sfide; ha il desiderio di apprendere, ma è bloccato dal timore di non farcela e a volte anche da difficoltà cognitive causate dalla precedente esperienza di istituzionalizzazione e di povertà di stimoli. Ma la partenza difficile non sempre ha valore predittivo rispetto agli esiti scolastici e i bambini adottati possono recuperare in alcuni mesi il loro eventuale ritardo cognitivo, come dimostrano indagini condotte in Francia (Schiff *et al.*, 1981). A partire dallo smarrimento e dalla vulnerabilità iniziale, che devono essere conosciuti e supportati, la scuola può contribuire a inaugurare quel cammino di apprendimento e di “rinascita” che Cyrulnik definisce efficacemente *neosviluppo resiliente* (Cyrulnik, 2009).

Sulla base dei dati di una ricerca nazionale sull’inserimento scolastico dei bambini adottati, le emozioni prevalenti che vengono attribuite dai genitori ai loro figli al momento dell’ingresso a scuola sono la gioia e la curiosità. Essi provano certamente timori e ansie, ma l’apertura verso la nuova situazione e il desiderio di stare con altri bambini sono prevalenti. (Commissione per le adozioni internazionali, 2003). La scuola e i servizi educativi rappresentano per il minore neoinserto l’ambito in cui emergono con evidenza le differenze, che possono riguardare componenti fondamentali della sua identità, quali, tra le altre:

- lo spazio fisico, gli aspetti materiali e i modi di organizzare, occupare e percepire lo spazio;
- le relazioni interpersonali, la prossemica, il linguaggio non verbale, i modi dello stare insieme;
- la lingua e le modalità comunicative, orali e scritte, per comunicare e per studiare;
- lo “spazio” del corpo, le caratteristiche somatiche e l’immagine di sé.

I vissuti di cambiamento e discontinuità riguardano innanzi tutto 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 in una determinata situazione? 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 al bambino adottato 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 un’altra sfida specifica del minore adottato in età scolare, che si aggiunge a quelle comuni ai pari, del crescere e diventare grande.

4. Le parole “basse”, le parole “alte”

L'apprendimento della nuova lingua rappresenta un' ulteriore fatica, 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, giocando, “vivendo” quotidianamente la lingua – è un'avventura che ha carattere ludico e inconscio e avviene in un tempo abbastanza rapido. Per i più grandi, la situazione di “afasia”, il ritrovarsi privi di parole per esprimere bisogni, emozioni, affermazioni e saperi, si traduce spesso in un vissuto di regressione e in forme di esclusione/auto-esclusione. 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. Si devono imparare sia le parole “basse”, sia le parole “alte”, come le chiama Andrei, un bambino adottato a 9 anni.

Se la lingua per comunicare si apprende in tempi piuttosto rapidi questo 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 (Abdelilah-Bauer, 2008; Favaro, 2002; Pallotti, 1998). 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, quando cioè la sua “facciata linguistica”, per usare l'espressione di Cummins, sembra sufficientemente attrezzata, si pensa che sia in grado/debba “funzionare” come un alunno italofono, senza considerare i tempi lunghi necessari per questo compito (Cummins, 1989). In altre parole, si tende a sopravvalutare – e a volte a drammatizzare – i bisogni linguistici di tipo comunicativo della prima fase (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 – le segnalano il 60% dei genitori e il 59% degli insegnanti (Commissione per le adozioni internazionali, 2003) – e 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 una madre descrive la competenza linguistica della figlia.

Nel caso di un inserimento nella scuola media, i problemi di apprendimento dell'italiano seconda lingua sono stati più importanti e la madre 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 nel 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 posti dall'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 orientarsi nel linguaggio comune.

Forme diverse di “iperattivismo” e di “disturbo verso i compagni” o, viceversa, situazioni di isolamento e di ripiegamento 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, la mamma di due bambini etiopi 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?”».

5. I genitori e la scuola

I genitori adottivi cercano di preparare con cura il viaggio del figlio nella scuola del luogo che lo accoglierà: si informano sulle situazioni scolastiche più adatte, prendono contatto con gli insegnanti, negoziano con l'istituzione scolastica, rispetto alla classe e ai tempi di inserimento. Questo può avvenire, come abbiamo detto, in tempi abbastanza veloci oppure essere posticipato e graduale. Nel 60% dei casi, la classe è coerente con l'età anagrafica e questo riguarda soprattutto i bimbi giunti in Italia in età prescolare; negli altri casi, è inferiore di uno o due anni. A volte sono i genitori stessi a propendere verso la situazione di ritardo scolastico, o in nome dell'età reale del figlio, rilevata attraverso esami medici (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.

Ansia 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 continuamente 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 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 una parte significativa dei 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/alto e dopo un anno d'esperienza sono state abbastanza soddisfatte; ma in un numero significativo di casi "per niente".

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 in un terzo dei casi anche l'impreparazione generale della scuo-

la ad affrontare il tema della diversità. 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. I genitori citano esempi di scarsa attenzione sul tema adottivo, riferendosi a forme di rigidità nel trattare 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.

6. Il punto di vista degli insegnanti

Nel loro ripercorrere il viaggio di integrazione dentro la scuola dei loro figli, i genitori sottolineano, 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. Vediamo ora la rappresentazione che hanno gli insegnanti, a partire dai dati raccolti attraverso l’indagine quantitativa nazionale già citata e dagli esiti di incontri aperti condotti attraverso la metodologia dei *focus group* (Commissione per le adozioni internazionali, 2003). Gli insegnanti che accolgono in classe bambini provenienti dall’adozione internazionale considerano la qualità della loro integrazione “molto buona” nel 25% dei casi e “buona” nel 45,4%; mentre la ritengono “sufficientemente buona” nel 26,3% dei casi e negativa nel 3,3%. A differenza dei genitori, nelle loro risposte, l’incidenza dei problemi di apprendimento e di comportamento si equivale. Ci sono difficoltà di apprendimento “sempre o spesso” in un quarto dei bambini adottati e “a volte” in quasi la metà. Le cause di tali difficoltà sono da ascrivere ancora una volta alla ridotta competenza linguistica e alla scarsa capacità di attenzione. Vi sono problemi di comportamento “sempre o spesso” in un terzo dei casi e “a volte” in meno del 40%. I modi attraverso i quali questi comportamenti “critici” si manifestano, secondo gli intervistati, sono: diverse forme di iperattività, 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 sono, 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». «La madre ha rifiutato 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». «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 possono tendere a: «rimuovere la storia pre adottiva del bambino, dare poca importanza alla loro origine, nascondere o parlare negativamente del luogo di provenienza». Secondo gli insegnanti, queste forme di rimozione e di silenzio sulle prime rendono più complesso il lavoro interiore di elaborazione/ricomposizione identitaria dei bambini adottati. Non sono rari i casi in cui i bambini raccontano 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, eccessiva indulgenza, tendenza ad accontentare sempre.

Secondo gli insegnanti, i genitori adottivi accettano meno volentieri "critiche" e osservazioni sul comportamento del figlio (lo afferma più della metà del campione) che sul rendimento scolastico. 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” nella metà dei casi riferendosi all'apprendimento e in più della metà riferendosi al comportamento. Le difficoltà professionali a trattare questo tema riemergono anche nella parte dedicata alle proposte. Per molti 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 rispetto 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 40% dei docenti e poco/per niente preparati più della metà di essi.

L'inserimento del bambino adottato rappresenta dunque 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 ed eccessiva, dal momento che i processi di appartenenza e di conquistata 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 non cadere negli opposti atteggiamenti di essere iperprotettivi, da un lato, ed eccessivamente richiedenti, dall'altro. Per poter accompagnare in maniera efficace il viaggio di apprendimento del bambino adottato e sostenerlo nei suoi compiti di sviluppo specifici e comuni ai pari, gli insegnanti e gli educatori devono diventare “tutori di resilienza” (Cyrulnik, 2009). Devono essere capaci di ascoltare, rassicurare, affinare lo sguardo, proporre compiti adeguati e che siano sempre un poco più in là rispetto al livello attuale di sviluppo del bambino.

7. Una scuola diventata multiculturale

L'inserimento scolastico dei bambini adottati che giungono oggi in Italia 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, 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 MPI e relativi all'anno scolastico 2007/2008 hanno contato una presenza di circa 574.000 alunni stranieri, con un incremento di circa 70.000 nuovi alunni rispetto all'anno precedente, mentre la stima per il 2009/2010 è di circa 700.000 alunni di cittadinanza non italiana. Dieci anni fa, nell'anno scolastico 1999/2000, gli alunni stranieri ammontavano a meno di 120.000.

Sempre di più in classe si trovano gli uni accanto agli altri bambini con origini, lingue, riferimenti culturali e religioni differenti, tracce di biografia, memorie e viaggi a partire dai quali si devono costruire progetti e orizzonti comuni. Il tema delle diversità – 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? Stare in un gruppo eterogeneo per origini e appartenenze può essere a volte un'occasione di riconoscimento e di maggiore consapevolezza/accettazione di sé e della propria storia. Lo abbiamo visto in precedenza a proposito del 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 nella madre il timore iniziale per la "rottura di un equilibrio" 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 potenzia-

mento 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 può, per numerosi altri, costituire un’occasione di valorizzazione e riconoscimento e di legame “pacificato” con le proprie origini.

Per altri bambini adottati, la contiguità nei confronti di coloro che sono giunti qui in seguito alla migrazione può rappresentare invece una situazione di disagio e di fatica ulteriore. Il bambino adottato porta con sé, al tempo stesso, gli elementi dell’*estraneo* e del *familiare*: ha radici altrove, ma è italiano a tutti gli effetti; “la sua storia e cultura d’origine” sono state rimosse (o sono nella fase di rimozione) e dimenticate, se mai fossero state presenti. Stare sul “crinale” non è una situazione facile e implica continue ridefinizioni di sé, l’entrare e l’uscire da cerchi di appartenenza che sono per lo più aleatori, eteroprodotti, e che risultano comunque inadeguati a leggere i cambiamenti in atto.

A volte gli insegnanti tendono a inserire i bambini adottati nel gruppo degli alunni stranieri per varie ragioni: problemi di accoglienza, lingua, cultura..., oppure chiedono al bambino arrivato qui per adozione di raccontare del “suo” Paese e della “sua” cultura. Senza volerlo, in nome di buone intenzioni, si rischia di consegnare a una situazione di incerta appartenenza chi sta costruendo faticosamente dei legami con il qui e ora. Questo non significa ignorare la storia di ciascun bambino che può avere radici altrove, ma vuol dire prestare attenzione ai modi e ai tempi dell’inserimento, concordare con la famiglia le forme e i riferimenti alla storia passata, evitare classificazioni rigide e inefficaci che possono creare distanze e sofferenza.

La specificità della condizione adottiva ci invita a considerare la differenza di ciascuno come un ingrediente normale di una realtà che cambia e come un tratto che anticipa la realtà che verrà: un bambino può essere italiano e non ancora italofono; può essere italiano e avere tratti somatici diversi; può essere italiano e avere condotto un pezzo della sua vita altrove...

Con l’attenzione alla storia di ogni bambino e a tutto ciò che unisce, oltre che alle differenze considerate “normali”, potremo evitare i rischi di un’assimilazione senza alcun riconoscimento, da un lato, e della separazione, dovuta a improprie classificazioni e che rimanda alla non appartenenza, dall’altro.

8. Significati e dinamiche dell'integrazione

Il viaggio di inserimento educativo e scolastico dei bambini adottati si indirizza, come per tutti i minori, verso la meta dell'integrazione/inclusione. 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 J. Bruner, «si sente a proprio agio nel mondo, sapendo collocarsi in una storia auto-descrittiva 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 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 possibilità, 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 di 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?

9. Tra riferimenti normativi e risorse

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 precostituita 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, lo è tanto più per i bambini adottivi 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 diventare 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 – considerate 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 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, i servizi, le associazioni, 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, gruppi di lavoro e "scaffali" 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 raccolte – grazie ai genitori, ai mediatori linguistico-culturali, ai materiali informativi... – informazioni sulla storia scolastica e linguistica del bambino e sul sistema scolastico del Paese d'origine.

Per l'apprendimento dell'italiano

Oltre all'acquisizione di materiali didattici specifici, molte scuole organizzano uno spazio/laboratorio linguistico, dotato di testi, schede, strumenti multimediali. Stendono anche, come prevede la normativa, programmazioni individualizzate ed 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.

10. Il "brusio delle pratiche"

Dopo avere citato, in generale, i dispositivi previsti dalle scuole, diventate multiculturali e plurilingui, vediamo ora quali sono le pratiche e i progetti fin qui realizzati in città e servizi diversi per promuovere e sostenere un buon inserimento scolastico dei bambini adottati.

Un'indagine ricognitiva nazionale tuttora in corso e il contatto con numerosi operatori e servizi indicano che nei territori e nei servizi vi sono molte iniziative ed esperienze che vale la pena conoscere, scambiare, valorizzare. Si tratta quindi di accogliere l'invito di De Certeau a intercettare «il brusio delle pratiche», a conoscere la ricchezza dei progetti e degli strumenti per provare a comporre, dalla polifonia delle pratiche, un "discorso" che abbia punti in comune e condivisi (De Certeau, 2001).

Analizzando quanto viene proposto ed è stato prodotto dagli enti, i tavoli regionali, i servizi, le scuole, le associazioni dei genitori, si nota che le iniziative individuate hanno a che fare con momenti e temi diversi dell'inserimento scolastico dei bambini adottati. Tra questi:

- la fase preparatoria e il periodo iniziale dell'inserimento, attraverso l'elaborazione di vademecum, linee guida, protocolli di inserimento... condivisi tra enti, associazioni di genitori, scuole;
- l'accompagnamento dell'inserimento e delle mosse/scelte educative degli attori coinvolti sulla scena scolastica, grazie a: sportelli in presenza e on-line, blog di scambio e confronto tra genitori e operatori, incontri periodici tra genitori, insegnanti e operatori;
- la gestione educativa del tema delle origini e della storia personale, attraverso materiali didattici specifici; proposte da sperimentare in classe; racconti autobiografici, testi narrativi sul tema...;
- la cura della relazione tra scuola, famiglia e servizi, grazie a: gruppi di lavoro; *focus group*; proposte di modelli di integrazione e di lavoro comune;
- la presentazione del tema dell'adozione nelle classi e nelle scuole, in generale, anche se attualmente non accolgono bambini adottati, attraverso: testi, bibliografie, filmografia, narrativa...;
- la formazione degli insegnanti e degli operatori, innovativa e partecipata, attenta a definire in maniera chiara i temi, le modalità di lavoro, le modalità di documentazione e di ricaduta operativa.

Molte iniziative sono promosse e realizzate soprattutto dagli enti autorizzati e dai servizi territoriali, più che dalle scuole. Ma quando una pratica si può definire "buona"?

Alcuni criteri possono servire da guida nella lettura e nell'analisi delle esperienze e dei progetti. Ne proponiamo alcuni:

- la partecipazione e il coinvolgimento dei diversi attori e servizi: i genitori, gli insegnanti, i servizi, gli enti;
- la chiarezza e la coerenza tra gli obiettivi dichiarati e le azioni realizzate;
- la documentazione delle fasi, del processo e degli esiti;
- l'efficacia del progetto, in termini di esiti positivi, cambiamenti, partecipazione; risposta a criticità;
- la realizzazione di un "prodotto" che possa essere trasferibile, utilizzabile altrove.

Conoscere, scambiare, discutere, rivedere, integrare le pratiche e i materiali prodotti significa diffondere quanto di meglio si è cercato di fare finora per garantire ai bambini adottati un buon inserimento scolastico, per evitare, o quanto meno ridurre, la discrezionalità delle scelte e delle modalità di inserimento tra scuola e scuola, tra servizi e contesti diversi, al fine di rendere più leggero il cammino difficile dei bambini che devono ricominciare da capo in un'altra situazione.

Il viaggio di integrazione del bambino adottato richiede, per tutti, progetti, risorse, attenzioni e cura. Cura competente e affettiva per sostenere e accompagnare le sette 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/apprendere la seconda lingua per comunicare e per studiare;
- sviluppare, sia sul piano cognitivo che 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;
- prevedere l'apporto degli operatori dei servizi e contare, nel caso, anche sull'intervento di “nuove” figure professionali, quali i mediatori linguistico-culturali e i facilitatori di apprendimento;
- affinare lo sguardo per cogliere segnali di disagio o discriminazione, senza sottovalutarli né drammatizzarli.

All'inizio del suo percorso di inserimento, 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 auto-esclusione e di ripiego: stare in silenzio, isolarsi, stare in disparte fino a forme di autolesionismo. In altri casi, può agire in maniera provocatoria verso l'esterno, con aggressività e richiesta di attenzione. Questi comportamenti possono essere ricondotti a modi “normali e transitori” di manifestare la propria presenza, 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.

Raccogliere «il brusio delle pratiche», per farne voce e cammino, è un'opportunità che aiuta a tradurre le retoriche in azione, contestualizzare un tema, riferendolo al qui e ora. È dunque una ricchezza da conoscere e valorizzare, dal momento che, come afferma un proverbio cinese: «Un uomo saggio impara dalla propria esperienza, ma un uomo ancora più saggio impara anche dall'esperienza degli altri».

Bambini e ragazzi adottati in classe: quale formazione per gli insegnanti?

RIFLESSIONI E PROPOSTE A PARTIRE DAL PROGETTO “ADOZIONE
E SCUOLA”

Livia Botta

Psicologa e psicoterapeuta, ricercatrice presso l'Ansas nucleo Liguria

1. Premessa

Queste mie riflessioni sulla formazione degli insegnanti e sulle azioni di supporto alle scuole che accolgono bambini e ragazzi adottati nelle loro classi affondano le loro radici in un'esperienza di ricerca e formazione nata all'interno del mondo scolastico: il progetto *Adozione e scuola* del nucleo ligure dell'Ansas (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica del Ministero dell'istruzione), che dal 2008 accomuna un gruppo di docenti, genitori adottivi, operatori nel campo dell'adozione in un percorso condiviso di riflessione e progettazione.

Il mio contributo, oltre a illustrare le caratteristiche del progetto, approfondirà quattro aspetti che hanno assunto rilevanza al suo interno:

- la necessità di diffondere una cultura dell'adozione nei contesti scolastici;
- l'importanza e le peculiarità del confronto tra insegnanti e genitori adottivi;
- le azioni efficaci per la formazione e il supporto al lavoro degli insegnanti;
- la “cornice contenitore” degli interventi dei docenti: l'istituzione scolastica, i libri di testo, il lavoro di rete.

2. Il progetto *Adozione e scuola*

Frutto della collaborazione tra il nucleo ligure dell'Ansas e la Scuola media sperimentale Don Milani di Genova, *Adozione e scuola* è un progetto di ricerca e formazione che ha lo scopo di aiutare gli insegnanti a comprendere le esigenze dei bambini adottati e ad acquisire le competenze atte a favorirne l'integrazione. I suoi punti di forza sono il suo nascere dentro la scuola (a differenza di altre iniziative di formazione, spesso proposte da enti, associazioni di genitori, servizi sociosanitari), i tempi distesi (il progetto ha una durata pluriennale) e soprattutto la sinergia tra diversi soggetti che ne ispira la filosofia di fondo. Partecipano infatti al gruppo di progettazione insegnanti (dalla scuola dell'infanzia alle superiori), genitori adottivi, alcune psicoterapeute e altri operatori attivi nei servizi che si occupano di adozione.

Il progetto si propone di intervenire su diversi ambiti interconnessi.

- **Ambito culturale:** contribuire a diffondere nella scuola una cultura dell'adozione, da considerare come uno dei modi possibili di “fare famiglia” oggi, all'interno di una pluralità di modelli; aiutare gli insegnanti a trovare le parole per trattare in classe con semplicità la realtà dell'adozione; analizzare i libri di testo più usati, per individuare e segnalare quelli sensibili alle tematiche adottive e aggiornati nel presentare la realtà multiforme delle famiglie di oggi.
- **Ambito formativo:** promuovere iniziative di autoformazione per trasformare il gruppo di progetto in un “soggetto collettivo” competente, in grado di costituire un riferimento per scuole o singoli insegnanti alle prese con l'accoglienza scolastica dei bambini adottati e delle loro famiglie; aiutare gli insegnanti a riconoscere e dare significato a eventuali segnali di disagio o difficoltà comportamentali o cognitive che un bambino adottato può incontrare; proporre strategie per fronteggiare problemi relazionali e comportamentali o difficoltà di apprendimento; offrire suggerimenti per affrontare l'approccio alla storia personale con modalità che rispettino la storia del bambino e la sensibilità dei genitori.
- **Ambito istituzionale:** promuovere l'elaborazione di linee guida e vademecum che forniscano indicazioni e suggerimenti per l'inserimento dei bambini adottati a scuola; sollecitare la costituzione di reti fra soggetti ed enti che accompagnino con progetti concordati l'integrazione dei bambini e dei ragazzi adottati nel contesto scolastico.

Nel primo anno di realizzazione (2008-2009) il progetto si è concretizzato nell'organizzazione di un ciclo d'incontri a tema rivolti agli insegnanti delle scuole liguri e aperto alla partecipazione dei genitori. “Le caratteristiche psicologiche dei bambini adottati e l'esperienza dell'abbandono”, “Le difficoltà scolastiche che i bambini e i ragazzi adottati possono incontrare”, “L'identità mista di bambini e adolescenti adottati” sono stati i temi su cui si è lavorato. Si è inoltre avviata una ricerca sulle antologie di scuola media, per individuare quelle più sensibili alla realtà dell'adozione e alla pluralità di modelli familiari presenti nella società attuale.

Nel secondo anno (2009-2010) sono stati promossi primi contatti interistituzionali finalizzati alla progettazione di azioni condivise, nell'ottica di un lavoro di rete. Si sta lavorando all'elaborazione di un vademecum che verrà messo a disposizione degli insegnanti della Liguria all'inizio dell'anno scolastico 2010-2011 (Botta, 2010), mentre prosegue l'analisi dei libri di testo di scuola primaria e secondaria.

È stato realizzato un blog (<http://adozionescuola.blogspot.com>) per documentare le attività del gruppo e renderle fruibili anche a chi, interessato alla problematica, non può o non intende partecipare in modo attivo e continuativo all'esperienza.

Ma oltre ai contenuti affrontati e ai prodotti realizzati, l'aspetto più interessante del progetto, il suo punto di forza e di originalità è stata la dialettica sviluppatasi tra insegnanti, genitori adottivi e operatori: il confronto delle reciproche attese e punti di vista, il racconto dei rispettivi vissuti hanno aperto squarci di conoscenza e di comprensione, consentendo di dare il via a una collaborazione reale e fattiva, nel rispetto delle rispettive competenze e responsabilità.

3. Per una cultura dell'adozione nella scuola: ciò che un insegnante dovrebbe sapere

All'origine del progetto stava la constatazione che una cultura dell'adozione è ancora poco diffusa tra gli insegnanti. Il rapporto tra scuola e adozione è ancora difficile, spesso all'insegna dell'ignoranza: accade che docenti assimilino il bambino adottato al bambino immigrato, proponendo interventi d'integrazione poco calibrati sui suoi bisogni; o che lo dimentichino nella sua specificità, evitando di progettare interventi di supporto e magari chiedendogli di portare testimonianze della sua infanzia precoce; ma anche che, pur riconoscendolo nella sua "normalità differente", in mancanza delle competenze per accoglierlo nel modo più giusto finiscano per assumere nei suoi confronti atteggiamenti iperprotettivi ed eccessivamente condiscendenti, che possono trasmettere un messaggio di diversità e svalutazione negativo per il bambino.

È una realtà che non deve scandalizzare: gli alunni adottati, anche se in crescita, sono solo una piccola percentuale della popolazione scolastica; è pertanto comprensibile che quando una scuola progetta corsi di formazione o quando un insegnante sceglie tra diverse iniziative da seguire prevalgano altre urgenze, altre priorità. Tale situazione evidenzia l'urgenza di trasmettere agli insegnanti un sapere che li aiuti ad adattare l'intervento didattico-educativo ai bisogni dei bambini adottati, magari tramite proposte di formazione più agili e facilmente fruibili rispetto al classico corso o seminario.

Ma perché parlare di "cultura dell'adozione" piuttosto che di suggerimenti operativi, prassi di comportamento, materiali didattici *ad hoc*? Anche questo tipo di formazione è necessaria, ma più significativo è che un insegnante giunga a "contenere" nella propria mente il bambino adottato nella sua complessità, perché solo da questo punto di partenza potrà, ser-

vendosi degli strumenti della propria professionalità, calibrare gli interventi didattici, valutare di volta in volta cosa dire e cosa non dire, cosa fare e cosa non fare.

Ma cos'è che un insegnante dovrebbe sapere sulla realtà dell'adozione? Elenco alcuni contenuti in estrema sintesi, con l'avvertenza che ciascuno di essi richiederebbe un approfondimento specifico.

- L'arrivo di un bambino nella famiglia adottiva non rappresenta la conclusione, bensì l'inizio di un percorso. La scuola riveste un ruolo importante nell'accompagnare e sostenere il bambino in questo tratto della sua storia. Può svolgere ad esempio una funzione insostituibile di cerniera tra il prima e il dopo: riconoscere e valorizzare le esperienze pregresse del bambino in ambito scolastico, nel suo saper fare, nelle sue autonomie può sostenere la sua autostima e attenuare il drastico cambiamento dei suoi punti di riferimento.
- L'abbandono, l'ignoranza sulle proprie origini, l'istituzionalizzazione provocano traumi che permangono nel bambino anche dopo l'adozione. Un'esperienza difficile vissuta in età precoce espone i bambini adottati a una condizione di fragilità che può lasciare tracce che possono manifestarsi in momenti della vita anche di molto successivi all'adozione, con segnali di disagio che può essere difficile interpretare.
- Il vissuto emotivo di un bambino adottato rispetto al Paese e alla lingua d'origine è diverso da quello di un bambino immigrato, pertanto il rapporto con la cultura di provenienza non va affrontato a scuola con le stesse modalità. Il passaggio da una cultura a un'altra rappresenta per un bambino adottato una cesura più dolorosa tra un prima e un dopo. È pertanto preferibile non interferire con il suo bisogno di sentirsi/divenire italiano nelle fasi in cui questo si manifesta, evitando forzature e rispettando i suoi tempi nel voler mantenere/riprendere contatto con la cultura d'origine. Va invece riconosciuta, rispettata e non censurata quella che potremmo definire la sua "cultura incarnata" che, al di là della consapevolezza, può permanere nel modo di atteggiare il corpo, in certi comportamenti, nello stile di relazione con i coetanei e gli adulti.
- L'attraversamento dell'adolescenza, momento critico per tutti, può essere un percorso ancor più accidentato per un ragazzo adottato, perché nel suo caso il processo di costruzione dell'identità si intreccia fortemente con la questione delle origini. Pensieri dolorosi relativi all'abbandono possono riemergere anche se il ragazzo vive ormai da molti anni nella nuova famiglia. Queste difficoltà possono avere ripere-

cussioni sul rendimento e sul comportamento scolastico negli anni della scuola media e dell'inizio della scuola superiore.

- I comportamenti di sfida, l'iperattività, la messa alla prova degli adulti sono abbastanza comuni nei bambini adottati, è pertanto possibile che si manifestino con una certa frequenza anche a scuola. Essi esprimono la ricerca di un limite, di un contenitore solido di emozioni positive e negative che non è stato introiettato a sufficienza nella prima infanzia. Negli istituti che li hanno ospitati, inoltre, è possibile che questi bambini si siano rapportati a regole finalizzate più all'organizzazione degli istituti stessi che alla loro educazione affettiva. Inoltre non va dimenticato che, all'interno di tali realtà, spesso nel rapporto tra pari vige la legge del più forte. Instaurare con il bambino un rapporto di fiducia e di affetto che consenta di aiutarlo, con decisione e pazienza, a far proprie le regole di comportamento scolastico e di relazione con coetanei e adulti è pertanto un compito cruciale per gli insegnanti che lo accolgono in classe.
- Da un punto di vista cognitivo, la scarsità di stimolazioni nella prima infanzia può lasciare ritardi nello sviluppo senso-motorio (difficoltà linguistiche, di simbolizzazione, di motricità fine). Sono abbastanza comuni anche carenze nella capacità di concentrazione e ritenzione, probabilmente perché il bambino sta impegnando molte energie emotive per rielaborare l'esperienza traumatica originaria. Nella maggior parte dei casi si tratta di difficoltà superabili se, pur nel rispetto dei tempi e dei ritmi del bambino, si mettono in atto interventi mirati.
- Per acquisire i significati profondi e le regole strutturali di una nuova lingua serve molto tempo. Il veloce apprendimento dell'italiano di uso quotidiano riscontrabile nei bambini adottati non implica la contemporanea acquisizione delle strutture linguistiche e delle conoscenze lessicali indispensabili per lo studio. Anche a distanza di anni possono emergere difficoltà nell'acquisizione delle strutture logico-grammaticali, nella capacità di interpretare testi scritti, nell'abilità espositiva, mano a mano che la scuola pone il ragazzo di fronte a compiti di apprendimento più complessi. Anche in questo caso possono essere opportuni interventi mirati di supporto.
- Ma non bisogna dimenticare che, a fronte delle molte difficoltà, un bambino adottato può essere ricco di risorse che i suoi coetanei cresciuti nella stabilità familiare e nei valori della nostra società possiedono in misura limitata: un'autonomia più sviluppata, la capacità di costruire oggetti, di apprendere per imitazione, di risolvere problemi concreti anche complessi.

È importante sottolineare quest'ultimo aspetto, per evitare che conoscere più a fondo la realtà dell'adozione si traduca in una eccessiva problematizzazione della relazione con gli alunni adottati. L'obiettivo è riuscire a considerare l'esperienza adottiva come una specificità di cui tener conto e i bambini adottati come soggetti che, pur con un passato difficile, posseggono capacità di adattamento e di recupero, nonché risorse e autonomie che vanno riconosciute e sostenute.

4. Insegnanti e genitori adottivi: l'importanza di confrontarsi e lavorare insieme

Se in generale la relazione tra insegnanti e genitori non è sempre facile, quella tra insegnanti e genitori adottivi è ancora più spesso irta di difficoltà e incomprensioni. Nel confronto tra insegnanti e genitori che si è sviluppato negli incontri promossi dal progetto *Adozione e scuola* si sono analizzati, nel rispetto delle reciproche posizioni, gli aspetti potenzialmente conflittuali. È apparso evidente come il contatto tra la scarsa conoscenza, da parte degli insegnanti, delle problematiche legate all'adozione e la vulnerabilità dei genitori adottivi possa talvolta provocare cortocircuiti e incomprensioni difficilmente sanabili.

Sappiamo infatti quanto spesso i genitori adottivi sottolineino la difficoltà di rapporto con la scuola: la scarsa attenzione degli insegnanti ai bisogni specifici del bambino; la superficialità e mancanza di sensibilità talvolta mostrata dagli insegnanti nei confronti della sua storia pregressa. Ma anche da parte della scuola rimbalzano una serie di criticità: non pochi docenti trovano i genitori adottivi iperprotettivi ed eccessivamente ansiosi; reputano eccessive le loro pretese rispetto al rendimento scolastico dei figli; li accusano di non comprendere la realtà della scuola e di non capire che il loro figlio è uno tra tanti nella classe.

Dal confronto tra le diverse posizioni, aiutato dalla preziosa funzione di cerniera di insegnanti che sono anche genitori adottivi e dalla posizione ancora parzialmente “distanziata” di alcuni genitori in attesa di adozione, sono state individuate alcune aree di attenzione, su cui richiamare entrambi i soggetti.

Per gli insegnanti è stato fondamentale prendere in considerazione la vulnerabilità dei genitori adottivi, tenere in mente che anch'essi, così come i figli, al momento dell'ingresso a scuola del bambino sono alle prese con l'elaborazione di un lutto: quello delle proprie capacità generative. L'ingresso a scuola del figlio rappresenta il suo debutto sociale e può essere vissuto dai genitori come il banco di prova sia della “normalità” del bambino che della propria capacità genitoriale. Per tale ragione i genitori adottivi – la madre soprattutto – possono provare sentimenti di diversità e inade-

guatezza nel confronto con gli altri genitori, gli altri bambini, gli insegnanti; così come possono diventare ansiosi e iperprotettivi, nutrire aspettative eccessive, sovrainvestire l'ambito scolastico.

Gli insegnanti devono dunque rendersi conto che sono necessarie molte cautele nel rapporto con i genitori adottivi, soprattutto nella fase iniziale, per evitare l'instaurarsi di una situazione di incomprensione e scarsa fiducia reciproca che potrebbe trascinarsi per anni, minando il rapporto di fiducia scuola-famiglia indispensabile per una buona riuscita del percorso scolastico del bambino. Si tratta in fondo delle stesse attenzioni che vanno messe in atto nei confronti di tutti i genitori, con alcune sottolineature:

- rilevare mancanze, difficoltà, criticità del bambino può essere vissuto più drammaticamente dai genitori adottivi che dagli altri genitori, come critica della capacità genitoriale o angoscia relativa alla "normalità" del bambino. Eventuali difficoltà (di ordine cognitivo o comportamentale) vanno pertanto comunicate con particolare cautela, evitando i rimbalzi di responsabilità e sottolineando che lo scopo della comunicazione è individuare insieme strategie per superare il problema.
- Il lavoro sulla storia personale (la modalità classica di approccio allo studio della storia che si adotta nella scuola elementare) è opera delicatissima, perché oltre a penetrare nella storia pregressa del bambino in un momento che potrebbe essere per lui inopportuno può urtare la sensibilità dei genitori, mettendoli a confronto con una "mancanza" che è anche la loro. È dunque opportuno contattare preventivamente i genitori quando si stanno per svolgere queste attività in classe, e concordare con loro le modalità più opportune e meno intrusive per affrontare queste tematiche.

Anche da parte dei genitori è emersa la necessità di riflettere sul rapporto con la scuola e gli insegnanti, analizzando le proprie aree critiche e cercando di decentrare il proprio punto di vista:

- ricordare che l'insegnante lavora con una classe, e che pertanto non è realistico aspettarsi quell'attenzione esclusiva che un docente non può dare a un singolo bambino.
- Acquisire la consapevolezza che le aspettative per il successo scolastico dei figli potrebbero non realizzarsi, per la loro impossibilità di destinare all'apprendimento scolastico le risorse emotive e cognitive necessarie.
- Non sovrainvestire l'ambito scolastico, evitare di sottoporre i bambini a *tour de force* per colmare le lacune; consentire che coltivino interessi extrascolastici in cui riescono bene, per migliorare la loro autostima; non fermarsi sulla prestazione del momento ma guardare lontano.

5. Azioni efficaci per la formazione e il supporto al lavoro degli insegnanti

Se è innegabile che gli insegnanti necessitino di strumenti conoscitivi e operativi per aiutare con competenza e sensibilità la crescita dei loro alunni adottati, è necessario interrogarsi su quali possano essere le modalità più idonee per raggiungerli. Una strategia ragionevole sembra quella di offrire una pluralità di opportunità, flessibili e calibrate su bisogni diversificati dei docenti: da percorsi di conoscenza e riflessione approfondita per gli insegnanti più interessati alla problematica, a forme di supporto “a domanda” per chi si ritrovi un bambino adottato in classe senza essersi mai occupato in precedenza della problematica adottiva. Possiamo individuare tre aree d'intervento.

- Un primo ambito è ovviamente quello **formativo-informativo**: promuovere ricorsivamente incontri di formazione per insegnanti che coniughino le dimensioni informativa e riflessiva; mettere a disposizione delle scuole vademecum e opuscoli informativi sull'adozione; fornire agli insegnanti indicazioni di lettura, suggerimenti di strategie e materiali da utilizzare con gli alunni; indicare testi di narrativa da inserire nelle biblioteche di classe.
- Un secondo ambito potrebbe essere quello della **formazione di referenti** interni alle scuole: docenti con adeguata formazione, incaricati di curare la prima accoglienza dei bambini adottati e dei loro genitori, di mantenere il contatto con l'équipe che segue la famiglia nel post adozione, di fornire indicazioni e materiali ai colleghi che hanno in classe bambini adottati e di informarli tempestivamente sull'offerta di iniziative di formazione.
- Un terzo ambito potrebbe essere la costituzione, a livello territoriale, di un **gruppo di riferimento con competenze specifiche** in grado di fornire alle scuole, a domanda, consulenza, supporto, momenti di formazione leggera e calibrata sulla situazione e i bisogni; referenti che, a partire da competenze specifiche di ciascuno, sappiano aiutare gli insegnanti a riconoscere e dare significato a segnali di disagio o difficoltà comportamentali o cognitive; indicare strategie per fronteggiare problemi relazionali o difficoltà di apprendimento; offrire suggerimenti per parlare delle diverse realtà familiari presenti nella nostra società e per affrontare l'approccio alla storia personale con modalità che rispettino la storia e la condizione di vita attuale del bambino adottato.

Dovrebbe trattarsi di un sistema di supporto strutturale e diffuso, direttamente promosso dall'istituzione scolastica, pur nell'indispensabile collegamento con gli altri soggetti che si occupano di adozione. I destinatari delle iniziative non dovrebbero essere solo gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, come succede attualmente, ma anche quelli che accolgono nelle

loro classi ragazzi più grandi: non solo perché l'età dei bambini al momento dell'adozione è in crescita e sono sempre più numerosi i ragazzi adottati che iniziano il loro percorso scolastico nella scuola media, ma anche perché ragazzi che sono stati adottati quando erano molto piccoli possono sviluppare in adolescenza problematiche particolari che è opportuno saper riconoscere.

6. La “cornice contenitore”: linee guida, libri di testo, lavoro di rete

Anche se il singolo insegnante può fare molto, affinché la sua azione sia realmente efficace è necessario che possa muoversi all'interno di un clima di scuola favorevole all'accoglienza e alla valorizzazione delle diversità, e che si senta inserito in una coerente cornice di riferimento, in cui diversi soggetti, istituzionali e non, operino in sinergia.

- Sarebbe necessario, in primo luogo, che le scuole potessero disporre di **linee guida** emanate dall'istituzione scolastica, a livello centrale o locale, che indichino prassi di comportamento per l'accoglienza, l'integrazione, il progetto formativo, il successo scolastico dei bambini adottati. Attualmente l'unico riferimento normativo interno al sistema scolastico è – ma solo per analogia – la circolare ministeriale 24/2006 *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, a cui si fa riferimento per quanto riguarda la possibilità di inserire i bambini adottati in una classe inferiore di un anno rispetto all'età e per la realizzazione d'interventi di sostegno linguistico. Non esiste ancora alcuna norma che si riferisca in modo esplicito agli alunni adottati.
- Altro aspetto fondamentale è il **lavoro di rete**: gli insegnanti dovrebbero aver chiaro chi sono i loro interlocutori, come integrarsi con l'équipe che segue il nucleo familiare nel post adozione, a chi rivolgersi per ottenere un supporto o per attivare un confronto. I soggetti che si occupano di adozione (l'ente locale, i servizi sociali e sanitari, gli enti autorizzati, le associazioni dei genitori) dovrebbero comunicare alle scuole con chiarezza i propri ambiti di competenza e le effettive disponibilità a una collaborazione.
- Un ultimo aspetto riguarda i **libri di testo**, che rappresentano uno dei pilastri della programmazione degli insegnanti. Sarebbe necessario sensibilizzare le case editrici e sollecitarle ad aggiornare la visione di famiglia veicolata dai testi, spesso ancorati a un modello tradizionale che non contempla ancora le diverse realtà familiari di oggi, e quella dell'adozione tra esse.

Alcuni insegnanti del gruppo Adozione e scuola si stanno occupando di questa tematica. A una ricerca sulle antologie di scuola media, volta a

individuare quelle più sensibili alla problematica dell'adozione e attente a mostrare la multiforme realtà della famiglia odierna, si è finito per dare il titolo *La pagina mancante*, a indicare che l'insieme dei libri di testo, nella stragrande maggioranza dei casi, ripropone ancora un unico modello, quello della famiglia tradizionale.

Osservazioni analoghe si possono fare per i testi di scuola elementare, ad esempio per quanto riguarda l'approccio al concetto di documento storico attraverso la storia e i documenti personali del bambino. Se l'approccio è corretto da un punto di vista cognitivo, è innegabile che esso andrebbe modulato sulle diverse realtà degli alunni e che questa modulazione dovrebbe essere presente già nei testi usati in classe, piuttosto che lasciata all'iniziativa dei singoli insegnanti. Così come sarebbe opportuno che le illustrazioni e i disegni di famiglie che corredano i libri di testo non mostrassero sempre e solo bambini con carnagione rosata e del tutto simili nei tratti somatici ai loro genitori.

7. La difficile arte della leggerezza

Agire su questo terreno, far entrare l'adozione nei libri di testo, in una dimensione di normalità diffusa, non significa sminuire le interessanti proposte e unità didattiche elaborate *ad hoc* per affrontare la problematica adottiva: materiali che esistono e che gli insegnanti più attenti conoscono e utilizzano.

Approfondire le tematiche adottive in classe utilizzando appositi materiali didattici può essere una delle strade da percorrere. Un'altra è quella di far uscire dall'eccezionalità una condizione di vita che non è più eccezionale, trovando occasioni per parlare in classe in modo naturale e spontaneo dei legami familiari complessi e articolati di oggi, senza restare ancorati a una visione di famiglia edulcorata e parziale, in cui tutti i bambini vivono con i genitori biologici in un mondo senza divorzi, adozioni o situazioni personali complesse. È un lavoro che porterà beneficio non solo ai bambini adottati, ma a tutti gli alunni con famiglie non tradizionali.

È difficile trovare il giusto punto di equilibrio tra considerare l'adozione un argomento tabù e viceversa portarla al centro della scena, tra il rimuoverla e l'enfatizzarla. Una situazione da evitare è porre il bambino adottato sotto i riflettori, anche se animati dalla buona intenzione di riconoscere la sua storia personale e valorizzare il suo passato. Si tratta piuttosto di acquisire quell'assetto mentale che consenta di tenerlo presente nella sua "normalità differente", di favorire le occasioni di narrazione spontanea, di saperlo ascoltare quando si sentirà abbastanza sicuro e fiducioso da voler portare in classe la propria storia.

L'autobiografia come pratica di cura e consulenza pedagogica

Duccio Demetrio

Docente di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche della narrazione all'Università degli studi di Milano-Bicocca, fondatore della Libera università dell'autobiografia di Anghiari

Ciò che c'è di appassionante nel mestiere di scrivere è non sapere dove si finirà, perché si cerca una risposta d'amore di cui noi non abbiamo certezza.

Roland Barthes

1. Introduzione: perché scrivere anche di se stessi

La scrittura, come opportunità permanente di crescita, emancipazione e formazione, attraversa oggi una fase critica. Si rischia la dispersione dei valori e dei significati più profondi che tale tecnologia elementare, seppur straordinaria nei suoi effetti, ha a lungo rappresentato nell'evoluzione delle menti e delle culture, in quanto parte integrante, oltre che dell'apprendere nel primo periodo della vita, del progredire – non solo intellettuale – di chiunque se ne sia avvalso anche nel corso dell'età adulta. Non possiamo dimenticare che essa è l'imprescindibile veicolo di ogni sapere; è l'opportunità tecnico-cognitiva più “a portata di mano”; e può essere impiegata in ogni circostanza, e ciò, grazie anche alla duttilità dei mezzi di cui si avvale e alla sua efficacia razionale ed emotiva, le consente di rielaborare ogni conoscenza. Non vi è nulla infatti di cui non si possa scrivere e che la scrittura non arricchisca: specie quando rifletta su se stessa. Soprattutto, la scrittura sa conferire alle interpretazioni e alle descrizioni della realtà la ricchezza delle molteplici versioni individuali, autobiografiche, irriducibili, del mondo. Grazie all'uso della scrittura, nella storia le libertà di pensiero e il diritto a esprimere le proprie opinioni hanno potuto trovare la loro più autentica ed estesa legittimazione.

Quando la scrittura esplora le profondità del sentire e del pensiero, quando esprime il sublime della poesia, infrange ogni confine. Essa è, ed è stata, propagatrice di *koinè* planetarie, ha saputo favorire il dialogo e la comprensione tra i popoli, nell'utopia di addivenire a lingue universali. Ogni gesto pubblico e privato è preceduto e siglato da atti di scrittura, garantisce la produzione di documentazione sfidando l'oblio e si prodiga affinché le testimonianze e le storie siano salvate. Nella ricerca scientifica, nel governo della *polis*, nelle arti, nella esplorazione della psiche e dei sentimenti,

ininterrottamente, stimola e favorisce la messa a fuoco e la inesauribile generazione di temi, problemi, enigmi che coinvolgono la condizione umana nel perseguimento del benessere e della giustizia. Scrivendo, il pensiero acuisce tanto i poteri di analisi, quanto di sintesi e invenzione; impara a navigare nelle regioni dell'immaginario e del fantastico, per restituirle in forme d'arte e popolari. La scrittura è, nondimeno, tensione verso le verità ultime; è risposta – nelle tradizioni religiose – alla chiamata delle divinità mono-teistiche che delle Scritture si sono avvalse per parlare agli uomini. Ma il suo contributo preponderante va ascritto al potere a essa intrinseco di aver iniziato i singoli, quasi fin dalle sue origini, ad accostarsi con uno strumento maieutico alla coscienza della propria unicità irripetibile, favorendo un processo di autoeducazione atto a potenziare liberamente ogni attitudine del pensiero, aiutandoli a rendersi protagonisti e autori delle proprie scelte e azioni. È inoltre strumento regolativo, oltre che mediatore della convivenza e, parimenti trasgressivo. Scrivendo, le minoranze possono dar voce al loro dissenso e alla loro sofferenza. Al contempo, ogni individuo ha la possibilità di rendere le proprie memorie una testimonianza storica e un grido d'accusa, capace di aggregare e nobilitare la più solitaria ricerca di senso e di giustizia. È l'opportunità offerta a chiunque ne possieda anche solo qualche rudimento, il quale, per raggiungere tali scopi, abbia saputo migliorarsi, far valere la propria causa, una voce, anche la più solitaria e dissenziente.

Molti si dedicano, ormai da centinaia d'anni, a scritture personali e private quali diari, autobiografie, memoriali di viaggio, carteggi epistolari. A esse si sono rivolti spontaneamente per resistere all'annichilimento della loro persona, ai decadimenti della vecchiaia, dinanzi a perdite e disagi estremi. Tutti costoro avvertirono e avvertono ancora l'intimo valore della scrittura e a questa hanno imparato a rivolgersi per ragioni di cura di sé di autoaiuto e ancora vi si affidano senza soluzione di continuità. Poiché la scrittura, oltre a offrire una risorsa ineguagliabile in ogni contingenza, oltre ad accendere o ad accompagnare i bisogni di apprendimento (dal momento che ogni emozione, concetto, immagine del reale a essa è riconducibile e con essa esprimibile), consente la rivisitazione introspettiva. Infine scrivere può lenire la sofferenza, rendendo memorabili i momenti appaganti, e non solo drammatici, dell'esistenza.

Si assiste oggi, in una linea di continuità con i fenomeni sopra richiamati, a un ritorno alla scrittura per ragioni soprattutto private, che si tratta di stimolare e orientare ben oltre ogni deriva intimistica. La scrittura di sé, pur nata nell'isolamento e nella concentrazione, tende comunque a svelare ad

altri la sua solitaria ricerca. Essa cerca comprensione, condivisione, spazi sociali per raccontare le storie di cui si è resa interprete, per riconnetterle talvolta alle narrazioni e alle memorie collettive, per offrire spunto a chi sappia trasporle in altre fisionomie e configurazioni artistiche, oltre che in occasioni pubbliche di confronto. Una nuova sensibilità per la scrittura, non più soltanto funzionalistica, va poi diffondendosi anche grazie ai media, che mettono a contatto con il “lavoro dello scrivere” soggetti di ogni età, un tempo esclusi da tale risorsa. La scrittura, nella sua peculiare funzione che coltiva la pensosità e la lentezza introspettiva ingaggia tuttavia da tempo con altre tecnologie della parola e dell'immagine, con i linguaggi di maggior presa e persuasività immediata, una competizione sempre più impari. Se questi vengono fruiti passivamente o direttamente prodotti, ma non sono accompagnati o supportati dalla scrittura, o almeno ricondotti a essa, in stretta alleanza con l'amore per la lettura, si sostituiscono sempre più a questa modalità unica e insostituibile che appare a molti ormai desueta.

La scrittura, grazie a queste nuove risorse ha saputo riproporsi nella sua peculiare funzione, invogliando a coltivare – impiegando modalità improntate a velocità e istantaneità, a virtualità – la pensosità e la lentezza introspettiva: ciò ha anche permesso di stringere con questi e altri media, con i linguaggi di maggior presa e persuasività immediata, una interazione feconda. Ci si avvede sempre più che, nonostante i risultati conseguiti dalla scolarizzazione di massa, ben oltre la necessità di scrivere per scopi professionali e civili, la posta in gioco è costituita dalla individuazione di strategie e didattiche atte a suscitare soprattutto il desiderio di scrivere. Un prerequisito che travalica ogni adozione della scrittura soltanto per gli scopi dell'istruzione e che richiede investimenti pedagogici preparatori, affinché sia vissuta come piacere, accanto alle consuete attività di studio, e a esse integrata. Le tecnologie in rete, se da un lato sembrano minacciare tutta una cultura dell'educazione, dall'altro, stanno offrendo – quando lo si sappia orientare – un contributo importante alla democratizzazione e alla liberalizzazione del ricorso allo scrivere, avvicinando una miriade di donne e di uomini anche scrittori “deboli” a un esercizio che pareva ai più quasi del tutto precluso.

I vantaggi che la scrittura offre nelle situazioni critiche e dolorose della vita sono costituiti dai suoi effetti curativi e talvolta riconosciuti come terapeutici. Per il tramite delle scritture chi ha compiti clinici, assistenziali, solidaristici ha modo di conoscere, in una relazione più intensa, il paziente o la persona in difficoltà. Ha la possibilità di trascriverne la storia di vita, per una restituzione che possa coinvolgere anche i familiari nell'approssimarsi del

distacco, nella elaborazione non più frettolosa del lutto, affinché la memoria non vada dispersa. Ma è nelle stesse situazioni lavorative – educative, sociali, sanitarie – che lo scrivere di sé può restituire occasioni di autoanalisi e riflessione sul proprio operato, sulle proprie motivazioni e pratiche. Nella scuola, e non solo, l'allestimento di laboratori e di circoli di scrittura tra colleghi possono migliorare la stessa qualità del lavoro e consentire di utilizzare altri linguaggi (poetici, letterari, artistici, ecc.) per interpretare i motivi di disagio e disaffezione professionale oggi non infrequenti. La scrittura può ridare ai gruppi sociali, professionali, in apprendimento senso di appartenenza e invogliare a risolvere problemi legati ai disagi che ogni organizzazione attraversa. Non è poi possibile dimenticare l'importante compito che la scrittura assume nelle situazioni del disagio psichico, nella malattia psichiatrica, nella disabilità psicofisica. In questi ambiti protetti lo scrivere, adottando le nuove tecnologie, adattate per tali diversità, rappresenta un'occasione di benessere oltre che di rimotivazione verso la conoscenza.

La scrittura favorisce il raccoglimento e facilita la presa di distanza critica dai comportamenti più irreflessivi. Con la scrittura – purché essa diventi un momento di carattere autoformativo, un'affezione, un desiderio – si accrescono la consapevolezza di esistere, l'autonomizzazione, il senso delle libertà individuali, della propria privacy, il diritto a poter essere ancor più protagonisti del proprio progetto esistenziale. Il suo potere, che stimola tanto l'immaginario, quanto una più meditata osservazione della realtà, rivelandosi in ogni circostanza fondamentale per il consolidamento delle facoltà argomentative, è motivo di iniziazione al sentire poetico, letterario, filosofico, critico. Lungi dallo svolgere compiti soltanto di formazione e di maturazione del linguaggio e delle facoltà mentali, le più personali, con la scrittura si potenziano le capacità di critica sociale e politica, si incrementa ogni forma di problematizzazione della realtà, generando orientamenti di valore e di partecipazione.

Per pensare di più, è necessaria un'educazione alla scrittura come esercizio della dialettica verbale, dell'analisi sempre più approfondita, della problematizzazione del pregiudizio, delle ideologie, del senso comune. Le attività ipotetico-deduttive, le metamorfosi del pensare per narrazioni e storie, l'elaborazione di mappe mentali provvisorie, l'argomentazione, l'esercizio del dissenso, e altre indispensabili propensioni cognitive, usando la scrittura, ne ricevono incremento e nuove sollecitazioni.

Le storie di vita di chi non ha possibilità di scriverle, di chi versa in condizioni di sofferenza, non per questo non debbono essere raccolte, trascritte da scrivani disponibili a prodigarsi in nuove forme di solidarietà e di volon-

tariato della memoria. Qui i servizi, anche sociosanitari, oltre alle comunità locali dovrebbero sentirsi coinvolti nell'opera di "adozione" di storie di pazienti, di persone ospiti di strutture di cura o che vivono l'ultimo tratto della vita. Storie da ascoltare, trascrivere, restituire ai singoli e alle loro comunità di appartenenza possono diventare lo l'oggetto di momenti laboratoriali. Anche al fine di risceneggiarle, consegnarle ad altri linguaggi, rendendole punto di riferimento memorialistico prezioso. Si tratta di dar vita quindi a "mnemoteche", a case dei ricordi, a spazi non soltanto museali, ma di cittadinanza attiva e partecipativa per la salvaguardia delle memorie locali. Questo impegno appare un gesto, cui dovrebbe attendere ogni municipalità, ispirato a grande solidarietà e civiltà al quale, chiunque sappia scrivere, voglia scrivere degli altri, sia chiamato a dare il suo contributo. Così come tutto il sommerso delle passioni nascoste per la scrittura, per la poesia e la letteratura, va fatto affiorare e sostenuto, per ridare, a chi non aveva altra ambizione che raccontare se stesso, quelle agorà che gli o le consentano di uscire dall'isolamento.

2. Il punto di vista autobiografico e le tipologie pratiche

Da ormai quasi un secolo, le scienze umane hanno scoperto – sollecitate dal pensiero filosofico – che raccogliere, ascoltare, analizzare le storie di vita è un passaggio obbligato per rischiarare mondi e situazioni. Per penetrare più in profondità nelle cause e nelle ragioni di eventi che, con un'osservazione soltanto dall'esterno – anche la più accurata e sistematica – non ci potrebbero certamente più oltre svelare quanto hanno da dirci.

Le storie delle persone, raccontate da loro stesse, scritte o orali (autobiografiche), riescono a raccontarci invece ciò che emerge dalla loro interiorità, ci comunicano i vissuti dei narratori, i loro punti di vista soggettivi. Nessuno dovrebbe arrogarsi pertanto il diritto di descrivere o interpretare qualcun altro senza prima averlo ascoltato, aver conversato sui suoi problemi, sui suoi progetti, sul suo passato.

Il punto di vista autobiografico si presenta fluido concettualmente, soprattutto per la trasversalità della nozione di autobiografia in tutte le scienze che si occupano di singolarità, per non parlare della letteratura e delle arti figurative, dal momento che autobiografico è un autoritratto, un romanzo, una poesia, ecc. Non può essere ricondotto a un'unica scuola di pensiero per tre ragioni:

- perché nella sua etimologia l'autobiografia è presente laddove chiunque scriva di sé lasciandoci la sua visione, oltre che del proprio sentire, fare, amare, desiderare ecc., di quanto lo o la circonda;

- inoltre perché, nella versione più ampia, autobiografico è tutto quanto noi raccontiamo di noi stessi a un interlocutore reale o immaginario attraverso la parola, durante una conversazione ad alta voce, in un monologo: nell'attesa di una reazione da parte dell'altro o meno;
- è racconto autobiografico, nondimeno, anche ciò che ciascuno intreccia nella propria mente, nella segretezza della propria vicenda interiore, nella invisibilità ad altri nelle sue ragioni profonde.

Inoltre non si chiede alle autobiografie e alle biografie di fornirci idee per leggi generali, sia di carattere sociale che individuale. La conoscenza delle storie di vita nelle diverse possibilità è un mezzo di analisi affidato in primo luogo alle mani dell'individuo che scrive di sé: ciascuno cresce come donna e uomo in modo consapevole in ragione della capacità di rielaborare il proprio passato come una risorsa per il presente. Ed essere nel presente, significa saper pensare, saper scrivere e saper comunicare meglio come già abbiamo sottolineato. L'autobiografia stimola il primo e il secondo sapere: in quanto racconto orale fatto ad altri che poi lo ricostruiranno in un testo narrativo, e in quanto esperienza di parola, invita anche l'illetterato a comprendersi di più. Il mezzo infatti con cui le storie si rendono accessibili è in ogni caso il racconto, e il racconto non può che essere sempre unico: due racconti uguali (clonati) si destituiscono in quanto racconti, la cui caratteristica consiste appunto nella loro assoluta originalità e unicità.

Si producono e si sono prodotti milioni e miliardi di racconti ogni giorno, in ogni istante: attraverso la loro unicità è possibile risalire alla unicità dello scrittore o del narratore. È vero che possiamo raccogliere tipologie di narrazioni, ma entro ciascuna di esse, poi, è il singolo a spiccare in quanto unico autore.

Se per la sociologia o la psicologia comportamentistica l'individuo è il "campione di una serie", per la clinica e per l'approccio autobiografico in ambito educativo, l'individuo viene interpellato e ascoltato, invitato a scrivere e a parlare di sé soltanto come evento irripetibile.

Un'ampia letteratura ci offre – a tal proposito – esempi celebri di scrittori e scrittrici, che, non solo nei loro testi autobiografici e diaristici (anche nelle loro opere o nelle argomentazioni saggistiche), hanno esposto con grande efficacia e suggestione quanto per loro fosse indispensabile, anzi vitale, ricorrere alla scrittura nei momenti di crisi e scoramento. I diari e altri testi noti di Virginia Woolf, Michel Leiris, Antonio Gramsci, Cesare Pavese, Marguerite Yourcenar, Primo Levi, e di tante altre figure note o ignote attestano inequivocabilmente quanto la scrittura di sé sia una "letteratura dell'io" cui costoro – fra le figure più o meno emblematiche – hanno fatto

ricorso sistematicamente per ragioni diverse da quelle artistiche ed editoriali. Così come i loro “quaderni” ne documentano le iniziazioni giovanili, i passaggi di vita, gli incontri con figure magistrali, le meditazioni sul vivere e il morire, sulle sorti umane e non soltanto personali. Tutto questo rende ogni autobiografia, gioco forza, sempre “una storia di formazione” e una testimonianza metacognitiva, la cui redazione non può che aver comportato per il suo autore un’occasione e un’opportunità di analisi esistenziale dagli inequivocabili echi filosofici.

Lo scrivere di sé comprende una grande varietà di forme narrative minori (l’appunto personale, il graffito, l’epigramma, la pagina di sfogo, la lettera e oggi un messaggio e-mail che attenga impressioni private, riflessioni su di sé, e persino una messaggistica sms, qualora crei tra le persone legami non più di penna ma di “tasto”) e maggiori (l’autobiografia in senso proprio, il memoriale, l’epistolario sistematico, il diario sistematicamente scritto).

L’autobiografia in senso stretto però rappresenta un unicum tutto particolare, le cui implicazioni non si presentano nelle altre forme citate. Essa infatti non è una narrazione spontanea: esige fatica, pazienza, applicazione, volontà di ripercorrere una traiettoria esistenziale di cui si sono smarrite le tracce. Specie nella malattia, nell’oblio a lungo cercato, nell’inevitabile legge del dimenticare per sopravvivere, l’autobiografia svolge una funzione sia lenitiva, sia auto-estimativa che aiuta lo scrivente a superare la crisi di fiducia.

Accorgersi di saper scrivere come di saper parlare di se stessi, quando tutto va franando dentro di sé e intorno, certo non risolve taluni problemi ma, per lo meno, rafforza difese e ci fa sentire al mondo con tutto ciò che comporta intervenire in esso, affrontarlo. E comunque risolve quelli connessi con i blocchi del linguaggio, dell’espressione, della narrazione.

A ogni modo, autobiografia e diario sono le vie primarie attraverso le quali la scrittura di sé raggiunge i livelli più profondi in rapporto agli esiti formativi sia visibili, sia invisibili.

Da alcune ricerche emerge infatti che chi ha una consuetudine alla scrittura di sé manifesta modalità di relazione più controllate, meno nevrotiche, oltre a una maggiore attenzione verso i bisogni degli altri, si esercita intellettualmente con continuità, ama leggere, cerca risposte che ne coltivano la mente. Poiché chi si avvale della scrittura:

- acquisisce una consuetudine alla autoriflessione;
- agisce con maggiore ponderazione e dominio di sé;
- non trasferisce il proprio travaglio altrove;
- ha imparato a convivere sia con il dolore, sia con i momenti più segreti e intensi della vita.

Il rapporto con la sofferenza, così come la ricerca della bellezza, del piacere filtrati dalla scrittura sono inoltre fonte di maturazione e miglioramento. D'altro canto, gli scrittori di sé, al di là delle manifestazioni osservabili della loro "diversità", sanno molto bene quanto il lavoro su se stessi produca mutamenti, la scoperta di sempre nuove dimensioni del pensiero e della sensibilità.

Se autobiografia e diario sono dunque senz'altro il cuore della scrittura di sé, nondimeno va ricondotto al "genere autobiografico" ogni tipo di scrittura, breve, epigrammatica, impegnativa, in prosa o in poesia che metta al centro tutto il valore dell'io narrante.

Il che ci porta a precisare che, proprio in accezioni cliniche e terapeutiche, è l'attenzione all'io – secondo la psicoanalisi la dimensione conscia dell'attività pensante come è noto – a interessarci maggiormente. Infatti, nel genere autobiografico, pur non dimenticando che ogni scrittura personale cela sempre – sotto la sua immediata semantica – dimensioni inconscie, simboliche, latenti, noi cerchiamo le forme attraverso le quali la consapevolezza di sé e del mondo si esprime.

In sintesi, "siamo in autobiografia" e ci occupiamo di autobiografia ogniqualvolta dedichiamo attenzioni al nostro io pensante e narrante (o a quello altrui) che cerca di spiegarsi fatti, ragioni del vivere, quali siano i rapporti tra sé e gli altri e innanzitutto con se stesso.

Quindi, in questa accezione ampia dell'autobiografia, non ci limitiamo a raccontare, al contempo riflettiamo: ora scrivendo – in particolare – ora disegnando, ora esprimendoci attraverso quelle forme dell'intelligenza e dell'arte che sono altrettanti, inequivocabili, segni del nostro essere coscienti.

Molti sono all'oscuro di tutto ciò. Per questo occorre promuovere ovunque un'educazione autobiografica che sappia rendersi un invito a riconoscere il proprio io, ad autorizzarsi a esprimerlo con autonomia e libertà, a trovare un filo conduttore nella matassa intricata della propria esistenza, a dar voce a quell'io autobiografico, sovente ferito e ammutolito, che può ricominciare a vivere, nel momento in cui diventa frase, periodo, brano dotato di senso. La scrittura di sé, di conseguenza, contribuisce, e non poco, allo sviluppo personale, a quell'ampliamento del sapere di sé e della conoscenza che consente di transitare dalle radici della memoria, all'immaginazione di un'altra o diversa vita possibile. Passato e futuro si alimentano pertanto l'uno dell'altro sviluppando attività che sappiano rimetterci la penna in mano non solo per rimembrare ma per affrontare i nodi del presente. Uno scritto autobiografico impegnativo, frutto di una lunga gestazione, ovvero uno scritto che sappia almeno individuare le scene più

importanti della propria storia (sia seguendo un iter rigorosamente cronologico, sia che si muova girovagando tra le stagioni della propria esistenza assecondando più l'emozione che la ricostruzione meticolosa), va accolto come un procedimento mentale di natura autocosciente.

3. La consulenza autobiografica e la grafoterapia

Quando invece la scrittura autobiografica assume tutto il tono di un evento terapeutico o, per meglio dire, di cura di sé (Michel Foucault), essa si incarica di corrispondere a una "missione" di tipo ora catartico, ora lenitivo e "balsamico", che può offrire un ausilio efficace e parallelo al trattamento medico, farmacologico e psicoterapeutico in senso proprio. Essa consente di depositare, di "scaricare" su una superficie cartacea o su una tastiera digitale, quanto sia fonte di disagio e sofferenza.

Lo "sfogo narrativo", corrisponda esso a un urlo di dolore o a una richiesta d'aiuto, dà pur sempre luogo all'insorgere di libere associazioni; alla ricostruzione dei nuclei problematici all'origine del malessere psichico, al ritrovamento di ricordi e di traumi rimossi, svolgendo in tal modo un ruolo sia di carattere sintomatologico, sia riparatorio.

La consulenza autobiografica consiste pertanto nel condurre il paziente o la persona in disagio esistenziale verso una sempre maggiore disponibilità ad accettare e a elaborare le ragioni della sua sofferenza, di cui lo scrivere, oltre al parlare, svela altri motivi e aspetti non sempre determinabili soltanto con l'impiego della "terapia della parola". Laddove la terapia assecondi i desideri di scrittura del paziente, vengono sovente analizzate le trascrizioni oniriche (gioco-forza autobiografiche) con l'appoggio di nuove figure di specialisti esperti in consulenza autobiografica che incentivano l'ausilio aggiuntivo delle scritture autoanalitiche.

La scrittura della propria intera vita, di alcuni suoi episodi, dei momenti cruciali e critici rappresenta, dunque, una pratica capace di integrare sia il momento autoformativo che terapeutico, purché sia agita in autonomia e piena libertà individuale.

La scrittura di sé non tollera alcuna imposizione, ma soltanto suggerimenti a intraprenderne l'adozione. Il gesto spontaneo dello scrivere di sé e ancor più quando esso diventi una condotta sistematica e regolare, in entrambi i casi, stimola negli scriventi le loro risorse intellettuali e le loro affettività profonde a lungo celate, represses o sopite nell'ineluttabile sofferenza, che viene in tal modo monitorata, sia nei momenti di soddisfazione e successo, come aumento dell'autostima, della soddisfazione di riuscire a comunicare.

La *consulenza autobiografica* rappresenta una modalità recente di aiuto, basata sull'assistere narratori e narratrici nella ricostruzione – orale ma soprattutto scritta – della loro storia o di momenti di essa. Il metodo è definito dia-grafico, poiché può prevedere momenti di reciproca scrittura, di turni e scambi narrativi grafematici tra il consulente e il paziente. Sia per sostenere e incoraggiare la motivazione a scrivere, sia perché l'interazione delle scritture dà luogo a una complicità discorsiva che facilita l'adempersi della relazione di cura o d'aiuto.

Tale approccio clinico ed educativo, a seconda delle esigenze di cura e degli stati di disagio, conosce poi declinazioni diverse in ragione delle figure che se ne occupano. Tra queste, individuiamo tre articolazioni e ambiti che si vanno rivelando preminenti, nel costituire i contesti elettivi che rendono percorribile la proposta consulenziale. Questi sono:

- a) l'ambito professionale della consulenza autobiografica – come prestazione aggiuntiva e non come attribuzione specifica di ruolo – è correlabile ad altri provvedimenti di natura clinico-terapeutica. Nell'accortezza che la scrittura sia ritenuta compatibile con la patologia e la disponibilità del paziente. In simili circostanze, saranno lo psicologo, lo psichiatra, l'educatore professionale, il pedagogista clinico, ovviamente sensibilizzati all'approccio, ad assumersi compiti di tale natura. Vagliando caso per caso le forme, la durata, le circostanze più idonee all'accompagnamento autobiografico.
- b) La consulenza può inoltre essere prevista nelle attività di volontariato sempre in affiancamento a specialisti (medici, oncologi, geriatri) a domicilio o nelle strutture di degenza.
- c) Infine, tale modalità di aiuto può prevedere in relazione a studi professionali privati e di *counseling* o psicoterapia, l'organizzazione di percorsi di scrittura autobiografica a indirizzo clinico, rivolti a persone che su suggerimento del volontario o del professionista, desiderino dedicarsi alla scrittura di sé. O perché già hanno fatto esperienza autonomamente delle sue risorse e dei suoi vantaggi o perché esprimano una domanda esplicita di facilitazione a iniziare, intraprendere, concludere un'esperienza autobiografica completa, complessa, sempre gravida di scoperte esistenziali.

Raccontare l'adozione a scuola

Anna Guerrieri

Vicepresidente di Genitori si diventa onlus e madre adottiva

Monica Nobile

Psicopedagoga e madre adottiva

Le seguenti riflessioni sono frutto di percorsi su scuola e adozione elaborati all'interno dell'associazione Genitori si diventa onlus in incontri con genitori e percorsi di preparazione con insegnanti.

1. Premessa

Iniziamo con un capovolgimento immediato di prospettiva trasformando il titolo proposto da *Raccontare l'adozione a scuola* in *Ascoltare l'adozione a scuola*. Come sottotitolo si potrebbe aggiungere: *Le emozioni che si provano in classe accogliendo i bambini e i ragazzi adottati e le loro storie*. Infatti, molto più spesso di quanto si immagini, sono i bambini a parlare di sé, della propria esperienza di adozione. Accade all'improvviso, per un'associazione mentale, per una catena di suggestioni che portano a un ricordo lontano o a un pensiero su di sé. Accade anche perché i bambini che vengono adottati internazionalmente sono sempre più grandi, hanno ricordi netti e precisi. L'adozione, d'altra parte, non è un accadimento della vita che una volta passato si posiziona nel tempo come qualcosa con cui si ha avuto a che fare e con cui si sono regolati i conti. Essere adottati è una condizione esistenziale. In quanto tale il racconto di sé è uno dei modi fondanti in cui ci si dà ragione del proprio essere e si costruisce la propria interiorità.

I bambini e le bambine informati dell'essere adottivi o semplicemente consapevoli di esserlo, parlano spesso e volentieri di aspetti della propria vita pertinenti all'adozione, che si tratti di ricordi di un prima vissuto anche per pochi anni, che si tratti di supposizioni o desideri su qualcosa di cui non si sa razionalmente nulla, che si tratti di un riferimento esplicito al fatto di aver subito un abbandono/distacco dalla famiglia di origine.

«Io però non ho preso il latte da mia madre», «Io mi ricordo com'era», «Io una volta facevo così e così», «Mi hanno portato lì e poi non sono tornati perché hanno perso la strada», «Quando ho conosciuto mia mamma...». Queste sono tutte frasi vere. Inizi di racconti.

Talvolta non si tratta neanche di racconti veri e propri, bensì di "testimonianze" implicite: il colore della pelle, i tratti somatici, il nome, dei segni fisici, un'età non corrispondente a quella della classe, ecc. Sempre di più, ad

esempio, sono i bambini che arrivano in Italia in età scolare per i quali l'inserimento scolastico si attua dovendo affrontare la criticità della discrepanza tra quello che la legge vorrebbe e le necessità reali dei bambini. Un bambino di 9 o 10 anni inserito in seconda elementare racconta la propria adozione praticamente ogni volta che dice la propria età. Il punto, dunque, in classe non può e non deve essere "come raccontare l'adozione" quanto piuttosto "come ascoltare quello che i bambini e le bambine adottati ci raccontano" e come trovare il modo (verbale, fisico, emotivo) per creare in classe il clima giusto affinché l'essenza di questi racconti di vita possano portare benessere al bambino che racconta e a tutta la classe, nonostante la loro criticità.

Perché di criticità si tratta, quando si parla di adozione. I bambini spesso arrivati alle loro famiglie adottive senza essere consapevoli di quanto accadeva loro, con il carico di una vita che erano costretti a cambiare drasticamente, totalmente, per sopravvivere e trovare una possibilità di crescita. L'adozione coniuga, come ogni evento importante della vita, un grande dolore, un grande male e la possibilità di un grande bene. Ogni testimonianza a essa collegata porta con sé entrambi questi aspetti. Un bambino che racconti di essere adottato in classe, inevitabilmente si sentirà chiedere dove siano ora i genitori che lo hanno fatto nascere. La curiosità sulle sue origini è naturale: «Chi erano? Li conoscevi? Come erano? Perché ti hanno lasciato?». Tutte domande spontanee e ovvie che hanno a che fare col fatto che per essere adottati si è prima stati abbandonati. Tratti somatici diversi da quelli dei propri genitori suscitano lo stesso treno di pensieri: «Se tu che sei così diverso, ora sei qui, è perché non potevi stare lì. Ed è importante che io ne sappia i motivi. E mi preoccupa di quei motivi perché mi chiedo se non possa capitare anche a me».

Queste frasi non sono frasi di bambini, o meglio, queste non sono le esatte parole che usano, ma sono tutti pensieri emersi in tanti compagni di classe di bambini adottati, pensieri naturali a cui noi adulti spesso ci sentiamo chiamati a dare una risposta. Ed è esattamente nel tentativo di dare risposte che ci si scontra con la difficoltà dei significati delle parole. Cosa significa "madre" e cosa significa "padre" ad esempio?

2. Il significato della parola "adozione"

In ogni figlio adottivo c'è un "prima" e un "dopo" e tra questi il ponte è l'adozione. Quando si fa nascere e soprattutto quando si accoglie, si ama, si cura un bambino e lo si accompagna verso l'età adulta si è sempre genitori, senza aggettivi ulteriori ("veri", "di sangue", "adottivi"). Per i bambini adottati ci sono stati dei "genitori di prima" che ora non ci sono più

per motivi certamente gravissimi ma tutti legati al complicato mondo degli adulti; sono comunque le radici, le origini, hanno donato il proprio codice genetico. Sono stati genitori un tempo, ora i bambini hanno altri genitori che gli sono accanto. Queste sono le parole che possono aiutare un'insegnante a rispondere alle legittime domande una volta che emerga il tema dell'adozione e dell'abbandono in classe.

È bene dunque che, in modo molto sincero, gli insegnanti che abbiano a che fare con alunni adottati, si fermino a pensare cosa susciti in loro stessi la parola "adozione". Per ascoltare, si ha bisogno di indagare l'eco che tale parola evoca, perché poi le cose possono capitare all'improvviso e da un momento all'altro durante una lezione di Geografia (quando si tratta dei Paesi di nascita dei bambini e ci si trova a enfatizzarne ad esempio aspetti di povertà economica), durante una lezione di Storia (perché anche i Paesi hanno un passato che evoca cortocircuiti mentali), durante una lezione di Scienze (quando si parla di genetica) o anche semplicemente in seconda elementare quando si inizia a costruire il processo di storicizzazione degli eventi e il libro di testo chiede ai bambini di raccogliere "documentazione" che riguardi la loro nascita («Come è stato scelto il tuo nome?» «Chiedi ai nonni di raccontarti quando eri piccolo», «Quando hai iniziato a camminare?», «Porta una foto di te neonato»).

L'insegnante che ha a che fare con gli alunni adottati è spesso sommerso dai sentimenti e può attivare, anche inconsapevolmente, due meccanismi contrapposti: forte coinvolgimento emotivo oppure allontanamento e distacco. Per rendere concreto quanto diciamo basti pensare da una parte all'insegnante che prova intensa tenerezza nei confronti del suo alunno, che lo prende sempre in braccio, che lo premia con caramelle e razioni extra, che percepisce i genitori adottivi come troppo duri, freddi, distaccati, quasi come dei genitori un po' inadeguati, inadatti a quel bambino. L'altro meccanismo implica il non percepire alcuna differenza tra il bambino adottato e gli altri bambini perché: i bambini sono tutti bambini, l'adozione è una fortuna e il passato è passato, ecc.

È in questo secondo caso che si arriva a dimenticare cose ovvie, come il fatto che certe storie o progetti possano toccare corde profonde nei bambini. Immaginiamo una storia come quella di Hansel e Gretel consegnata a un bambino piccolo che abbia vissuto dal vero un abbandono in un "bosco", o pensiamo a un progetto sulla nascita con disegni di mamme col pancione e cullette realizzato in una scuola dell'infanzia con bambini adottati. Non è tanto notevole che simili "sviste" possano capitare, quanto il fatto che poi ci si stupisca di aver toccato temi sensibili.

3. Il bambino adottato è già nato

Si pensa spesso al bambino adottato come a un bambino che inizia la sua vita “da capo” una volta che arriva nella sua nuova famiglia. E sovente si parla di “seconda nascita”. Tuttavia, sebbene l'adozione sia davvero la nascita di una famiglia, è necessario non spingere così oltre il pensiero da arrivare a “dimenticare” la prima reale e concreta nascita del bambino o della bambina adottati. Ognuno di noi nasce alla vita una volta sola (e poi nella vita si trasforma e vive attraverso infiniti mutamenti che solo metaforicamente possono essere chiamati “nascite”). Dimenticare la nascita biologica dei bambini adottati ammonterebbe a svalutarne il passato. Nel bambino adottato c'è sempre un “prima” denso di significati e tracce. È proprio questo che rende l'adozione un atto vitale e pieno di meraviglia: la capacità di cucire assieme la realtà di un passato con una potenzialità di futuro, senza negare nulla nel percorso.

Si tratta di un passaggio che spesso avviene anche attraverso il dolore, l'assenza, il lutto, il capovolgimento il rischio mortale per il bambino o la bambina che lo subiscono. Per questo pensare l'abbandono è difficilissimo, lo rifiutiamo, ci fa orrore e ci spalanca un vuoto dentro. Ed è il motivo per cui tante volte dei bambini adottati si sente dire: «Ancora questi pensieri sulla mamma di prima? Ma è stato adottato tanto tempo fa». Come se l'adozione fosse una tale “fortuna” da poter cancellare il dato di fatto che si tratti invece di una “necessità” messa in atto per salvare la vita di un bambino. L'adozione è l'ultima risorsa, dove nessun altro progetto di recupero della famiglia di origine (anche allargata) abbia funzionato.

Si teme anche che nominare l'abbandono possa “spaventare” i compagni di classe del bambino adottato, dove invece spesso la paura nasce dal non riuscire a nominare i fatti della vita.

Forse aiuterebbe ricordare che il dolore è un talento, chi lo ha vissuto può avere una marcia in più nella comprensione delle cose della vita, nella lettura dei fatti. In questo senso i bambini adottati sono speciali e nel loro essere speciali potrebbero essere valorizzati, potrebbero trovare con l'aiuto dell'adulto che gli sta accanto la carta in più da giocare anche in termini di rendimento scolastico. In un processo di apprendimento/insegnamento che si fa creativo, non stereotipato, aperto a nuovi codici.

Insegnare significa *lasciare il segno*. Mentre si insegna si crea una relazione, con la classe e con ogni singolo alunno e alunna. Mentre si insegna si inseguono anche i propri sogni, i propri desideri, si tesse un dialogo che ha a che fare con la costruzione di una vita vivibile, un mondo migliore. Mentre si insegna, si ascolta quello che i bambini raccontano e dicono di sé. È un atto che, nel caso di tanti bambini, non solo adottivi, deve partire dalla

consapevolezza della realtà del bambino che si ha davanti, anche delle sue ferite. Per questo il clima di collaborazione e di reciproca comprensione tra famiglie e insegnanti è fondamentale e nella costruzione della relazione tra scuola e famiglia. Il rapporto emotivo richiede che l'insegnante sappia relazionarsi oltre che con il genitore con le proprie reazioni emotive, le proprie incertezze e forse anche con le proprie paure: paura delle critiche, dell'ostilità, di perdere il controllo, della sofferenza.

Proprio per questo sarebbe importante che la scuola riuscisse a creare uno spazio di pensiero sul concetto di famiglia, allargandolo alle famiglie speciali quali sono quelle adottive. Sarebbe importante che, a scuola, si potesse pensare alla famiglia come mondo del bambino, un mondo variegato, eterogeneo, sfaccettato. Così facendo ci si preparerebbe, nel tempo, all'interno di un percorso di riflessione su se stessi e sulla realtà circostante, all'accoglienza del bambino adottato (e non solo). Riflettere, pensare, assumerebbe il significato di *creare spazio per* ciascun bambino, per ciascuna famiglia, per storie spesso complesse e difficili quali sono quelle adottive.

L'insegnante che allarga l'orizzonte e il pensiero può comprendere, può capire, può ascoltare senza giudicare. In questo tipo di relazione dove l'uno è disponibile all'ascolto empatico e l'altro è disposto a raccontarsi con fiducia si può costruire un'alleanza tra scuola e famiglia che sia solida base di crescita per il bambino adottato accolto in classe.

In questo senso c'è un importante aspetto che non va dimenticato nel rapporto tra la scuola e la famiglia adottiva: il diritto di cittadinanza della famiglia stessa. Il genitore adottivo ha dovuto superare nella maggioranza dei casi il dolore del "non procreare". Non solo, ha dovuto esporsi al giudizio dei servizi sociali e del tribunale per ottenere quella che si definisce "idoneità" e che risuona in modo forte, talvolta inquietante. All'inizio il genitore adottivo fa fatica a sentirsi davvero genitore, è sempre un po' in prova, è ancora al centro dell'attenzione, ancora attento a "far bene". Deve poter essere accolto e aiutato dalla scuola, sentirsi rilassato, sentire che il giudizio è sospeso e che ciò che deciderà di fare, la maestra in accordo con la mamma, sarà qualcosa che serve ad aiutare e a sostenere il bambino.

Insomma, l'adozione a scuola ha a che fare con l'accoglienza, del bambino, della sua famiglia, del dolore, del provare e riprovare, in buona fede, dove nessuno degli attori può sentire di avere delle verità in tasca.

È però anche grazie a questa alleanza tra adulti che in classe può crearsi il clima giusto. Per potersi raccontare, infatti, bisogna avere la fiducia che dall'altra parte ci sia qualcuno che sappia ascoltare senza negare quel che diciamo. Che sappia che quelle parole che usiamo non sono impensabili,

ma parte della naturalezza delle cose. La reazione di chi ci è accanto ha il potere di trasformarci da testimone prezioso di una realtà complessa e variegata, a vittima inerme e passiva. Per questo “prevedere” l’adozione ha il senso di creare lo spazio per un ascolto futuro.

Se dunque citare l’adozione in classe significa fare i conti con quello che la rende necessaria e inevitabile, ossia l’abbandono, abbiamo il dovere di fare chiarezza su questo argomento. Sono tanti i motivi dell’abbandono, sono complessi e sono tutti motivi di adulti, che non c’entrano niente con la realtà dei piccoli. In classe è necessario, piuttosto che avventurarsi in spiegazioni palliative, dare ascolto ai bambini e alle loro preoccupazioni. Troppe volte abbiamo visto gli effetti di spiegazioni affrettate sull’abbandono legate alla povertà, alla morte, alle calamità. Spiegazioni che hanno innescato scenari preoccupati nelle menti dei bambini stessi («Allora se i miei diventano poveri, mi abbandonano?») o che hanno messo il bambino adottato in una sorta di gabbia da cui era difficile uscire («I tuoi genitori veri erano poveri, e i tuoi genitori adottivi ti hanno portato via»).

Non si tratta mai di dover “fare lezioni” sull’adozione e sull’abbandono, per un insegnante è molto più importante “sapere” che “dire”, e sapere in questo caso significa rispettare il passato del bambino adottato, comprendere che non è solamente identificato con la famiglia adottiva, che in lui c’è la presenza anche della famiglia di origine.

Nei percorsi che Genitori si diventa ha creato per la scuola, sempre le insegnanti hanno parlato delle loro sensazioni per quel che i loro alunni raccontavano in classe: quando si arrivava all’abbandono e le sue conseguenze, i racconti creavano l’angoscia e la percezione di non saper come aiutare i bambini, sia i bambini che raccontavano sia i loro compagni. Cosa scatena avere davanti a sé un bambino abbandonato? Cosa richiama la storia di cui il bambino adottato è portatore? Forse in molti insegnanti suscita dolore.

Pensiamoci, come se la può cavare in fondo una maestra, dovendo pensare alla maternità come esperienza che si è conclusa con l’abbandono di un figlio? Di fatto il bambino adottato racconta di una madre che ha abbandonato e per questo contraddice gran parte delle “storie” riportate volentieri ai bambini, in cui i genitori sono sempre attenti, buoni e capaci. La realtà non è così però, e non solo per i bambini che subiscono un abbandono. I genitori spesso “sbagliano” il più delle volte in buona fede.

Si potrebbe pensare a questa chiave di lettura e provare a percorrere l’ipotesi che davanti al mare di sofferenza che un bambino adottato porta dentro di sé, l’adulto inneschi troppo spesso meccanismi di difesa, per-

cepisca il dolore, non possa o non voglia riconoscerlo, e lo elimini dimenticando e rispondendo a quel dolore facendo finta di niente, annullando così una specificità ingombrante e finendo per non tener conto dei propri sentimenti prima, e di quelli del bambino subito dopo.

Concludiamo la nostra riflessione riportando “L’arte di ascoltare in sette regole” tratta da *Arte di ascoltare e mondi possibili* di Marianella Sclavi (2003):

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dalla prospettiva in cui ti trovi. Per riuscire a vedere la tua prospettiva, devi cambiare prospettiva.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a capire come e perché.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell’arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l’umorismo viene da sé.

Genitori si diventa ha realizzato svariati percorsi di informazione e sensibilizzazione per insegnanti a L’Aquila, Teramo, Reggio Emilia e Terni. Molto materiale dai corsi può essere rintracciato sul sito www.genitorisidiventa.org dove, fra l’altro, è operativo uno sportello virtuale aperto a domande da parte di genitori, insegnanti e chiunque sia interessato. Le risposte sono di volontari dell’associazione coinvolti con il mondo della scuola, insegnanti loro stessi e genitori adottivi. Articoli dedicati alla scuola scritti da genitori, pedagogisti, insegnanti appaiono puntualmente sul mensile dell’associazione GSD Informa. Chiunque desideri avere informazioni sul materiale prodotto in questi anni sull’argomento “scuola”, o desideri creare un contatto su questo argomento, può usare la e-mail scuola@genitorisidiventa.org

Il mio percorso scolastico. Dai racconti autobiografici all'approccio interculturale

Stefania Lorenzini

Pedagogista, ricercatrice all'Università degli studi di Bologna

1. Premessa

Il contributo che propongo trae spunto sia dagli studi, sia dalle ricerche che ho compiuto negli ultimi dieci anni sulle tematiche dell'adozione, in particolare internazionale. La prospettiva della pedagogia e dell'educazione interculturale, da cui parto, ed entro la quale privilegiatamente si sviluppano le mie riflessioni, mi porta a sottolineare la necessità di intrecciare più prospettive disciplinari. Mi ripeto su questo, avviando ogni discorso sulle adozioni, poiché penso che solo in un intreccio multiprospettico sia possibile cogliere, restituire e adeguatamente leggere la complessità della realtà adottiva. L'approccio interculturale aiuta a entrare in questa complessità e nella lettura di realtà sfaccettate, diversificate, sia per quanto attiene alle caratteristiche proprie di una dimensione transazionale, planetaria, poiché di questa natura sono i circuiti entro i quali si muovono le adozioni internazionali; sia per quanto attiene alla grande diversificazione dei singoli percorsi di vita, delle storie del singolo bambino o bambina e degli adulti che incontrano, di quello che hanno vissuto prima dell'adozione e dei contesti in cui vanno a inserirsi, a interagire, a essere ciò che sono stati, ciò che sono e saranno, costruendo in famiglia la crescita e i percorsi di vita presenti e futuri. La prospettiva interculturale mi porta a cercare la complessità, le specificità, a prestare attenzione a tutte quelle differenze che mi piace "trattare", in quanto peculiarità.

Con l'adozione internazionale – pur se scelta per tutelarne il superiore interesse – i bambini vivono cambiamenti profondi, pervasivi, a volte, ancora oggi, non preparati, e che comunque implicano la perdita dei propri punti di riferimento noti, della possibilità di servirsi di quanto sino a quel momento appreso per muoversi nella realtà, in ogni suo aspetto. Cambiano intorno ai bambini scenari, atmosfere, odori, sapori, colori; cambiano le dislocazioni spaziali, cambiano i modi di intendere e vivere i rapporti interpersonali. I rapporti stessi con gli adulti genitori possono cambiare moltissimo rispetto all'esperienza fatta sino all'adozione.

I percorsi di vita precedenti l'adozione sono caratterizzati da frammentarietà, discontinuità; da perdite, da lutti a volte, da separazioni sempre, da ripetuti punti di frattura sino a quelli prodotti dall'adozione stessa. Da que-

ste consapevolezza nascono interrogativi a mio avviso fondamentali: che fare affinché bambini i cui percorsi di vita nascono con simili caratteristiche – pur se in maniera diversa da caso a caso, e relativamente all'età dell'adozione – possano trovare una famiglia in cui crescere e vivere esperienze che diano continuità al passato, alla storia pregressa, offrendo possibilità di collegamento, di integrazione?

Cosa fare perché l'adozione non si trasformi nell'occultamento delle esperienze e della storia pre adottiva, cioè, in sostanza, di tutti quegli aspetti che hanno nutrito l'identità di quel soggetto sino all'incontro con i nuovi genitori?

Come evitare che quello che molto spesso è un bisogno dell'adulto genitore di sentire il proprio figlio il più possibile simile a sé, perché tanto più lo si sente simile a sé tanto più lo si può riconoscere in quanto figlio, si traduca in un processo di assimilazione e negazione delle sue peculiarità?

Al centro delle risposte possibili a questi interrogativi c'è l'idea che la chiave di volta per uscire da quella estraneità sostanziale che sta nei punti di partenza delle adozioni sia data proprio dal riconoscimento delle peculiarità, di ciò che è più reciprocamente estraneo, dall'accogliere quello che ha fatto parte della vita precedente l'adozione, dandogli la possibilità di trovare spazio di espressione dove, come e quando questo potrà avvenire, facendo sì, cioè, che l'adozione divenga l'opportunità per creare biografie complete, integrate; non forzate dalla richiesta – da parte degli adulti, genitori innanzitutto, ma anche nel contesto scolastico o sociale più ampio (entrambi relevantissimi) – di rinunciare a parti di sé.

2. Accogliere la cultura dei bambini ribaltando l'ottica: dal "non avere" all'"avere"

Tema centrale è quello della valorizzazione della differenza a partire dal riconoscimento della differenza come aspetto necessario e contestuale alla costruzione del nuovo: alla costruzione dei nuovi legami, alla costruzione di modi peculiari a quei genitori e a quel bambino di diventare gli uni per gli altri "mio padre", "mia madre", "mio figlio", "mia figlia".

Accogliere la cultura dei bambini che divengono figli con l'adozione internazionale vuol dire accogliere la loro esperienza precedente, almeno quello che è possibile; accogliere nel senso di conoscere – quando è possibile – e riconoscere, per stabilire un ponte, una sorta di familiarità pregressa che consenta di raccordarsi, di creare continuità. Non è sempre possibile conoscere aspetti importanti dell'esperienza pre adottiva specie nel caso di bambini che provengono da realtà in cui possono aver vissuto fuori da ogni controllo, o aver vissuto esperienze non note neppure a chi,

da un certo momento in avanti, li ha avuti in tutela. Anche laddove non vi sia la possibilità di conoscere è possibile, però, già dopo il primo incontro, durante la permanenza nel luogo di origine dei bambini, cercare di volgere attenzione a comportamenti e atteggiamenti che ci aiutino a capire anche ciò che non conosciamo per cominciare a sintonizzarci con quella che è la loro esperienza, con ciò che per loro è noto, e familiare.

E, si badi bene, nonostante le probabili forme di deprivazione, e le esperienze negative vissute – che rappresentano, peraltro, i necessari presupposti dell'adozione – anche in tali aspetti va visto ciò che ha dato origine all'identità dei bambini così come si è sviluppata sino a quel momento, ciò che è parte della loro identità. Non ci troviamo di fronte a bambini che semplicemente o soltanto *non hanno*: non hanno genitori, oppure non hanno genitori che siano in grado di garantire il loro benessere, non hanno mezzi di sostentamento sufficienti, non hanno adeguate cure igieniche, non hanno un'istruzione adeguata; certo, sono bambini che hanno vissuto grosse difficoltà, ma sono anche bambini che *hanno*, che hanno molto da portare con sé. Ritengo fondamentale un ribaltamento di ottica: *hanno*, questi bambini hanno appreso una lingua; hanno appreso competenze e conoscenze; hanno abitudini che poi, col tempo, andranno a modificarsi, si auspica in meglio, però per un bambino che è abituato a dormire per terra forse il materasso e le coperte non sono immediatamente la cosa migliore. La capacità di rispetto e attenzione anche verso questi aspetti costituisce una importante disponibilità a non fare un fascio di disvalori di tutto ciò che ha costituito l'esperienza precedente, è un modo per riconoscere quel bambino, per dare stima ad aspetti della sua identità e per rendere concrete quelle possibilità di costruzione di continuità a cui mi riferivo prima.

Anche nel contesto scolastico dovrebbe essere colta l'opportunità di creare continuità, sia per favorire il benessere presente e futuro dei bimbi giunti nelle famiglie e nelle classi italiane con le adozioni internazionali, intercontinentali, sia per aiutare quegli stessi bambini a imparare con gradualità a stare nella situazione scolastica che così come è concepita e proposta nel nostro contesto può essere, e in genere è, profondamente diversa rispetto all'esperienza fatta nei luoghi d'origine quando i bambini sono già grandicelli. Anche in questo caso, aiutare i bambini a entrare con gradualità nel nuovo contesto dovrebbe corrispondere alla disponibilità di riconoscere, accogliere, e partire dalle loro esperienze pregresse. Non è solo il bambino a dover compiere lo sforzo dell'adattamento. Il contesto scolastico deve sapersi flessibilmente modificare per accogliere.

3. Le ricerche realizzate

A questo punto propongo materiali di ricerche che ho svolto in prima persona (e insieme ad altri ricercatori) utili a comprendere e sostanziare quanto sin qui affermato¹. Si tratta di stralci di testimonianze che mi consentono di uscire dalle generalizzazioni, dalla stereotipia con cui a volte si guarda la realtà adottiva, mi consentono di entrare nel punto di vista dei protagonisti dell'adozione e di rendere concreto quel lavoro di riconoscimento e valorizzazione di aspetti dell'esperienza realmente vissuta, di cui ho parlato già più volte in questo contributo. Aspetti che in più risultano davvero illuminanti, aiutando a comprendere la realtà adottiva in senso ampio e a ricavarne spunti di riflessione tali da orientare l'intervento educativo in ambito scolastico.

Va considerato anzitutto come *l'esperienza di "scuola" fatta prima dell'adozione* sia il più delle volte radicalmente diversa dalla realtà scolastica che i bambini incontrano nel nuovo contesto:

In Brasile sono andata a scuola qualche mese, però lì il modo di andare a scuola era perché lo Stato passava la merenda e siccome eravamo molto poveri, andavamo a scuola per prenderci la merenda, non abbiamo imparato a scrivere, né a leggere. Sono venuta in Italia e ho iniziato, a 12 anni, dalla quarta elementare, ho imparato a scrivere qua... (Ste. 3 F Brasile 12 anni).

Con immagini e idee nate da esperienze di questo tipo possono affacciarsi al contesto scolastico i ragazzi in adozione. Anche queste avranno influenza sull'incontro con la nuova realtà scolastica, e possono essere di fondamentale utilità per comprendere aspettative, comportamenti, difficoltà. Non si può tralasciare il fatto che questi bambini possono arrivare nel contesto scolastico senza sapere *cos'è un insegnante, quale comportamento ci aspettiamo sia rivolto a un insegnante o in generale verso l'adulto*:

All'inizio per accettare tutte le cose nuove facevo fatica perché io lì in India, quando parli con un genitore devi tenere gli occhi abbassati, se no le prendi, in Italia le prendevo, sculacciate o così, perché dovevo guardare negli occhi, allora queste cose erano dure da inserire, avevo già 11 anni e all'inizio è stata dura, accettare e capire ciò che mi circondava.

Dalle documentazioni relative a casi di adozioni difficili traggio un altro esempio, in cui invece l'esperienza di "che cosa è scuola" è quasi totalmente assente:

¹ Per approfondimenti si vedano: Lorenzini, 2004a; Lorenzini, 2004b; Lorenzini, 2006; Lorenzini, Mancini, 2007.

In Brasile ha vissuto in un dormitorio assieme ad altri ragazzi di differenti età, con un pastore e una governante analfabeta. Trascorrevla la giornata gironzolando con altri ragazzini, raramente frequentava la scuola (Fasc. 13 assistente sociale. Brasile 11 anni).

Esperienze di questo tipo in genere sono intese nei termini di una totale deprivazione e carenza, eppure anche questi ragazzi portano con sé esperienza, differenze/peculiarità che dovrebbero – e possono – essere riconosciute, accolte, valorizzate. “Valorizzare la differenza” a scuola difficilmente corrisponde a qualcosa che si verifica in modo spontaneo, occorrono fondamentali consapevolezza e scelte educative mirate. Accogliere aspetti della cultura di origine del bambino conoscenza delle sue specificità declinate in una formazione di tipo interculturale, che miri a far giocare tra loro differenze e peculiarità di ciascuno, nello scambio, nella reciprocità, nell’interazione.

Certo, occorre chiedersi: nel caso di bambini adottati la scuola può mettere in atto interventi ispirati ai criteri di riferimento della prospettiva interculturale? E soprattutto, può farlo senza la collaborazione dei genitori adottivi, e senza tener conto di come essi si rapportano alle differenze/peculiarità specifiche del figlio e cioè, in termini generali, alla sua condizione di figlio adottivo, alla sua origine in un altro Paese, cultura, lingua, alle sue esperienze e abitudini precedenti l’adozione? Se in famiglia si tende a dare poca importanza alla storia pre adottiva e alle origini genetiche, geografiche e culturali del figlio, se si tende ad avere un atteggiamento basato sul timore di ciò che differenzia e dunque all’occultamento e all’assimilazione, se vi sono pregiudizi negativi sulle origini e opinioni e comportamenti svalutanti, o se si tende invece a ipertrofizzarne l’importanza assillando il bambino?

Gli insegnanti non dovrebbero prescindere da un rapporto di collaborazione con le famiglie su questi aspetti. Tuttavia, anche in assenza di tale possibilità si possono frequentemente trovare a confrontarsi con aspetti e problematiche connesse alla condizione adottiva e all’origine straniera, di bambini adottati in Italia, presenti nelle loro classi.

Nel contesto scolastico si concretizza l’esperienza di prima uscita dal più protetto ambiente familiare, dell’incontro con nuovi adulti, e soprattutto con i pari, con i gruppi di coetanei. Possiamo vedere nell’esperienza scolastica un pluralizzarsi delle esperienze relazionali, in quanto prima importante opportunità per il bimbo, per la bimba, di incominciare a muovere passi in un contesto sociale diverso dalla famiglia. In particolare, nel rapporto con i pari è estremamente importante lo scambio, il confronto, e gli aspetti sui quali esso avviene. A dimostrazione di questo, nelle parole degli intervistati,

l'esperienza scolastica risulta anzitutto esperienza dello sguardo degli altri, esperienza del vedere se stessi attraverso lo sguardo degli altri:

Beh, forse... non l'ho mai detto direttamente perché penso che non è bello dirlo, cioè sembra di toccare un tasto spiacevole... però dentro di me tante volte mi domandavo perché loro, perché non i miei veri genitori... insomma ci pensi... perché bene o male vedi tutti gli altri che sono con i loro genitori... tu che sei con questi... che sono agli occhi degli altri diversi e che sanno che non sono i tuoi genitori perché si vede, evidentemente... Quindi mi ha un po' influenzato... però poi piano, piano, ho... ho sempre pensato che dovevo ritenermi fortunata, ho avuto una famiglia adottiva molto brava, poteva capitarmi qualcosa di più spiacevole... quindi l'ho accettato piano, piano, però all'inizio... Tante volte pensavo... «magari potevo essere qua con i miei veri genitori», «chissà come sarebbe stato con loro il rapporto...». Penso che un po' cambi, nel senso che il rapporto con il proprio genitore è qualcosa che.. boh non so è diverso, si sente in un altro modo, poi invece quando è adottivo è bello, è tutto... dopo si instaura, però c'è sempre quel qualcosa che.. ti piacerebbe che fossero veramente i tuoi per vedere com'è, però tutto sommato adesso va beh non ho più questi problemi e quindi sto anche bene... (Sil. 14 F India 5 anni).

Le parole di questa giovane intervistata, proveniente dall'India e arrivata in adozione all'età di 5 anni, ci dicono che lo sguardo degli altri rimanda l'immagine di se stessi in maniera forte, decisa, soprattutto quando si tratta dei pari. Lo sguardo degli altri può rafforzare dubbi già presenti, o farne nascere di nuovi; può negare il valore dell'essere figli e genitori nell'adozione, o al contrario confermare l'importanza dei propri legami familiari:

Il ricordo più bello è di quando per festeggiare la conclusione dell'anno scolastico si facevano le recitine, mi ricordo che venivano come spettatori tutte le mamme e lì io ero molto orgogliosa che mia madre venisse a vedermi, ad applaudirmi e a far vedere che io ero proprio la loro figlia. Questo per me significava che loro mi volevano bene (Ste. 4 F Ecuador).

Queste due testimonianze, diverse, ci mostrano la rilevanza dell'esperienza scolastica nei termini di uno sperimentare lo sguardo degli altri su di sé. Non solo lo sguardo, le parole, i comportamenti... poiché, ciò che è ancora più importante, è come si colorano queste parole, questi comportamenti, questi sguardi: questi contribuiscono a disegnare, intervenendo in maniera molto significativa, la propria identità. I contenuti, le opinioni, i giudizi, che connotano sguardi, comportamenti, parole, portano a confrontarsi con aspetti che forse fino a quel momento non erano stati presi in considerazione. I messaggi che arrivano dagli altri hanno un peso, hanno

un peso molto forte. Per questo è fondamentale chiedersi: *Quale immagine hanno dell'adozione insegnanti, compagni, genitori dei compagni?* Quali messaggi giungono dagli altri in proposito? Occorre chiedersi anche, in quanto insegnanti, qual è la propria idea della realtà adottiva, del diventare famiglia, dell'essere genitori e figli nell'adozione. Esistono ancora stereotipi, luoghi comuni svalutanti. Tutti gli insegnanti dovrebbero sentirsi chiamati imprescindibilmente a riflettere su questi aspetti.

Nella scuola primaria, un passaggio quasi obbligato è quello che vede partire, nello studio della Storia, dalla storia personale. Su questo possono crearsi situazioni tali da dare luogo a forti imbarazzi, a forti difficoltà. Allora come partire dalla storia personale? Faccio riferimento a un'intervista fatta a un'insegnante di scuola primaria della provincia di Reggio Emilia che dice:

No, noi per adesso non abbiamo cambiato niente nella nostra programmazione, relativamente alla presenza anche di bambini adottati, però, da quest'anno, in Storia, abbiamo intenzione di affrontare anche la storia personale. Allora prima abbiamo chiamato la mamma e abbiamo detto se potevamo farlo e in che termini: la mamma non ha opposto particolari resistenze, ci ha fatto capire, però, che era meglio che sorvolassimo sul primo anno di vita, perché il bambino è consapevole, sa di essere stato adottato, ma ci sono tutte quelle domande riguardanti... quando è spuntato il primo dentino... quando ha mosso i primi passi... se è stato allattato... Allora, abbiamo pensato di eliminare queste domande, se poi il bimbo vorrà raccontare... allora...²

Da queste parole risulta lo sforzo di rapportarsi alla famiglia, seguendo però un'indicazione che porta a scelte di tipo sottrattivo, che impoveriscono l'esperienza e impediscono di andare a fondo nell'affrontare la questione, scegliendo la via più semplice, togliendo le domande. In questo modo le possibilità si riducono e la diversità, le peculiarità, in questo caso specifico di un bambino che arriva in adozione e non può portare la fotografia della mamma quando era incinta o altro, vengono a corrispondere a una carenza, a una negatività: le peculiarità finiscono per corrispondere a una inadeguatezza, a una insufficienza, a qualche cosa che non consente di essere come gli altri, cosa a cui tanti bambini ambiscono: essere come gli altri, sentirsi come gli altri. Le scelte compiute dall'insegnante citata si

² Le parole dell'insegnante di scuola primaria qui citate sono state raccolte nel corso di una intervista realizzata dalla dott.ssa Claudia Landini nel lavoro di preparazione della sua tesi di laurea (di cui sono stata relatrice) sui temi dell'inserimento scolastico di minori di origine straniera adottati in Italia.

irrigidiscono su una consegna dalla struttura predefinita, non cercano e non trovano possibilità alternative. Possibilità alternative, invece, ci suggeriscono le parole di una giovane intervistata, che arrivata in Italia dall'India, all'età di un anno, ci dice:

Ricordo una volta alle elementari si fece un lavoro di Storia a partire dalla nostra esperienza personale, da quando eri piccolino... da quando la tua mamma ti ha..., come... tutte queste cose. Riguardavano soprattutto l'infanzia, la nascita e prima della nascita: mi ricordo che la mia maestra a un certo punto mi disse: Tu non puoi rispondere! Mi ricordo che ci rimasi male, perché... perché tutti i miei compagni rispondono? Allora mia madre prese e disse: No, si risponde lo stesso, cambiando le domande e fece per esempio: Sai da dove sei arrivata? In che aeroporto sei arrivata? invece di In che ospedale sei nata?.. e così via.. Non facendomi vedere la differenza, cioè una cosa differente ma che aveva lo stesso valore degli altri. Al pari degli altri (Sil. 20 F India 1 anno).

I suggerimenti sono interessanti poiché ci portano oltre l'esempio precedente. Aiutano a capire cosa possa nascere dalla disponibilità alla flessibilità, alla creatività: soluzioni nuove, le più significative per quel bambino, quella famiglia, quella storia di vita. Nelle parole di questa mamma riportate dalla figlia, che mostrano qualche criticità non spingendosi indietro nel tempo e nell'esperienza di vita della figlia precedente il viaggio verso l'Italia, possiamo comunque individuare un bell'esempio di creatività. Lasciando spazio ai bambini e ai genitori possono emergere le domande importanti cui rispondere; probabilmente ognuno avrà domande diverse da porre, da porsi e a cui rispondere. Perché quello che più importa, per rendere "tutti uguali", non è annullare le differenze – in una prospettiva assimilativa, solo presuntamente non discriminatoria – ma riconoscere le peculiarità di tutti. Giocarsi in maniera equilibrata le carte della progettualità interculturale può consentire di entrare in tematiche delicate e pregnanti in modo opportuno, non intrusivo, lasciando spazio all'espressione della differenza laddove si manifesta, in maniera esplicita e spontanea, valorizzandola, anzitutto, e riconoscendole la possibilità di esprimersi per poi rilanciarla alla condivisione di tutti. Senza dimenticare l'importanza del rispetto dei silenzi e delle chiusure del bambino, ma continuando a creare possibilità di espressione nel piacere della condivisione e della reciprocità.

Se risulta centrale la capacità di confrontarsi con le differenze, occorre chiedersi in senso generale: *qual è lo spazio, qual è il valore che viene accordato alle differenze a scuola? alle differenze in genere?* Io credo che questa, senza togliere nulla alla specificità dell'adozione, resti una domanda

molto importante in termini generali nel contesto scolastico, perché pare vi continui a essere una difficoltà a rapportarsi con la differenza, a tante differenze, e il tema di fondo è sempre dato da quale significato attribuiamo alla differenza, a certe differenze, perché la differenza, la diversificazione, l'eterogeneità è qualcosa che non troviamo solo adesso perché i nostri contesti stanno diventando multiculturali, è qualche cosa che attiene alla realtà in senso ampio. Come ci rendono evidente le parole di un'altra intervista:

Con i miei compagni avevo un bellissimo rapporto anche perché prendevo sempre le difese magari di quella che era la più grassa e che prendevano in giro. Invece un mio compagno che aveva i genitori siciliani, quindi era uno molto scuro, però prendeva in giro me per la carnagione. Gli altri miei compagni di classe, a parte questo, no; però, gli altri della scuola sì, mi prendevano in giro per il colore della pelle (Ste. 12 F India 5 anni).

Il mondo della natura è fatto di diversità, non c'è niente di più naturale, forse, della diversificazione, dell'eterogeneità, è l'incontro tra diversi che dà vita al nuovo, è l'incontro tra patrimoni genetici diversi che dà vita alla vita, quindi la differenza è fortemente radicata nella realtà, eppure, e soprattutto a certe differenze ci rapportiamo con difficoltà, imbarazzo, se non con ostilità, disprezzo:

Alle superiori... all'inizio nei miei compagni c'era curiosità, domande.. «da dove vieni?», «conosci i tuoi genitori d'origine?». Poi finita lì. Certo magari quando saltavano fuori argomenti o modi di dire per esempio «sei arrabbiata nera» allora si vedeva che diventavano rossi perché lo avevano detto accanto a me... questo mi dava noia... non quello che avevano detto, ma la loro reazione... lì mi sentivo diversa da loro... Alcuni argomenti si vedeva che creavano imbarazzo, perché c'ero io... Non so quando si faceva Geografia e si parlava dell'India cercavano di farmi partecipare più attivamente portando le mie considerazioni... facendomi portare a tutti gli esami l'India, sempre, elementari, medie, superiori. Certo con la paura di tutti i professori che... io indiana, se magari dicevano una parola in più su temi come il razzismo... penso abbiano sempre avuto molta paura.. di affrontare temi magari per me un po' più difficili, di mettermi in imbarazzo (Sil. 20 F India 1 anno).

Allora occorre riflettere su quale significato è attribuito alle differenze, almeno a certe differenze. Come i Paesi, i popoli, le culture, da cui gli adottati provengono sono visti nel contesto scolastico e sociale? Quali messaggi giungono dagli altri ai giovani adottati in proposito?

La differenza somatica e la provenienza da un differente contesto geografico e culturale, da un differente popolo, Paese, cultura, riguarda anche

gli adottati in tenera età – che per altro sono sempre meno – che mostrano una differenza visibile, visibile e riconducibile ad altre appartenenze.

Le idee stereotipate e negative diffuse e circolanti rispetto a certe appartenenze culturali, coinvolge fortemente i percorsi di costruzione dell'identità di questi giovani, anche se italiani sono a tutti gli effetti, parlano la “nostra” lingua, sono cittadini, hanno frequentato le “nostre” scuole.

Tra i vari episodi di discriminazione e pregiudizio raccontati dagli intervistati, la maggior parte si collocava proprio all'interno del contesto scolastico. In più gli episodi relativi al contesto scolastico erano quelli ricordati con la maggiore dolorosità.

Alle elementari mi prendevano sempre in giro, mi chiamavano “perlana”, per i capelli... perlana sì.. sembrava la lana e allora dicevano se ero stata lavata con perlana.. Poi c'era sempre una bambina che mi prendeva in giro per il colore della pelle, così. Adesso non ricordo che frase mi avesse detto... così, però mi ricordo che... anzi io non mi ricordo, mi hanno raccontato che, che c'ero stata molto male... (Sil. 11 F Tanzania).

Il più brutto ricordo è che..., quando ero alle medie, un mio amico mi ha detto una parola che... io ci sono rimasto male, mi ha detto “negro”, allora lì ci sono rimasto male, anche perché ero giovane..., non mi rendevo conto..., non me lo aspettavo. Oggi quando sento questa parola non riferita a me, ma ad altri io ripenso a quel giorno lì. È successo più volte anche fuori in palestra, quando andavo a fare sport, ma tanto so che sono cose dette così (Ste. 8 M Colombia).

Gli esempi citati, molto frequenti, ci mostrano un grosso ambito di problematicità. E la necessità di individuare strategie efficaci per affrontarlo e prevenirlo. Non solo per evitare esperienze dolorose:

Ma come ho reagito... va beh non ho detto niente al momento... ricordo che ero tornata a casa, ho mangiato, ma ricordo che ho mangiato poco perché ero... mi ero chiusa in bagno e ho iniziato a piangere. Poi vedevano che non uscivo... mi ha chiamato mia madre, sono uscita, mi ha chiesto che cosa avevo e glielo ho detto.. “eh mi hanno detto sporca negra perché di qua e di là” e mi fa “ma sì, magari non volevano dirtelo”... e faccio “ma, no, però me lo hanno detto... e non è bello...., io non è vero che sono una sporca negra. È così no?...”. Comunque, c'è rimasta male anche lei, mia madre, e infatti andò il giorno dopo dall'insegnante... tanto perché gli insegnanti potessero capire il livello di educazione... (Sil. 14 F India).

Con un compagno, con cui si andava a scuola insieme, quando dovevamo andare in bagno non mi faceva entrare perché diceva che avevo la pelle diver-

sa, infatti è stato l'unico con cui io sono arrivato alle mani..., rischiando anche di essere buttato fuori perché l'ho conciato piuttosto male, però lui l'aveva portato a un limite estremo. Io non c'è la facevo più e ho esploso tutto quello che avevo dentro (Sil. 19 M Colombia).

Soprattutto per trovare nelle diversità occasione di una nuova progettualità capace di affrontare da un punto di vista teorico temi rilevantissimi, attinenti a discriminazione e razzismi; e sul piano esperienziale l'occasione per far fare ai bambini esperienza dell'essere, positivamente, riccamente, differenti, tutti e ciascuno.

Se gli episodi più frequenti sono quelli con i compagni, non mancano neppure quelli con gli insegnanti:

Alle medie c'era una professoressa di matematica razzista, una cosa assurda. Per le vacanze ci aveva dato degli esercizi, i primi li avevo fatti per benino, io inizio bene e poi alla fine mi stufò e non continuo, per cui fa "Sì, sì all'inizio va bene però in fondo non hai fatto neanche... però si sa che voi colombiani siete sfaticati". Lei è siciliana, questo la dice lunga sulla sua mentalità stretta. Proprio stretta (Sil. 16 F Colombia 10 anni).

Il ricordo più brutto che ho è stata forse una battuta di un mio insegnante del liceo, è stata la mia unica brutta esperienza, avevamo fatto un compito di Matematica, siccome era abituata a chiamare singolarmente ogni alunno alla cattedra per fare vedere il compito, è capitato che quando lo ha fatto vedere a me, siccome era un'insufficienza piuttosto grave, mi ha detto le classiche cose tipo, non studi ecc., allora io le dissi se c'era un rimedio per questa insufficienza, magari ci potevamo vedere alla fine dell'ora 10 minuti, così mi avrebbe spiegato alcuni passaggi, perché io non capivo molto bene la matematica, allora lei per ridere mi disse: "No, a te non lo spiego perché sei nero di pelle". Io all'inizio non ho detto niente perché pensavo che scherzasse, però dal modo in cui me lo ha detto io un po' me la sono presa, e come reazione mia istintiva l'ho mandata a cagare. Alla fine lei mi ha chiesto scusa, non voleva dire quello che aveva detto se non in una forma per cui io avrei riso. Io le ho risposto che poteva essere una battuta, ma secondo me non era il caso di dirlo. Da quel momento in poi lei ha cambiato atteggiamento nei miei confronti, è diventata più gentile. Lo faceva per rimediare un danno, anche questo mi dava fastidio (Ste. 18 M Ecuador).

Gli episodi raccontati, meno ricorrenti con gli insegnanti, ma non assenti, molto più spesso propri delle relazioni tra pari, spesso risultano attornati da solitudine. Dai racconti emerge come molto spesso nessun adulto sia stato reso partecipe o comunque quando è stato reso partecipe è entrato a propria volta nella difficoltà, nell'imbarazzo, sia genitore, sia insegnante.

Spesso emerge la solitudine, molto spesso questi giovani dicono: *io non ho mai reagito, non ho risposto, poi con il tempo, con il tempo...*

Rilevare questo rende comunque ancora più evidente la necessità che per primi gli adulti si rendano consapevoli, si formino e sappiamo intervenire adeguatamente su questi aspetti.

A partire dalla disponibilità a capire che riconoscere, valorizzare, far interagire le differenze può incominciare grazie a una capacità di osservazione e ascolto che si può sostanziare in qualcosa di non semplice, in assenza di consapevolezza, ma che può incominciare a svilupparsi:

Tendenzialmente, alle elementari dovevano lasciare più flessibilità al fatto di avere una cultura diversa. Per esempio ad Educazione fisica io mi sedevo con le gambe incrociate, però nella maniera diversa, come si faceva in India, ed era una cosa che non hanno mai accettato perché loro sicuramente l'hanno fatto per non far notare la diversità però alla fine hanno tendenzialmente eliminato la mia cultura originale tentando di inculcarmi quella di adesso, sono cose che invece possono convivere insieme benissimo.

Direi che è un concentrato di sapienza questa risposta, prima di tutto ci dice che la sua cultura di origine per lei è anche “il modo in cui io mi sedevo”, cioè, ci dice qualcosa di fondamentale: cultura per un bambino è un insieme variegatissimo di tasselli di esperienza che attengono anche a questi aspetti, alle abitudini acquisite, alle cose imparate, alle modalità con le quali si facevano certe cose, come si dormiva, come ci si sedeva per terra, come si mangiava; cultura è anche questo, non è così scontato pensare che “cultura” è anche questo, quando si pensa alla cultura di un bambino si deve pensare che la cultura di un bambino è il suo background esperienziale.

Gli esiti di una ricognizione nazionale sulle esperienze in materia di inserimento scolastico dei minori adottati in adozione internazionale

Joyce Flavia Manieri

Psicologa clinica, Istituto degli Innocenti di Firenze

Ciao a tutti.

Forse qualcuno mi ha già letta sul forum. Io sono una figlia adottiva, e sono stata subito inserita a scuola essendo stata adottata quando avevo pochi mesi. I miei genitori non avvertirono le maestre della mia storia, in parte perché la cosa era palese per via dei miei tratti somatici e in parte perché il paese è piccolo e tutti o quasi sapevano di me, anche le maestre. Nonostante questo verso la seconda/terza elementare, quando si parlava di storia personale ed albero genealogico, hanno iniziato a fare domande e a chiedere di portare foto della nascita.. io, che sono sempre stata riservata, mi sono spesso trovata in difficoltà a rispondere, quindi magari avrei preferito che le maestre fossero state preparate ad avere nella loro classe una bambina adottata. Credo che "l'etichetta" venga data lo stesso (o almeno è stato così per me), poi sta al bambino farsi conoscere e apprezzare a prescindere dall'adozione.

Dal forum di Ai.Bi.

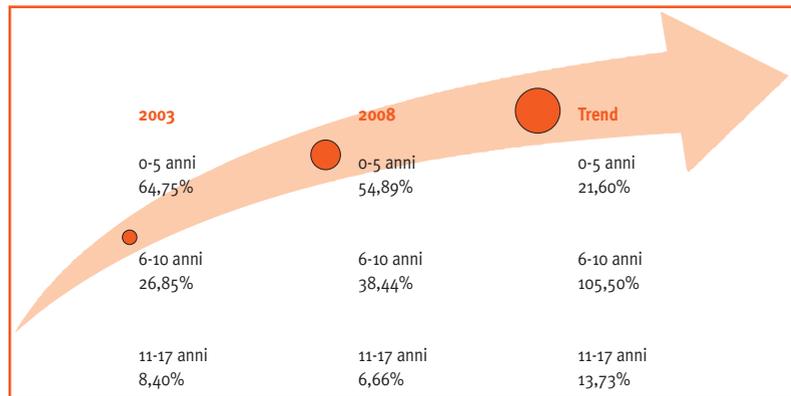
La scuola rappresenta il contesto sociale più importante nella formazione psicologica e cognitiva del bambino. Il bambino a scuola si misura contemporaneamente su più piani: quello relazionale/affettivo e quello dell'apprendimento. Ed è qui che riceverà le prove del suo valore, della sua capacità a farsi apprezzare, dell'immagine di sé e, conseguentemente, costruirà la sua autostima.

È questa consapevolezza ad aver reso l'inserimento a scuola un tema cruciale della riflessione degli operatori del sistema adozione.

A tal proposito si evidenzia come anche la Commissione per le adozioni internazionali abbia voluto pubblicare già nel 2003 – a due anni dalla sua istituzione – la ricerca dal titolo *L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati* nello svolgimento dei compiti a essa demandati dal legislatore con la legge istitutiva n. 184/1983 *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*, all'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».

Non si può non considerare, inoltre, che a oggi la maggior parte dei genitori adottivi accoglie bambini stranieri in età scolare.

Tabella 1 - Percentuale di minori autorizzati all'ingresso in Italia e trend di aumento



Proprio a partire dalla forza numerica con cui si impone la questione dell'inserimento a scuola (spesso tra i primi atti a dover essere affrontati dalla famiglia neocostituita) e dalle risultanze di questa e di altre precedenti esperienze di approfondimento, la Commissione ha voluto realizzare una ricognizione sulle esperienze e le pratiche di accoglienza portate avanti nei diversi contesti scolastici per favorire l'integrazione dei bambini adottati di origine straniera, anche allo scopo di individuare criteri utili alla definizione e al possibile trasferimento di modelli di intervento e buone pratiche sul territorio.

Prima di analizzare gli esiti di quest'ultima indagine vorrei soffermarmi sui concetti introdotti dalle due ricerche in questione: inserimento e accoglienza.

Non deve essere sottovalutato il fatto che i due studi realizzati nel 2003 e nel 2010 dall'Istituto degli Innocenti per conto della Commissione per le adozioni internazionali veicolino rappresentazioni mentali sostanzialmente diverse per descrivere lo stesso fenomeno. Cosa è cambiato?

Nel 2003 si descriveva il fenomeno con la parola "inserimento" scolastico, ma in questo ambito l'utilizzo dei due termini "inserimento" e "accoglienza" come sinonimi lascia spazio a un'ambiguità di fondo e rimanda a un continuo oscillare tra due "spinte" compresenti: assimilazione e integrazione.

Compresenti dico, come è dimostrato dal fatto che qui, oggi, all'interno di un seminario di approfondimento dal titolo *L'inserimento scolastico nel post ado-*

zione io vi stia presentando gli esiti di “un’indagine sulle forme di accoglienza dei bambini adottati nelle scuole”. “Forme di accoglienza” che, per l’occasione, sono state rinominate “esperienze in materia di inserimento scolastico”.

Metodologia

L’indagine è stata condotta attraverso l’uso di un questionario semi-strutturato e ha coinvolto:

- enti autorizzati;
- uffici scolastici provinciali;
- uffici scolastici regionali;
- referenti regionali 476;
- équipe adozioni sul territorio.

I questionari sono stati compilati autonomamente dai referenti dei progetti individuati dai singoli destinatari, secondo le modalità e i termini esposti in maniera dettagliata da una guida metodologico-esplicativa, nella quale si precisava che gli interventi segnalati avrebbero dovuto essere adeguatamente documentati.

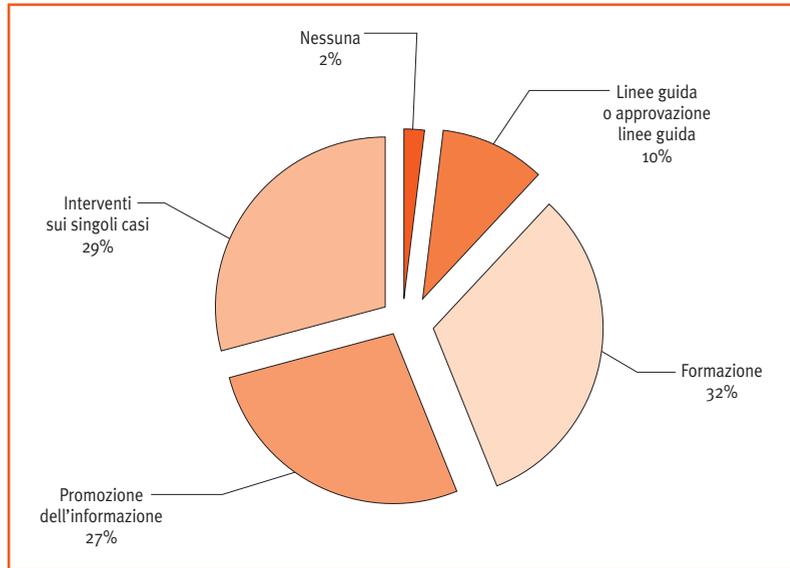
La scheda di rilevazione elaborata oltre a richiedere i dati di chi compilava il questionario (*Nome della persona; Ruolo; Ente di appartenenza; Via/ Piazza; Comune; Telefono; Fax; Indirizzo e-mail; Sito internet*) esplorava i seguenti aspetti costitutivi delle esperienze:

1. In che cosa consiste l’intervento finalizzato all’accoglienza scolastica dei minori stranieri adottati (ricerca, libro, cd, percorso formativo, ecc.).
2. Quali sono i temi trattati (prima accoglienza, informazioni raccolte dalla famiglia, storia del bambino, ecc.).
3. Chi sono i destinatari dell’intervento.
4. Come viene realizzato (con chi, con quali tempi, in collaborazione con...).
5. Quali sono i risultati attesi dall’intervento.
6. Diffusione dell’iniziativa sul territorio di riferimento.
7. Breve scheda descrittiva dell’intervento.

I risultati

Complessivamente le esperienze segnalate sono state 100. Conclusa la fase di rilevazione è stato possibile classificare le esperienze secondo 5 categorie: linee guida o approvazione linee guida (10%); promozione dell’informazione (32%); formazione (27%); interventi sui singoli casi (29%); nessuna (2%).

Tabella 2 - Distribuzione quantitativa delle esperienze per tipologia di intervento



La distribuzione geografica degli interventi evidenzia una forte disomogeneità sul territorio con un'elevata diffusione di iniziative al Nord e un loro graduale impoverimento fino alla quasi totale assenza nel Centro-Sud. In particolare, va sottolineato come le iniziative segnalate per il Centro-Sud siano per la maggior parte "interventi sui singoli casi" seguiti da rare "promozione dell'informazione" (soprattutto al Centro) con due sole proposte di linee guida – non sempre ancora adottate – in Umbria e in Sicilia.

Sulla lettura iniziale dei dati raccolti, attualmente si sta procedendo¹ a un secondo livello di analisi specificamente orientato alle esperienze più significative mediante interviste di profondità articolate su 5 aree di approfondimento:

- informazioni sul soggetto promotore e sul contesto territoriale;
- informazioni sull'intervistato;
- descrizione del progetto/iniziativa;
- valutazione dell'esperienza;
- osservazioni libere dell'intervistato.

¹Intervento elaborato nel 2009 [Ndc].

**Una prima analisi
delle diverse tipologie
delle esperienze
raccolte**

Incentrando la nostra attenzione sulle esperienze di formazione rilevate su territorio possiamo fare insieme alcune riflessioni.

Rispetto ai contenuti della formazione, la ricognizione ha evidenziato come questa serva, innanzitutto, per *conoscersi*. La spiegazione di “cosa vuol dire adozione e affidamento” e del “percorso dei genitori adottivi per divenire famiglia” è quasi sempre presente; così come spesso vengono forniti suggerimenti didattici per affrontare il tema dell’adozione in classe e/o per facilitare l’acquisizione dell’italiano. Nel 29,5% dei casi viene trattato il vissuto dei bambini (effetti istituzionalizzazione, cultura di origine, le di-

Tabella 3 - Le categorie individuate

LINEE GUIDA O APPROVAZIONE DI LINEE GUIDA	<ul style="list-style-type: none"> • Linee guida istituzionali; tavoli di lavoro interdisciplinari della regione • Protocolli operativi • Circolari • Tavoli provinciali di lavoro; linee guida ancora non operative o generali in tema di adozione nazionale e internazionale 	PROMOZIONE DELL'INFORMAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario • Articoli • Pubblicazioni o libro • Linee guida (vademecum) • Ricerca • Attività di sensibilizzazione (anche con i bambini) • Serate informative • Convegni e pubblicazione atti 	FORMAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Percorso formativo • Formazione di sistema che il Dipartimento istruzione offre alle scuole della provincia • Ricerca-azione e formazione • Esposizione delle problematiche relative all'accoglienza scolastica dei minori stranieri adottati durante il percorso formativo post adozione • Incontri formativi con esperti aperti ai genitori adottivi • Seminario di approfondimento • Workshop
INTERVENTI SUI SINGOLI CASI	<ul style="list-style-type: none"> • Raccordo e confronto su singoli casi tra docenti e operatori sanitari • Al momento dell'inserimento o su richiesta dell'insegnante; progetti sperimentali sui singoli casi • Colloqui con i genitori per conoscere la storia del bambino, valutazione dei prerequisiti del minore, informazioni sul periodo precedente all'inserimento nella classe • Interventi individualizzati concordati tra insegnanti di modulo, sostegno ed équipe NPIA • Informazioni raccolte dalla famiglia e scambio di foto ed e-mail 	INTERVENTI SUI SINGOLI CASI (continua)	<ul style="list-style-type: none"> • Progetto formativo/scolastico individualizzato • Prassi operativa, interventi mirati su singoli casi tramite colloqui, osservazioni cliniche, mediazione culturale e progetti didattici individualizzati • Preparazione della classe attraverso notizie sul Paese di origine: usi e costumi • Interventi con gli insegnanti sul singolo minore inserito nel gruppo classe e supporto psicoeducativo ai genitori in merito alle aspettative sulla scuola • Incontri psicologo-scuola in contesti di psicoterapia individuale • Tutoring scolastico 	NESSUNA	<ul style="list-style-type: none"> • Quando sia stato apertamente dichiarato che non è in atto o in progettazione alcuna esperienza

namiche relazionali e di adattamento) e solo nel 14,8% dei casi le specifiche difficoltà di apprendimento che può incontrare il bambino straniero adottato vengono prese in considerazione ed esaminate. La sfera dell'apprendimento-rendimento a discapito della dimensione affettiva relazionale emerge con forza come dimostra il fatto che la questione "imparare a gestire le proprie emozioni, a comunicarle e a riconoscere quelle altrui" (con laboratori teatrali di drammatizzazione rivolti ai soli bambini) e come "aiutare il bambino a crescere nell'autostima" (per gli insegnanti) venga espressamente citato in un unico caso.

Per quanto riguarda i suoi destinatari vediamo che se questa è sempre rivolta agli insegnanti e al mondo della scuola, i genitori adottivi sono coinvolti solo nel 33% delle esperienze.

Un dato interessante è che la scuola media inferiore è stata coinvolta solo nel 7,4% delle esperienze. Ciò nonostante l'età media dei minori che fanno ingresso in Italia vada sempre più innalzandosi.

La capacità di fornire una risposta adeguata a un bisogno presente

Poiché il mio intervento apre i lavori della sessione dedicata alle esperienze più significative sul territorio, che avremo modo di sentire nel dettaglio nel corso di queste due giornate, ho pensato di proporre un'analisi qualitativa a partire dalla messa a confronto, da una parte, dei dati raccolti nell'ultima indagine con i dati emersi dallo studio conoscitivo del 2003 e i problemi evidenziati all'interno di alcuni forum di genitori adottivi dall'altra. Un'analisi "qualitativa", dunque, che ci permetta di comprendere le esperienze non solo nelle loro "qualità" – intese come caratteristiche e parti componenti –, ma anche della "qualità" della loro azione – intesa come capacità delle istituzioni di fornire una risposta adeguata e sufficiente a un bisogno reale presente nei diversi attori che concorrono nel processo in oggetto.

L'intreccio di questi dati permette un'ulteriore e importante riflessione: quando un bambino adottato si affaccia al mondo della scuola, insegnanti e famiglia rischiano inconsapevolmente di assumere "posizioni" simmetriche.

Vissuti e fragilità si "specchiano" in un gioco che inficia la possibilità di un dialogo aperto, di un arricchimento e sostegno reciproco. Esempi di vissuti speculari, esperienza comune a genitori adottivi e insegnanti, sono:

- *Il sentirsi impreparati, non capaci e passibili di giudizio.*

Se gli insegnanti ammettono di avere "poca" (50,6%) o "per niente" (3,7%) preparazione nell'affrontare le problematiche legate alle

diversità etniche dei bambini stranieri adottati, «I neogenitori si aspettano magari di sentirsi gratificati in breve tempo e ai loro occhi appare assurdo che il piccolo opponga un netto rifiuto alla casa, al cibo, al calore di una famiglia ... Dopo tutte le privazioni subite, non si capacitano di un simile atteggiamento ... Nella quotidianità di tutti i giorni, di fronte agli atteggiamenti di netto rifiuto da parte del bambino, i genitori possono ritrovarsi a pensare, più o meno consciamente, di non riuscire a riparare tutti i “mali” che il bimbo ha subito; le complicazioni continuano ad aumentare e così anche la paura di non farcela, creando ulteriore ansia in una specie di circolo vizioso... Nel ruolo genitoriale è implicito lo sbaglio e l'errore: tranquillizziamoci e non temiamo di essere giudicati, i suggerimenti che ci verranno dati dovranno essere intesi come spunti di riflessione da utilizzare, se lo vorremo, nella relazione con i nostri figli» (da www.adozionebimbi.noiblogger.com).

- *La negazione della diversità.*

La scuola confonde e ibrida la situazione dei bambini stranieri con quella vissuta dai bambini stranieri adottati sulla base del solo criterio linguistico. A conferma di ciò, i risultati dell'indagine del 2003 affermano che la maggior parte delle insegnanti giustifica l'inserimento in una classe inferiore all'età anagrafica del bambino per “difficoltà con la lingua”. Eppure il bambino arrivato in Italia per effetto dell'adozione internazionale presenta esigenze e/o problemi differenti. Dal canto loro i genitori adottivi temono di essere differenziati e stigmatizzati: «Andare dalla maestra e dire “sa le cose per mia figlia sono andate così e così” ... mi sembra inutile e controproducente come a voler evidenziare che siamo una famiglia anomala che chiede aiuto prima di cominciare il percorso scolastico». È da sottolineare che ciò si verifica tanto in assenza di differenziazioni somatiche («desidero che *la bambina* si senta figlia a tutti gli effetti e non quella adottata che vive con una famiglia che non è biologica ... io do quest'impressione agli altri tanto che mi chiedono se sono italiana io...») quanto, a volte con toni drammatici, in loro *imbarazzante* presenza («per noi è stato impossibile non dire che *il nostro* era un bimbo adottato, la cromaticità ci ha fregato!») (dal forum di Ai.Bi.).

Per costruire una didattica delle differenze e un'educazione interculturale che aiuti chi si educa a rendersi disponibile all'incontro con l'altro e le sue differenze, bisognerà innanzitutto lavorare sui pregiudizi e gli stereotipi che possono aleggiare anche dentro noi stessi.

- *Il sovrainvestimento sull'apprendimento-rendimento a discapito della dimensione affettiva-relazionale.*

È assodato che i genitori adottivi attribuiscono alla scuola una grande rilevanza affettiva considerando la qualità del rendimento scolastico un indicatore prioritario di riuscita dell'adozione e del buon adattamento del figlio. «Imparare bene l'italiano credo sia un traguardo fondamentale per sviluppare il suo senso di appartenenza e per la sua integrazione». O, nutrendo aspettative molto elevate in una *fuga* verso la normalizzazione, «mio figlio è sceso dalla Colombia ad agosto 2006 a settembre è andato a scuola e in un mese ha imparato l'italiano e anche un po' di siciliano». Gli insegnanti, invece, dichiarano nel 44,3% dei casi di accertare "a volte" problemi di apprendimento; 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". Essi ammettono, inoltre, di incontrare "molte" e "abbastanza" (rispettivamente il 50,9% e il 5%) difficoltà ad affrontarli.

Da ciò risulta la necessità di accogliere e contenere i bisogni e i vissuti dei vari attori del processo, mantenendo un ascolto attivo non solo al bambino, ma anche al sistema famiglia e al sistema scuola. L'accoglienza, troppo spesso solo iniziale, deve divenire permanente mediante la costruzione di un lavoro di rete che sostenga i diversi attori che troppo spesso percepiscono:

- di essere soli davanti al "problema". Questo vale tanto per gli insegnanti: «lo da sola, in classe con 33 bambini...» quanto per i genitori adottivi: «Noi siamo andati a parlare con la preside del nostro comprensivo e le abbiamo detto il motivo per cui non lo avremo iscritto a 6 anni a scuola (nostro figlio è arrivato a 5 anni e 11 mesi in Italia e gli abbiamo fatto un anno di asilo). La preside era contraria perché il bambino da aprile a settembre avrebbe avuto tutto il tempo per imparare la lingua ecc. ma noi abbiamo detto che se le maestre d'asilo e noi lo avremmo ritenuto lo avremmo iscritto per settembre (e puntualmente ciò non è successo) e, dopo il colloquio, abbiamo scritto una lettera alla preside (scusate: dirigente scolastico) in cui comunicavamo che non sarebbe entrato in prima regolarmente ma avrebbe continuato un anno di asilo e che sarebbe stato comunque seguito nella sua formazione. Non ci sono stati commenti da parte della dirigente. E lui è andato a 7 anni in prima. Nel frattempo abbiamo cambiato dirigente

e tra le varie cose di cui gli abbiamo parlato c'è stata anche la scelta che abbiamo fatto e lui ha concordato in pieno con noi. So che non è dappertutto così ma se ti mostri convinta, hai l'appoggio delle maestre d'asilo e dipende dai tuoi rapporti con l'assistente sociale, con la quale puoi anche parlare, oppure con il tuo ente, secondo me non ci dovrebbero essere difficoltà. Eventualmente parlane anche con il pediatra, che conosce il bambino».

- Di non essere riconosciuti e *previsti* dal sistema. «Per noi è come se fosse handicappato» (commento di una maestra in merito al non inserimento in prima elementare di un bambino adottivo di 6 anni. Riportato da genitori adottivi nel libro *A scuola di adozione* dell'associazione Genitori si diventa); «voi avete sicuramente un percorso facilitato dal fatto che è stato redatto e concordato un protocollo di inserimento scolastico!».
- Di essere portatori di un messaggio *imbarazzante* da condividere. «Ricordo i dubbi della maestra di Italiano di B. che un giorno mi avvicina e mi chiede un po' timidamente, quasi in imbarazzo: “domani dovrei fare tutto un lavoro sul papà, posso farlo tranquillamente?”; da un lato mi ha fatto tenerezza il suo imbarazzo e la sua sincerità nel rivelarmelo, dall'altro ero veramente stupita per la domanda. “Certo B. ce l'ha ed è un papà stupendo!”»; «Le insegnanti di mio figlio le ho incontrate alla riunione in cui ci hanno spiegato a grandi linee quelle che saranno le loro esigenze, non ho voluto fin da subito parlare di mio figlio, non so quanto tempo devo aspettare... devo richiedere io un incontro per spiegare la situazione?».

La relazione tra scuola e famiglia adottiva. Alcune indicazioni operative

Paolina Pistacchi

Psicologa psicoterapeuta, Istituto degli Innocenti di Firenze

1. La scuola come contesto accogliente

L'adozione è per il bambino la trasformazione di un legame filiale ossia la rielaborazione di legami che comportano la presa di coscienza di situazioni che includono separazione, elaborazione del lutto e allo stesso tempo costruzione di nuovi affetti e relazioni; non è un intervento a sé stante, ma una delle azioni messe in atto per rispondere ai bisogni di bambini/e, una sorta di tassello del mosaico, rappresentato dal minore e dalla sua famiglia, dai bisogni e dalle risposte che devono essere attivate quando la famiglia non esiste più o è troppo compromessa per recepire le esigenze fondamentali dei bambini.

Letta in quest'ottica, l'adozione non è una risposta a sé stante scorponabile operativamente da un intervento globale su "un cittadino di minore età", ma un'operazione complessa, che riguarda la cultura dell'intera comunità, che nella messa in atto del singolo intervento ingloba la cultura dei professionisti, ossia la cultura dell'agire nel rispetto del diritto, della tutela e del rispetto di tutte le persone coinvolte.

Un bambino che ha sperimentato l'abbandono ha come aspettativa fondamentale quella di ritessere la propria storia dal punto in cui è stata interrotta. Nasce quindi la necessità di rapportarsi con degli adulti che gli consentano di ricongiungere il presente con il passato per ripristinare ciò che Winnicott (1970) definisce «continuità dell'essere».

Tra le istituzioni più significative presenti nella nostra società, oltre alla famiglia, vi è la scuola. Essa riveste un ruolo determinante fin dal primo momento in cui un bambino ne entra a far parte, una sorta di viaggio di iniziazione che ne segna ufficialmente l'ingresso nella comunità. È il primo luogo in cui il bambino entra in contatto con nuovi compagni e con adulti diversi dal suo nucleo familiare, con i quali sarà chiamato a misurarsi, confrontarsi e crescere. La scuola possiede, infatti, una maggior organizzazione formale rispetto alla vita in famiglia: ci sono tempi e regole del vivere insieme da imparare e rispettare giorno dopo giorno. La loro interiorizzazione è fondamentale per ottenere una formazione personale e sociale che fornisca gli strumenti per riuscire a prendere coscienza di sé, imparare a rispettare se stessi e gli altri.

In classe, infatti, non si veicolano soltanto informazioni e contenuti, necessari per fare propria una competenza di tipo *cognitivo* che riguarda

l'attività e il rendimento scolastico (basti pensare all'apprendimento della lingua del Paese di adozione), ma anche quei valori e saperi, propri di una competenza cosiddetta *sociale* che permettono al bambino adottato di verificare e ristrutturare il modo di percepirsi nelle vesti di soggetto meritevole di considerazione e apprezzamento, di acquisire autostima diventando protagonista attivo, capace di integrarsi e agire nel nuovo Paese.

Perché tutto ciò avvenga nello spirito più favorevole per il benessere del bambino, scuola e famiglia in quanto ambienti devono accogliere e aprirsi l'uno all'altro in un dialogo costruttivo e sincero. Usando le parole di Bronfenbrenner (1976), potremmo dire che questi due microsistemi devono riuscire a creare un solido legame che li unisca, il cosiddetto mesosistema, dove le esperienze vissute in uno dei due contesti possono influenzare profondamente le esperienze nell'altro.

La scuola deve saper accogliere ed elaborare, per ogni singolo allievo, un progetto educativo didattico che lo aiuti a crescere, ad apprendere, a stare bene con gli altri e soprattutto ad affrontare quelle difficoltà scolastiche che per i bambini adottati possono essere di tanti tipi diversi, dovute al concorso di molti fattori che riguardano sia il bambino che i contesti con i quali entra in relazione.

Appare quindi rilevante la scelta di investire una cospicua mole d'impegno progettuale e di risorse, sia intellettuali che pratiche, nello studio dei processi d'apprendimento di questi alunni.

Nei bambini che provengono da situazioni familiari "delicate", l'insuccesso scolastico – oltre che costituire un limite oggettivo e specifico sul piano cognitivo – ha notevoli ripercussioni sulla più globale organizzazione della personalità, già fortemente a rischio nei bambini adottati. Il rendimento scolastico va infatti a incidere sulla costruzione del sé cognitivo, quella rappresentazione che un individuo si fa di se stesso riguardo alla propria capacità di capire e controllare il mondo esterno, e anche quello interno, con i propri strumenti.

Alcune esperienze didattiche, realizzate nella scuola di base e finalizzate a favorire l'integrazione scolastica e il sostegno di bambini in adozione e in affidamento familiare, hanno dimostrato come sia possibile proporre, con linguaggio ed esemplificazioni adatte all'età, un'idea di genitorialità e filiazione fondata non solo sul rapporto biologico, ma soprattutto su quello affettivo. Attraverso la sensibilizzazione dei bambini alla consapevolezza dei propri bisogni personali, e mediante la riflessione sul significato dei legami affettivi, suddividendo questi aspetti in singole «unità di lavoro», è stato possibile far sperimentare come l'apprendimento possa avvenire

anche attraverso l'integrazione tra aspetti emotivi e cognitivi (Alloero *et al.*, 1997).

La scuola può diventare una sorta di “osservatorio privilegiato”, il luogo più indicato dove predisporre e mettere in atto interventi preventivi ogni qual volta gli insegnanti stessi riescono a rilevare quelle situazioni di particolare disagio e/o di rischio socioambientale e/o emotivo che necessitano di particolare attenzione.

Proprio in relazione a questo, diventa necessario sollecitare il mondo della scuola a fare in modo che le tematiche legate al concetto di famiglia trovino nel contesto formativo spazio e dignità pari a quelli degli altri argomenti curriculari, sia predisponendo percorsi d'aggiornamento rivolti agli insegnanti di diverso ordine e grado sia collaborando con le famiglie e i servizi per superare luoghi comuni e pregiudizi spesso ancora troppo presenti.

2. La scuola come contesto di apprendimento

Un'adozione non finisce con l'arrivo del minore in Italia e nemmeno con l'anno di vigilanza successivo previsto eventualmente dalla legge: la genitorialità, il nuovo tessuto relazionale e la ridefinizione dei ruoli dentro la famiglia, i problemi che il bambino può vivere sotto forma di inserimento possono prolungarsi anche dopo l'anno.

Ecco perché diventa fondamentale parlare di post adozione.

Nel periodo post adottivo, un momento cruciale è rappresentato dall'*ingresso a scuola*, fondamentale nella crescita di ogni bambino e bambina.

Il più delle volte, per i bambini adottati, la scuola è il primo luogo dove sperimentano l'incontro con la nuova società in cui si trovano a vivere, finendo così con il determinare la qualità dell'intero processo d'integrazione (De Rienzo, 2008).

La scuola non è certo tutto il mondo dei minori in stato adottivo, ma rappresenta davvero tanto: permette loro di volare alto, ma se qualcosa va male può bloccarli e ha anche il potere di aiutarli ad accettare se stessi, come al contrario può farli sentire imprigionati in una gabbia (Giorgi, 2006).

Si può con molta facilità prevedere che il bambino che ha affrontato in solitudine gran parte di “questo viaggio”, anche se è stato preparato al nuovo ambiente, si troverà comunque smarrito e potrà reagire con comportamenti non sempre facili da decifrare, per esempio l'isolamento, l'aggressività, l'iperattività, l'accentrare l'attenzione su di sé (De Rienzo, 2008).

È facile talvolta riscontrare difficoltà d'apprendimento nel bambino adottato, soprattutto se alle spalle ha un passato difficile da rielaborare, da “tenere a bada” per riuscire a vivere il presente, ad allacciare nuovi lega-

mi, a farsi accettare e amare. Queste difficoltà molto spesso hanno origine in quella che Bowlby definisce la “fatica di pensare”, di elaborare l'appartenenza alla sua famiglia, di affrontare contesti tutti nuovi.

Uno dei compiti più complessi, e forse anche una delle maggiori sfide alle quali vanno incontro gli insegnanti, non è semplicemente quello di trasmettere nozioni, ma di sviluppare in ogni singolo allievo autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale capacità di cooperare e di sviluppare attività facendo costante riferimento alle loro motivazioni interne (Pistacchi, Accorti Gamannossi, 2009).

Per fare questo è necessario permettere agli insegnanti di utilizzare alcune tecniche di osservazione, anche coadiuvate dalla presenza nelle scuole di esperti, psicologi o psicopedagogisti, e di effettuare colloqui periodici con le famiglie, utili per instaurare un rapporto di fiducia ma soprattutto per raccogliere direttamente dai genitori informazioni, che altrimenti resterebbero inaccessibili.

Nella società attuale, la scuola diventa un insostituibile laboratorio di ricerca delle differenze, assunte come preziose risorse per lo sviluppo di un pensiero interculturale, dove le coordinate conoscitive e valoriali delle diverse culture si aprono al confronto, allo scambio, alla solidarietà, contro ogni forma di intolleranza, discriminazione e separazione (Pinto Minerva, 2002).

Il bambino adottato proveniente da Paesi esteri si inserisce in questo discorso divenendo una risorsa innegabile nell'affrontare il tema della pluralità e della molteplicità che caratterizza il nostro vivere oggi.

Per quanto riguarda l'inserimento scolastico del bambino adottato internazionalmente, non esiste una normativa specifica, ma generalmente le scuole tendono a equipararli agli alunni stranieri, in base alla legge sull'immigrazione (decreto legislativo n. 286 del 25 luglio 1998).

Tuttavia, il bambino “straniero” adottato è un soggetto complesso, giuridicamente e culturalmente, dal momento che, secondo il significato corrente, straniero è colui che proviene da altri Paesi e culture, mentre in campo giuridico straniero è colui che, contrapposto al cittadino, non appartiene al nostro Stato: il minore che arriva in Italia tramite l'adozione internazionale, pur provenendo da terre lontane, è cittadino italiano a tutti gli effetti, acquistando, secondo la legge n. 184 del 1983, lo status di figlio legittimo degli adottanti (Miazzì, 2004). Ogni scuola dovrebbe avere la possibilità di predisporre un proprio “protocollo d'accoglienza”, elaborato da una commissione interna e presente nel Piano dell'offerta formativa, che specifichi i modi e le procedure d'inserimento dei nuovi alunni, da cui poter evincere il clima e l'identità culturale e organizzativa dell'istituto (Chistolini, 2006b).

Con l'illusione di dare protezione e pensando che la normalizzazione passi attraverso l'eliminazione di un passato sconosciuto o presunto negativo, genitori e insegnanti spingono spesso il minore a dimenticare la cultura e la lingua d'origine, soprattutto nel caso dei bambini con minori differenze fisiche, come ad esempio quelli provenienti dall'Europa dell'Est: il rischio, quasi scontato di fronte a una rimozione così pesante, è che, per una sorta di effetto boomerang, il passato ritorni ancora più forte nel periodo dell'adolescenza, insieme a tutti gli altri interrogativi che possono far seguito (Giorgi, 2006).

Le origini lontane non vanno dimenticate, al contrario valorizzate, e la scuola può aiutare il ragazzo a integrare ciò che ha sperimentato nella sua storia precedente con ciò che svilupperà nella sua nuova esperienza.

In tal senso, la pedagogia interculturale può aiutare gli insegnanti ad assumere atteggiamenti corretti e metodologie didattiche appropriate: racconti di fiabe o storie in lingue diverse, carte geografiche appese alle pareti per conoscere luoghi lontani, uno studio della Storia che non parli solo delle conquiste occidentali, ma che lasci spazio anche alle altre grandi civiltà sono solo alcuni esempi (Pinto Minerva, 2002).

È importante anche l'atteggiamento che l'insegnante assume verso il problema etnico, dal momento che chi tende a commiserare o a proteggere l'allievo, richiedendogli un rendimento inferiore a quello dei compagni si dimostra comprensivo, ma al contempo invia un messaggio di diversità e svalutazione: quando si presentano offese razziste o tensioni sulle origini, è necessario intervenire per non aumentare il senso d'inferiorità percepito alimentando indirettamente il comportamento dei compagni (Dell'Antonio, 1994).

Bisogna, comunque, concordare sempre qualsiasi attività con la famiglia, poiché talvolta coinvolgere un alunno adottato in un progetto interculturale può avere addirittura un effetto controproducente (Rubinacci, 2001).

Dal momento però che l'ingresso a scuola può rappresentare un momento difficile per il bambino adottato, concedergli tempo sembra necessario e doveroso. Molti esperti d'adozione suggeriscono infatti d'aspettare un po' prima di far intraprendere questo passo al bambino, così oneroso per le sue risorse cognitive, in modo da permettergli di far propria la nuova condizione di figlio. È importante che sperimenti, prima di fare il suo ingresso nella scuola, una continuità relazionale, un rapporto affettivo stabile con le nuove figure genitoriali verso le quali iniziare a costruire un legame d'attaccamento. Sarà proprio grazie alla solidità di tale legame e al profondo senso di fiducia che esso ha generato nel bambino che egli sarà in grado d'aprirsi a nuove persone, siano esse i compagni di classe o insegnanti (Pistacchi, Accorti Gamannossi, 2009).

Il rischio a cui si espone il bambino, se non gli si concede tempo, è che si alimentino in lui quell'ansia e quell'angoscia legate all'esperienza pregressa di abbandono, impedendo lo svilupparsi di un attaccamento sicuro e l'instaurarsi di rapporti profondi e privilegiati verso le figure di riferimento.

Ogni bambino è portatore della sua unicità ed è giusto agire tenendo conto di chi era, della sua storia passata, di quali sono le sue paure, desideri ed emozioni. Sarà dunque necessario considerare la diversità non come un problema ma come una risorsa.

Un inserimento graduale e non immediato si prospetta, quindi, come la migliore soluzione per venire incontro alle esigenze di un bambino adottato; Chistolini (2006b) parla di un periodo di attesa non inferiore ai sei mesi e per la scelta di «una classe inferiore a quella che competerebbe in rapporto all'età anagrafica in quanto situazione meno impegnativa che gli permette una più corretta integrazione nella scuola».

Di contro a questa affermazione c'è una posizione che vede un risvolto negativo in questo tipo di scelta poiché inserire un bambino già grandicello in classi inferiori di qualche anno rispetto alla sua età cronologica potrebbe inficiare il suo percorso di crescita e maturazione, visto il rapporto non paritario che si verrebbe a creare con i suoi compagni e la condivisione con essi di interessi, scelte e divertimenti propri di soggetti di età inferiore.

Considerando, quindi, le numerose variabili in gioco, appare necessario sottolineare che tutto deve avere inizio dall'accoglienza. Il bambino deve sentirsi accolto, esser capace di crescere e conoscersi nel tempo e nello spazio dell'apprendimento. Perché ciò avvenga, è fondamentale che a regnare sia uno spirito interculturale, aperto alle differenze e alle storie di ciascuno, in grado di andar oltre gli aspetti di problematicità che si pensa siano legati alla condizione di "adottato" ma che ponga attenzione al potenziale di risorse e competenze proprio di ogni bambino.

Questo discorso vale soprattutto per i bambini adottati di colore o con tratti somatici che ricordano mondi lontani e per i bambini adottati che, al momento del loro inserimento a scuola, non parlano l'italiano.

Solo se il bambino adottato, quindi, avvertirà che la propria storia e le proprie esperienze, seppur diverse, non vengono giudicate, ma valorizzate in quanto permettono d'arricchire l'altro, acquisterà la forza di raccontarsi e la volontà d'ascoltare l'altro in un clima d'accettazione reciproca, imparando a porre domande e cercare risposte (De Rienzo, 2006).

**L'adolescenza nelle adozioni
internazionali:
complessità e specificità**



L'adolescenza adottiva

Marco Chistolini

Psicologo psicoterapeuta, coordinatore scientifico del Seminario sull'adolescenza

1. Premessa

La fase dell'adolescenza rappresenta, nel percorso di crescita della persona, una delle più interessanti e complesse. Le trasformazioni fisiche e psicologiche che la caratterizzano e le frequenti ricadute sociali delle sue espressioni più problematiche ne fanno un argomento di grande interesse per gli studiosi di varie discipline.

Havighurst (1973) ha individuato alcuni compiti evolutivi tipici della fase adolescenziale, quale stadio propedeutico al divenire adulti:

- costruire nuove e più mature relazioni con i coetanei di entrambi i sessi;
- assumere un ruolo maschile o femminile;
- accettare il proprio aspetto fisico;
- acquisire indipendenza emozionale dai genitori;
- prepararsi per il matrimonio e la vita familiare;
- prepararsi per il lavoro;
- sviluppare un insieme di valori che guidi il proprio agire;
- assumere un ruolo socialmente responsabile.

Nel mondo di relazioni dell'adolescente assume rilevanza il gruppo dei pari, che diventa l'ambito privilegiato di identificazione, confronto, competizione e verifica delle proprie caratteristiche. Allo stesso tempo cambia notevolmente il rapporto con i genitori, nei confronti dei quali inizia un lungo e complesso percorso di differenziazione alla ricerca di una propria specifica individualità (processo di separazione-individuazione).

L'adolescenza, quindi, pone agli adulti domande e sfide assai impegnative che li costringono a interrogarsi sulle ragioni di determinati comportamenti e sugli interventi di prevenzione, sostegno e cura che è possibile attivare. Quando queste dimensioni si intrecciano con quelle dell'adozione internazionale è facile comprendere come la realtà si faccia ancora più complessa, arricchendosi di numerose e specifiche componenti che vanno ad aggiungersi a quelle tipiche di questa fase: l'esperienza dell'abbandono e le altre vicende che hanno contrassegnato il periodo pre adottivo, la quantità di tempo che ha preceduto l'adozione e, quindi, quello trascorso con la famiglia adottiva prima di giungere all'adolescenza, la dimensione etnica, solo per citarne alcune tra le più importanti.

2. L'adolescenza in una realtà che cambia

La realtà degli adolescenti è in continuo mutamento risentendo dei cambiamenti che interessano la società nel suo complesso e l'organizzazione della famiglia in particolare. Ovviamente società e famiglia sono realtà dinamiche influenzate da cambiamenti più generali di ordine economico, culturale, ecc., che ne modificano struttura, ruoli e relazioni al suo interno. In particolare negli ultimi anni assistiamo al fenomeno del "prolungamento" dell'adolescenza, con un'anticipazione di modelli e atteggiamenti da grandi in soggetti poco più che bambini, e nell'estensione, fino a numerosi anni dell'età adulta, di uno stile di vita deresponsabilizzato e di dipendenza dalla famiglia di origine. Sembra che la società e la famiglia abbiano progressivamente virato verso un atteggiamento più accogliente e permissivo nei confronti dei figli, che hanno, nel bene e nel male, una centralità sconosciuta in passato. La ricerca del piacere e la difficoltà a posticiparne nel tempo la realizzazione pare caratterizzare in modo prevalente le aspettative e gli atteggiamenti degli adolescenti di oggi (Pietropolli Charmet, 2008, 2009). In questo humus culturale e psicologico si inserisce l'adozione con le sue caratteristiche, le sue complessità e le sue potenzialità, una realtà anch'essa in costante trasformazione, soprattutto per il progressivo innalzamento dell'età dei bambini in arrivo in Italia. I dati relativi agli ingressi di minori in adozione internazionale del primo semestre del 2009 indicano che oltre la metà di essi (55,5%) ha più di 5 anni e di questi il 12,8% ne ha più di 10: ne deriva una contrazione importante del tempo che il soggetto adottivo trascorre nella nuova famiglia prima di giungere all'età dell'adolescenza, con quali conseguenze non è ancora chiaro, ma che è possibile immaginare come assai significative. Tutto ciò consente di affermare che la realtà degli adolescenti adottivi si presenta come irta di difficoltà e di aspetti critici da gestire, che conducono, in un certo numero di casi, a delle situazioni di vero e proprio "fallimento". Pur nella consapevolezza di tali difficoltà, non sembra che una visione esclusivamente o prevalentemente centrata sugli aspetti problematici sia la più utile né la più corretta. I risultati delle ricerche internazionali, infatti, accanto al dato relativo alle maggiori problematiche che caratterizzano gli adolescenti adottivi rispetto ai loro coetanei non adottati, indica che, nella maggioranza dei casi, i teenager adottivi stanno sufficientemente bene e sono in grado di affrontare con successo i compiti propri dell'età. Uno studio realizzato, alcuni anni fa, nei Paesi Bassi, significativamente intitolato *Turmoil for adoptees during their adolescence?* (Hoksbergen, 1997), riportava dati che dimostrano sia la presenza di maggiori difficoltà tra gli adolescenti adottivi comparati ai loro coetanei, sia il fatto che gli stessi riuscivano ad affrontare in maniera sufficientemente adeguata i compiti evolutivi di questa fase della crescita.

Risultati simili erano stati individuati in precedenza, nello stesso Paese, da Verhulst e Versluis-den Bieman (1989) in un importante studio condotto su oltre 3.000 soggetti, dal quale, confrontando un gruppo di adolescenti adottati con un gruppo di pari età di non-adottati, è emerso che i primi avevano problemi comportamentali nel 23% dei casi contro il 10,3% dei loro coetanei non adottati; problemi con la giustizia nell'1,8% contro lo 0,4% e un punteggio clinico alla scala dei problemi internalizzanti della Cbcl nel 7,1% dei casi contro il 2,2%. Altri studi (Sharma, McGue, Benson, 1996a, 1996b; Barth *et al.*, 2001; Howe, Aquan-Assee, Bukowski, 2001) hanno dimostrato che durante l'adolescenza i bambini adottati in età più avanzata possono presentare maggiori difficoltà di coloro che sono stati adottati più piccoli. Tuttavia, diversi ricercatori concordano nel sostenere che le problematiche adolescenziali negli adottati tendono a diminuire significativamente una volta raggiunta l'età adulta. Feigelman (1997), ad esempio, ha realizzato uno studio longitudinale di 101 adottivi di età compresa tra i 14 e i 21 anni, seguiti fino all'età di 23-30 anni. Sebbene gli adottivi avessero avuto un'incidenza maggiore di problemi comportamentali durante l'adolescenza rispetto ai loro coetanei non adottati, la maggioranza di queste differenze erano significativamente diminuite o scomparse nell'età adulta; inoltre, nella gran parte delle variabili esaminate (uso recente di droga, risultati scolastici, qualità dell'impiego ecc.), gli adottivi avevano, una volta adulti, risultati simili a quelli dei figli biologici. Haugeard (1998) descrive uno studio effettuato in Inghilterra in cui i problemi che gli adottati presentano in adolescenza risultano considerevolmente rientrati a 23 anni, età in cui i soggetti esaminati presentavano performance simili a quelle dei figli biologici. La netta diminuzione dei problemi in età adulta è riscontrata anche in una ricerca recente realizzata negli Usa (Decker, Omeri, 2009). Questi risultati hanno condotto Brodzinsky *et al.* (1998), in una rassegna della letteratura sull'argomento, a dichiarare che «la più alta incidenza di problemi psicologici associati con l'adozione è circoscritta agli anni dell'infanzia e dell'adolescenza».

I risultati delle ricerche forniscono, pertanto, due indicazioni importanti: la prima è che l'adolescenza rappresenta un periodo particolarmente critico e delicato per il soggetto adottato e i suoi genitori; la seconda è che trascorsa questa fase è possibile pervenire a livelli di "funzionamento" decisamente più accettabili. Questo dato consente, agli operatori e ai genitori adottivi, di avere sufficiente fiducia nella possibilità che le esperienze sfavorevoli che hanno caratterizzato la fase pre adottiva siano sostanzialmente recuperabili nel tempo, come ampiamente suffragato dai numerosi studi relativi al fenomeno della resilienza (Cyrulnik, Malaguti, 2005; Bertetti, 2008).

A partire da queste considerazioni, il seminario *L'adolescenza nelle adozioni internazionali* si è posto l'obiettivo di rappresentare un percorso esplorativo all'interno di questo mondo, nel tentativo di valorizzare conoscenze ed esperienze utili a quanti, con gli adolescenti adottivi e con le loro famiglie, si trovano quotidianamente a interfacciare. L'itinerario seguito ha cercato di conciliare l'istanza di conoscenza e comprensione del fenomeno con la necessità di individuare possibili strategie di intervento, sia a livello preventivo, sia nelle situazioni di difficoltà conclamata.

3. Le caratteristiche dell'adolescenza adottiva

Nella citata prospettiva di conoscenza e intervento risulta importante definire quali fattori principali caratterizzino l'adolescenza adottiva per individuare aree sensibili da monitorare e sulle quali concentrare gli interventi di prevenzione e sostegno. A questo proposito possiamo distinguere due aree di attenzione:

- la prima relativa all'effetto che l'essere adottati ha sui processi e sui compiti che normalmente caratterizzano la fase dell'adolescenza;
- la seconda riferibile ad aspetti e fenomeni specifici dell'adolescenza adottiva, non riscontrabili negli adolescenti non-adottati.

La rinegoziazione dei rapporti con i propri genitori, i cambiamenti fisici, il processo di definizione della propria identità, solo per citarne alcuni, sono tutti ingredienti tipici del percorso di qualsiasi adolescente che assumono, però, significato e spessore diverso quando si collocano all'interno di una storia adottiva. Accanto a questi elementi ne troviamo altri, tipici dell'essere figli adottivi, quali: avere una diversa origine biologica ed etnica, avere vissuto un periodo della propria vita in un altro contesto diverso da quello della famiglia adottiva, non conoscere un certo numero di informazioni (generalmente molte) relative al proprio passato, ecc. Tra queste specificità particolare rilevanza è rappresentata dal modo in cui il soggetto si confronta con il proprio trascorso, ovvero lo "spazio" e il significato che attribuisce all'essere adottivo. Sappiamo, infatti, che il tema del confronto con la propria condizione costituisce uno degli aspetti più significativi dell'adozione e accompagna tutta la vita del soggetto (*long-life process*), riproponendosi nelle diverse fasi della vita (Chistolini, Raymondi, 2010). Tale confronto si articola su due livelli distinti, ma connessi: il livello "fattuale o episodico" che rimanda alla conoscenza di cosa è successo; il livello "semantico" che rimanda alla necessità di dare significato e capire perché è successo.

Pensare alla propria storia passata rappresenta, per il figlio adottivo, un'attività esplorativa di conoscenza di parti di sé (storiche, fisiche, temperamentali, culturali ecc.) interne ed esterne che devono essere integrate nella costruzione della propria identità. Pertanto, nel corso della crescita, in correlazione con lo sviluppo cognitivo, il rapporto con le proprie origini cambia, assumendo una valenza diversa in base alle varie fasi dello sviluppo e alle differenze individuali, con possibili significative oscillazioni che vanno da un drammatico e sofferto bisogno di conoscere alla totale indifferenza. In questo processo notevole rilevanza hanno l'atteggiamento della famiglia adottiva e del contesto sociale. In particolare i fattori che influenzano il rapporto con la propria storia sono:

- l'età al momento dell'adozione;
- le esperienze precedenti l'adozione;
- il livello di comunicazione sull'adozione nella famiglia adottiva;
- le caratteristiche somatiche;
- il timore di ferire i genitori adottivi;
- l'atteggiamento del contesto sociale nei confronti dell'adozione e della etnia di origine;
- il livello di benessere complessivo dell'adolescente.

L'obiettivo auspicabile è che il soggetto arrivi a una "narrazione" di sé il più possibile completa sul piano dei fatti e coerente e plausibile sul piano dei significati. Consapevoli che tale obiettivo è raggiungibile nel tempo e con livelli di completezza diversi, è importante che operatori e genitori adottivi non abbiano aspettative rigide sul modo in cui il confronto con la propria storia viene gestito dal soggetto, soprattutto durante la fase dell'adolescenza. Infatti, se da un lato non si può non condividere il pensiero di Lifton (1988) quando sostiene che: «gli adottivi che vivono la loro vita senza riflettere sul loro status non avranno tempi facili... Quando soffochi la curiosità circa te stesso soffochi contemporaneamente molte altre cose. Riduci la tua area di percezione. Vivi in uno spazio più piccolo», dall'altro non sarebbe corretto definire come sbagliato o patologico il pensiero di un certo numero di figli adottivi che esprimono posizioni come quella citata da Roberts (1988): «L'opinione comune... è che noi adottati abbiamo nostalgia di un pezzo cruciale di noi stessi. Ma la mia identità non è mai realmente stata riferita alle mie radici genetiche. Io non credo all'idea che conoscere i miei consanguinei significherebbe conoscere me stesso... Per quanto freddo possa sembrare, non ho mai sentito di avere quattro genitori. Nella mia mente mio madre e mio padre adottivi sono i miei soli genitori».

Queste due diverse opinioni si collocano agli estremi di un continuum che contiene molte posizioni intermedie. Grotevant, Perry e McRoy (2005) identificano tre stili narrativi negli adolescenti nel riferire la propria condizione di adottivi:

- identità adottiva non-esplorata: l'adozione è scarsamente considerata e c'è bassa espressione di affetti connessi;
- identità limitata: si registra un interesse altalenante per la vicenda adottiva e i sentimenti espressi sono prevalentemente negativi;
- identità integrata e coerente: il tema adottivo è considerato importante e la narrazione è coerente e caratterizzata dall'espressione di sentimenti positivi.

Accanto al tema delle origini, e dentro di esso, vi sono senza dubbio altri aspetti di interesse che riguardano il rapporto tra adozione e adolescenza. Citiamo la già ricordata dimensione etnica, che rappresenta, nell'adozione internazionale, un tema di grandissima rilevanza ancora non sufficientemente esplorato e gli effetti a medio e lungo termine delle esperienze infantili sfavorevoli (Ace, *adverse childhood experience*) nel determinare problematiche relazionali e di condotta in famiglia e nella società, a cominciare dalla difficoltà di stabilire una buona relazione di attaccamento tra genitori a bambino.

4. Costruire una strategia di intervento

Gli elementi emersi dal seminario sono moltissimi e possono fornire indicazioni particolarmente utili nel predisporre interventi psicosociali lungo il percorso dell'adozione. L'attenzione all'adolescenza e la maggiore consapevolezza delle specifiche variabili che la caratterizzano possono avere importanti e positive ricadute sia nelle fasi che precedono, sia in quelle che seguono l'inserimento del minore nella famiglia adottiva. Una prima indicazione di grande valore concettuale e operativo è relativa alla centralità delle relazioni familiari. Numerosi studi (Bramanti, Rosnati, 1998) indicano nella loro qualità e nella coesione del nucleo una variabile essenziale di protezione del processo adottivo. La famiglia, dunque, deve rappresentare l'"unità" base di osservazione e di lavoro nell'adozione anche quando l'adottato non è più un bambino. I genitori devono essere aiutati a comprendere di essere comunque connessi alla situazione del figlio anche in un periodo, quale quello adolescenziale, in cui i movimenti di distanziamento e differenziazione sono prevalenti e il ragazzo tende a contrapporsi a loro. In realtà sappiamo che se da un lato tutto questo è fisiologico e necessario, dall'altro

il suo bisogno di poter contare sui genitori non è meno rilevante che in altri periodi. In particolare la necessità di ricalibrarsi nella relazione con il figlio che cresce e che cambia, compito impegnativo per tutti i genitori, assume pregnanza particolare laddove il rapporto ha avuto un tempo più limitato per costruirsi ed è comunque gravato dal peso delle esperienze precedenti e dall'assenza del legame biologico con la conseguente complessità derivante dalla doppia appartenenza alla famiglia adottiva e a quella di nascita. All'altro estremo dell'atteggiamento di disimpegno vi è, talvolta, quello dell'ipercoinvolgimento. Alcuni autori (Fava Vizziello, Simonelli, 2004) hanno evidenziato una tendenza dei genitori adottivi a voler sollevare i loro figli dalle difficoltà e dalle sofferenze che possono sperimentare sia a causa della loro storia pregressa, sia per le relazioni attuali.

È evidente che questa attenzione alla famiglia complessivamente intesa da parte degli operatori non prende avvio in adolescenza, ma deve essere un costante punto di riferimento fin dalle prime fasi del processo adottivo.

Dal punto di vista dei contenuti, oltre al tema delle relazioni familiari, certamente centrale, si dovranno considerare: il confronto con la storia, con la possibilità di acquisire nuove informazioni relative al passato (talvolta in possesso dei genitori e celate al figlio), anche attraverso il viaggio di ritorno nel Paese di nascita o il semplice ripercorrere dati già noti e documentati che acquistano, però, in questa fase della vita, un significato differente a quello che avevano in passato; la dimensione etnica, con le implicazioni connesse all'eventuale differenza somatica; la scuola e l'area delle relazioni sociali con particolare attenzione ai rapporti con i coetanei, spesso fonte di difficoltà e frustrazioni. Più in dettaglio gli ambiti di lavoro delineati possono essere così riassunti:

Nella fase pre adottiva:

- *Nella attività di preparazione degli aspiranti genitori adottivi.*
Si tratta di porre all'interno dei corsi di preparazione dei candidati all'adozione maggiore attenzione sugli aspetti di complessità che caratterizzano l'adolescenza. Tale sottolineatura, utile in linea generale, appare particolarmente opportuna per coloro che, per età o per scelta consapevole, si candidano all'accoglienza di bambini in età scolare o preadolescenti. In queste situazioni l'indicazione di dedicare del tempo alla trattazione delle tematiche della preadolescenza e dell'adolescenza risulta essere quanto mai opportuna.
- *Nella valutazione dell'idoneità delle coppie candidate all'adozione.*
Si ritiene che la maggiore consapevolezza dei mutamenti che stan-

no attraversando l'adozione con le conseguenti ricadute sulle caratteristiche della stessa debbano entrare a far parte del percorso di conoscenza e valutazione delle coppie candidate, le cui risorse e aspettative devono essere considerate non solo nell'ottica della relazione *attuale* con un bambino ferito (Zavattini, 2003), ma anche in una prospettiva di lungo periodo e delle trasformazioni che caratterizzeranno il figlio e la relazione con lui in particolar modo durante l'adolescenza.

- *Nell'abbinamento dei bambini di età scolare e oltre.*

Abbiamo visto che l'età dei bambini che arrivano in Italia attraverso l'adozione internazionale si è drasticamente innalzata, evidenziando una tendenza in corso da alcuni anni. Tale situazione richiede che gli enti autorizzati, per quanto di loro competenza, pongano particolare cautela nel favorire proposte di abbinamento di bambini grandi verificando in modo approfondito l'effettiva disponibilità e preparazione della coppia ad accogliere quel determinato minore e garantendo che lo stesso sia, per quanto possibile, informato e preparato all'adozione e abbia avuto la possibilità di esprimere il proprio pensiero in merito. Identico rigore dovrà essere utilizzato dai giudici minorili e dai servizi territoriali nell'esame di eventuali richieste di estensione del decreto di idoneità della coppia finalizzate all'accoglienza di bambini più grandi.

Nella fase post adottiva:

- *Nel sostenere i genitori adottivi.*

Nella consapevolezza che le dinamiche relazionali tra genitori e figli adolescenti possono divenire, in taluni casi, aspre e difficili, con agiti spesso violenti, è particolarmente importante aiutare i genitori adottivi a incrementare le capacità di lettura e di gestione delle problematiche adolescenziali e a trovare strategie di relazione efficaci e sostenibili. Parimenti risulta essere di estrema utilità il sostegno emotivo, per permettere di contenere i sentimenti e le emozioni di sofferenza, rabbia, delusione, preoccupazione, che spesso pervadono i padri e le madri di questi ragazzi.

- *Nell'aiutare gli adolescenti adottivi.*

L'intervento diretto in favore degli adolescenti trova la sua motivazione proprio nel fatto che questi si trovano in una fase di distanziamento e di crescente autonomia dai loro genitori. In questa cornice appare particolarmente opportuno riconoscere loro il diritto

ad avere degli spazi “riservati” in cui sia possibile esplorare liberamente il proprio mondo interno e le proprie relazioni con gli altri. Più specificamente, nel corso del seminario, è emersa l'importanza di accompagnare l'adolescente a misurarsi con la sua condizione di adottivo, esplorando il senso delle diverse componenti (biologica, etnica, biografica, ecc.), lavorando sia sui dati di realtà presenti, sia sui significati attribuiti.

- *Nel sostenere le relazioni all'interno del nucleo.*

Sappiamo che la “tenuta” delle relazioni familiari e il senso di reciproca appartenenza costituiscono un elemento protettivo dello sviluppo personale dell'adolescente e dell'andamento dell'adozione (Cavanna, 2003). Pertanto, gli interventi che rafforzano tali rapporti hanno un elevato valore preventivo relativamente all'insorgenza di problematiche rilevanti nell'adozione. Si tratta di dare supporto al sentirsi comunque connessi e parte di un unico nucleo familiare anche quando i rapporti sono particolarmente difficili e contrassegnati dalla distanza emotiva.

- *Nell'intervenire nelle situazioni di crisi.*

È noto che, durante l'adolescenza, le difficoltà e le tensioni che spesso caratterizzano i rapporti tra genitori e figli possono indebolire il sentimento di appartenenza che li lega e dare luogo a rotture e movimenti espulsivi che mettono a dura prova la tenuta dell'adozione. La fatica a riconoscere i propri figli per gli atteggiamenti e le condotte che assumono è un sentimento spesso presente nei genitori degli adolescenti. Nell'adozione, la diversità biologica e somatica può, in talune situazioni, accentuare tale vissuto di estraneità e portare, nei casi più complessi, a posizioni di rifiuto dall'una o dall'altra parte. L'intervento dei servizi nel contenere le emozioni e gli agiti più estremi è senz'altro molto importante per canalizzare correttamente le difficoltà relazionali e garantire la stabilità del contesto familiare. In questa ottica, qualora la convivenza sia diventata ingestibile e costituisca, nel suo dispiegarsi, un elemento di progressivo deterioramento dei rapporti tra genitori e figlio, è opportuno procedere, con un allontanamento “programmato e progettuale” dell'adolescente (Bertetti *et al.*, 2003), attraverso l'inserimento in un'apposita struttura educativa o terapeutica. Tale intervento, lungi dall'essere l'“ultima spiaggia” o dal sancire il fallimento dell'adozione, può rappresentare un passaggio necessario per creare le condizioni, al riparo dalle emergenze quotidiane, per un efficace lavoro di cura delle relazioni familiari.

La comprensibile remora che molti giudici minorili e operatori psicosociali hanno relativamente all'opportunità di inserire in una struttura un minore che ha già sperimentato l'esperienza dell'abbandono e del collocamento istituzionale va giustamente considerata, ma, a mio giudizio, non deve rappresentare, di per sé, una motivazione a non attuare un allontanamento, quanto piuttosto a lavorare per prepararlo e gestirlo nel migliore dei modi.

5. Alcune considerazioni metodologiche

Descritte sinteticamente le aree più significative di intervento, possiamo fare alcune considerazioni relative alla metodologia di lavoro. Un primo nodo problematico si presenta relativamente a chi spetta la competenza di seguire la famiglia adottiva durante questa fase del percorso. Sappiamo infatti che, giungendo l'adolescenza dopo alcuni o molti anni dall'inserimento del bambino in famiglia, il mandato dei servizi e degli enti autorizzati a monitorare e sostenere l'adozione è ormai cessato. Si pone, quindi, il problema di chi deve occuparsi di questa fase sia in una logica preventiva, sia in risposta a specifiche richieste di aiuto. Le realtà territoriali hanno, in questi anni, sperimentato modelli differenti con casi in cui la competenza resta in capo all'équipe adozione anche a distanza di molti anni dall'inserimento del minore nel nucleo, e altri in cui, trascorso il primo anno, la famiglia adottiva viene invitata, come qualsiasi altro cittadino, a rivolgersi ai servizi territoriali referenti in base al tipo di problema presentato. A sostegno della prima modalità vi è il fatto di mantenere la continuità di rapporto famiglia-operatori e di garantire una specifica competenza sulle tematiche adottive. I fautori del secondo approccio sottolineano, invece, l'importanza di non vedere la famiglia adottiva unicamente nella prospettiva dell'adozione, ma considerarla un nucleo che presenta, come tanti altri (famiglie ricostituite, monoparentali, ecc.), delle peculiarità. Non potendo in questa sede affrontare un tema così complesso, ci si limita a osservare che, seppure entrambi i punti di vista sono validi e una formula mista (prima referenza all'équipe adozioni, con invio ad altri servizi in base ai problemi presentati) possa essere la migliore nel caso in cui vi sia una richiesta di intervento, resta il problema delle iniziative di prevenzione che, proprio perché tali, non possono essere generate da una richiesta di aiuto, ma devono venir formulate da servizi competenti e deputati a farlo. Obiettivo, generalmente, meno facile, se la competenza sull'adozione non rappresenta un mandato specifico del servizio.

Ciò precisato, passando a un livello più operativo, possiamo dire che i formati d'intervento sono numerosi: dalla presa in carico dell'intero nucleo

familiare al sostegno mirato ai genitori o all'adolescente, al lavoro in gruppo. Le scelte metodologiche dovranno tener conto di numerose variabili, relative alle caratteristiche della situazione e del nucleo familiare (difficoltà e risorse), al contesto dell'intervento (preventivo o di cura), alle risorse del sistema istituzionale (competenze, risorse disponibili). Ciò precisato, non vi è dubbio che lo strumento del gruppo risulta essere in questo ambito, come in altri del lavoro nell'adozione (Chistolini, 2008), particolarmente duttile ed efficace. In questo stesso volume sono riportate alcune esperienze di lavoro con i genitori e con gli adolescenti di carattere preventivo e con finalità di sostegno alla trattazione di tematiche rilevanti nella definizione della propria identità personale, che prevedono percorsi di gruppo distinti, ma connessi, per genitori e figli con momenti di confronto diretto.

Indipendentemente dal modo in cui si decide di intervenire, si ritiene di dover ancora sottolineare l'importanza che l'attenzione degli operatori sia sull'intero sistema familiare e non unicamente su parte di esso (genitori o figlio), anche quando, per diverse ragioni, non fosse possibile o opportuno coinvolgere direttamente tutti i componenti del nucleo.

6. Conclusioni

Come abbiamo visto l'adolescenza rappresenta, solitamente, una delle fasi più critiche del percorso adottivo. In questa tappa della crescita sono, infatti, numerosi e più estremi gli aspetti di complessità che caratterizzano il mondo relazionale del soggetto e della sua famiglia. Complessità che riguardano l'essere adottivi, con tutti i significati connessi, e le fisiologiche trasformazioni tipiche di questa età. È importante, però, che lo sguardo sull'adolescenza non sia catturato unicamente dagli aspetti critici, ma sappia cogliere le non poche risorse che i ragazzi, le ragazze e le loro famiglie sono capaci di mettere in campo, in una prospettiva evolutiva che colloca questo stadio della vita in un percorso più ampio che offre numerose occasioni di recupero e cambiamento. Quindi adolescenza come periodo complesso, spesso faticoso, ma non necessariamente patologico e dirompente, piuttosto fase di trasformazioni che può dare luogo, come indicato dalla citata letteratura, a crisi irrimediabili ma anche e più spesso a un assetto migliore e più funzionale. In questa accezione l'adolescenza adottiva non è una "malattia" da curare, quanto un periodo nel quale è importante accompagnare e sostenere genitori e figli affinché i cambiamenti che l'attraversano siano correttamente gestiti e diano luogo a trasformazioni evolutive.

Fattori protettivi e fattori di rischio nell'adolescenza adottiva

Donatella Cavanna

Docente di Psicologia dinamica all'Università degli studi di Genova

1. Introduzione

L'adolescenza costituisce una sorta di banco di prova nel percorso di sviluppo individuale.

Nel caso dell'adozione, questa tappa di crescita può presentarsi come più problematica e può venire considerata da genitori e operatori secondo ottiche differenziate e quasi antitetiche: vale a dire come una tappa del tutto fisiologica che contiene in sé una certa *quota* di crisi, oppure come una vera e propria verifica del successo dei compiti evolutivi, così come della capacità di elaborazione della propria condizione di adottato e della qualità del rapporto con la famiglia.

Va detto che la diversa percezione della complessità di questo periodo della vita accomuna tanto i genitori biologici che quelli adottivi, e in sé esprime una difficoltà che non è solo legata ad aspetti relazionali ed emotivi; va riconosciuto infatti che esiste ancora, nella letteratura scientifica, una sorta di incertezza legata ai criteri diagnostici da applicare a questa fase dell'esistenza (Ammaniti, 2010) e che possiamo sintetizzare in un quesito estremamente semplice: le situazioni problematiche in adolescenza sono amplificazioni transitorie delle difficoltà fisiologiche di questa fase dello sviluppo o segnali di qualcosa di più inquietante e complesso? Quando riconoscere loro lo statuto di crisi non governabile dalle risorse emotive individuali? In particolare, per il nostro intento, dobbiamo chiederci: che cosa aggiunge a questo processo la condizione di adottato?

Accanto alle questioni ancora aperte a livello delle tassonomie psicologiche o alle concezioni di sapore vagamente letterario circa l'"adolescenza come fase di crisi e conflitto" troviamo valutazioni differenziate da parte dei tanti interlocutori adulti dell'adolescente, a seconda di come ciascuno ha attraversato, sul piano emotivo, questo periodo della vita.

Quest'ultimo aspetto è la vera piattaforma dell'approccio che ogni adulto riesce ad avere verso questa età dell'esistenza. I compiti evolutivi dell'adolescenza e le fatiche emotive che l'accompagnano permangono anche nella memoria emotiva degli operatori, si insinuano tra le pieghe della formazione individuale e dell'esperienza personale e sono spesso sia la condizione di una stupefacente capacità di cogliere il nucleo essenziale

di una condizione di sofferenza psichica, sia l'espressione di varie quote di opacità di marca difensiva.

La condizione adottiva, a sua volta, risente in misura significativa di percezioni diversificate e antitetiche; ad esempio, può venire affrontata con l'idea, spesso implicita, che solo i legami biologici costituiscano le basi degli affetti. Chi assume questa prospettiva considera che l'adolescenza adottiva non possa che ricapitolare l'artificiosità di una situazione pienamente legittima sul piano giuridico, ma che è pur sempre frutto di concezioni culturali e/o di politiche sociali che poco hanno a che fare con le difficoltà e le sottigliezze del mondo emotivo. Accanto a queste posizioni abbiamo anche in questo campo le letture eccessivamente "normalizzanti", che vedono l'adolescenza adottiva come esperienza difficile ma fisiologica e, in ultima istanza, del tutto assimilabile a quella degli adolescenti che vivono nella famiglia biologica.

2. I compiti evolutivi dell'adolescenza

I compiti evolutivi dell'adolescenza costituiscono il grande lavoro psichico di questa fase dello sviluppo. I temi dell'identità, il raggiungimento di una certa coerenza e compattezza del Sé e il confronto con le sfide narcisistiche rendono peculiare questo processo (Kernberg, Weiner, Bardenstein, 2000).

Per dirla con Erikson (Erikson, 1968), si tratta di comporre gli elementi della propria storia per arrivare a un certo grado di definizione di sé, fino a sentire un senso di unità e unicità personale (*sameness*) e una certa quo-

Tabella 1 - Gli «stadi psicosociali» secondo il modello di Erikson (Erikson, 1959)

Età (anni)	Stadio	Crisi	Nuova virtù potenziale	Area delle possibili espressioni di sé e delle manifestazioni sociali in età adulta
0-1	Prima infanzia	Fiducia fondamentale vs sfiducia	Speranza	Religione e fede
1-3	Età prescolare	Autonomia vs incertezza	Volontà	Legge e ordine
3-6	Età prescolare	Iniziativa vs senso di colpa	Fermezza di propositi	Economia
6-12	Fanciullezza	Operosità e senso di adeguatezza vs senso di inferiorità	Senso di competenza	Tecnologia
12-20	Adolescenza	Identità vs confusione	Fedeltà e coerenza	Ideologia
20-35	Età adulta	Intimità vs isolamento	Capacità di amare	Etica
30-39 anni	consolidamento in campo professionale			
35-65	Maturità	Generatività in senso letterale e metaforico vs stagnazione	Capacità di cura	Istruzione, arte e scienza
50-59 anni:	mantenere il significato vs rigidità			
65+	Vecchiaia	Bilancio esistenziale: integrità dell'io vs disperazione	Saggezza	Istituzioni culturali fondamentali

ta di fiducia nelle proprie risorse e nel proprio futuro (Pelando, Aliprandi, 2009). Come noto, Erikson attribuì una importante funzione alle influenze relazionali nella formazione della personalità, mettendo in secondo piano gli aspetti dello sviluppo psicosessuale nel loro versante di regolatori dei rapporti tanto in senso orizzontale, cioè con i pari, che in senso verticale, vale a dire con i genitori, arrivando a individuare veri e propri «stadi psicosociali» dello sviluppo.

3. Gli «stadi psicosociali» dello sviluppo secondo il modello di Erikson

Nel suo noto schema, Erikson ipotizzava che il percorso di crescita costituisse un *continuum*, ma anche che ogni età della vita potesse essere caratterizzata da stati di crisi anche prolungati, che considerava dei possibili organizzatori. Nella sua prospettiva, lungo le fasi di passaggio esistenziale, le risorse individuali subivano una sorta di collaudo, che solo riorganizzandosi intorno al nucleo del sé, espressione di una certa coerenza interna e di una certa riconoscibilità del proprio mondo emotivo, potevano contare su una certa capacità di “tenuta”.

Nell'adolescenza, quando tutte le componenti del sé vengono rimesse in discussione, come può questo processo mantenere un *certo grado di governabilità*, senza perdere il suo importante potenziale evolutivo?

Si tratta di una rimobilizzazione che investe tutto il mondo psichico del giovane, i suoi legami e le relative rappresentazioni, i progetti e le attese, i significati del mondo sociale trasmessi dagli adulti e il bisogno di una loro verifica diretta, processo tanto faticoso da neutralizzare sovente le risorse mentali dell'adolescente, che pure padroneggia pienamente, almeno in via teorica, complesse capacità logicoformali. Tali aspetti sono stati messi in luce da vari autori di formazione psicodinamica, che hanno tratteggiato i confini tra un'adolescenza tumultuosa e il *breakdown* evolutivo e delineato secondo varie angolature le tappe della costruzione del Sé adolescenziale.

Per tutti, il compito primario resta quello della costruzione dell'identità, nel senso di *riconoscersi, farsi riconoscere, sentire di essere riconosciuti* come portatori di una certa peculiarità intrapsichica e relazionale; a questo proposito Erikson, che abbiamo già ricordato, propone una definizione di identità che ne salvaguarda tanto l'aspetto di dinamicità implicita che l'idea di un *work in progress*, che si attaglia in modo specifico alla fase adolescenziale; egli la definisce infatti come «una configurazione che gradualmente integra i dati costituzionali, i bisogni libidici idiosincratici, le

capacità, le identificazioni significative, le difese affettive, le sublimazioni riuscite e i ruoli importanti» (Erikson, 1959).

Kernberg (1984) sottolinea come nell'adolescenza la compromissione del funzionamento globale possa a volte essere così severa da richiamare da vicino il *breakdown* sociale tipico delle situazioni al limite o della psicosi. Le identificazioni con gruppi o sottogruppi culturali diversi si alternano in rapida successione, tanto che può evidenziarsi un cambiamento marcato della personalità in tempi relativamente brevi, come per catturare un pezzo di identità che si senta, in un certo momento, come congruente rispetto al proprio mondo interno o in grado di portare un certo sollievo nella ricerca di sé. Laufer (1984) ricorda che la dimensione conflittuale nei rapporti intrafamiliari, con i genitori, i fratelli, ma anche con l'ambiente sociale, scolastico e con il generale sistema di regole riflette una ambivalenza tra gli aspetti di dipendenza e ribellione in parte fisiologica, ma che può essere anche espressione di una patologia più specifica delle relazioni oggettuali. Per rimanere agli autori classici, Winnicott delinea con chiarezza il movimento dei lutti rispetto alle figure genitoriali «non si tratta più, come durante l'ingresso nel periodo di latenza, di rimuovere nell'inconscio l'amore per l'oggetto edipico e di interiorizzare il divieto del rivale, restando dipendenti dalle immagini dei genitori e dal rapporto con essi. Qui si tratta di elaborare il lutto dell'investimento edipico e della dipendenza dai genitori, ricostruendo una nuova modalità di relazione, sia a livello interiore, che esteriore, con loro» (Winnicott, 1975). Questo tema è ripreso da Jammet (2004) quando sottolinea che per controbilanciare lo scompiglio del mondo interno l'adolescente ha bisogno di oggetti esterni per sostenersi e far loro giocare il ruolo di organizzatori del mondo interno.

L'aspetto dei lutti viene affrontato anche da Braconnier (2005) che sottolinea per entrambi i sessi il peso di una doppia perdita, quella della mamma-rifugio, che richiama il benessere ideale che rappresenta l'unione primaria, e contemporaneamente la difficoltà di affrontare il secondo lutto, quello della madre e del padre edipici, che avviene in presenza della figura reale. Blos sostiene che l'adolescenza si conclude con un consolidamento e una strutturazione relativamente stabile della personalità, che avviene anche con la rinuncia ai bisogni, sia istintivi che desessualizzati, rispetto ai genitori (Blos, 1962). Questa classica posizione teorica sembra delineare in modo deciso l'adolescenza come processo denso di fatiche intrapsichiche e relazionali e anche opporsi, in un certo senso, al tema della moratoria psicosociale dell'adolescente introdotto da Erikson, che certamente rendeva più sfumato il concetto di una fase evolutiva identificata da una serie di compiti emotivi specifici rispetto agli oggetti interni.

Attualmente, all'interno del paradigma psicodinamico predominano due linee di lettura di questa fase evolutiva, l'una che segnala come vada superata una concezione relativamente rigida del percorso di costruzione di sé, come compito che trova nell'età adolescenziale il suo traguardo, per cui «nell'adolescenza i giochi sono fatti» (Blos, 1979), l'altra che allarga fortemente gli ambiti delle relazioni significative che configurano il mondo interno, per cui il mondo relazionale che “struttura” è anche, potremmo dire soprattutto, quello degli amici, delle relazioni sentimentali, dei pari conosciuti e frequentati che inviano continui messaggi circa il possesso delle prerogative per stare nel gruppo sentendosi accettato, vale a dire sentendo di avere “un profilo” adeguato ai suoi schemi e ai suoi codici (Pietropoli Charmet, 2001).

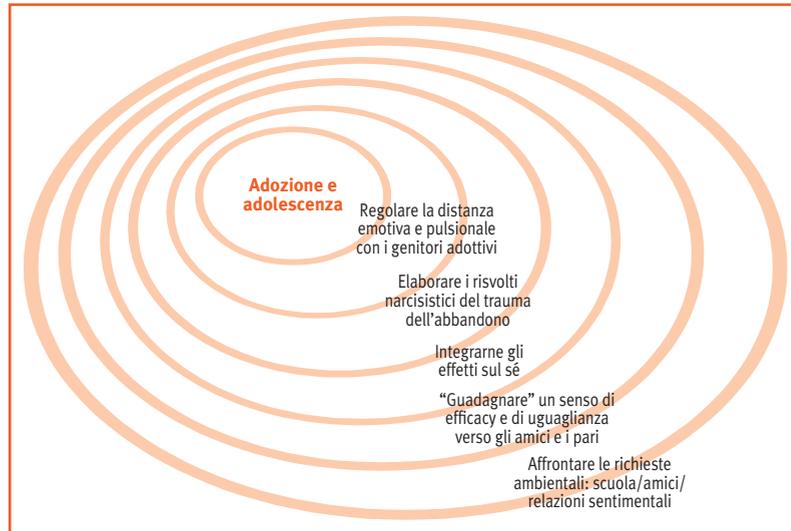
Queste nuove prospettive, inoltre, spostano il focus della riflessione più che sui genitori e i figli intesi come poli di un rapporto costruito sulle rispettive rappresentazioni, sulla *relazione che li unisce*, che assorbe tali rappresentazioni e le riflette (Sameroff, Donough, Rosenblum, 2006), diventando a sua volta fattore di costruzione dell'identità e del valore individuale.

Quest'ultimo aspetto ci consente di ricordare un tema di fondo nel processo di costruzione del sé, di particolare importanza nel contesto adottivo, cioè che i cambiamenti nella percezione e nella valutazione della propria traiettoria di vita sono lenti, sottili, ambivalenti e mutevoli (Novelletto, Maltese, 2002), e che solo se diventano *il rumore di fondo* della nostra propria vita psichica, la storia individuale e le esperienze soggettive diventano plausibili attraverso una scoperta graduale e un progressivo padroneggiamento dei loro significati.

4. L'adolescenza degli adottati: rimettere insieme le parti del puzzle

Se collochiamo gli aspetti salienti del lavoro dell'adolescenza nell'ambito dell'esperienza adottiva è facile individuarvi un aspetto di peculiare complessità. In questo caso, i compiti evolutivi dell'adolescenza diventano più specifici: l'adottato deve confrontarsi con un doppio senso di appartenenza, quello relativo ai genitori reali e quello legato alle fantasie sui genitori biologici. Questo complesso intreccio costituisce una delle fatiche psichiche dell'adolescente e può collassare pesantemente sul tema del valore individuale e dell'autostima, aspetti continuamente presenti in questa fase dello sviluppo, anche per la novità dei compiti e delle richieste dell'ambiente, che spesso sono causa di una acuta sofferenza che può essere oggetto di un certo lavoro mentale, ma che può anche essere semplicemente “gridata” o bloccata nel sintomo.

Figura 1 - I compiti evolutivi dell'adolescenza in ambito adottivo



5. I compiti dell'adolescente adottato

Nell'ambito dei modelli psicomodinamici, l'area teorica delle relazioni oggettuali e dei suoi sviluppi (De Coro, Grasso, Dominici, 2003) consente di comprendere vari aspetti dell'esperienza adottiva. Il tema della rielaborazione delle proprie rappresentazioni interne riguarda tutte le età della vita, ma nella fase adolescenziale si presenta più decisamente come "esperienza congiunta" tra genitori e figli per la forza dei fantasmi che investono in modo più intenso le relazioni significative.

I genitori adottivi si trovano contemporaneamente a contatto con il figlio reale e con il figlio interno, il figlio a sua volta confronta i genitori con i quali è cresciuto con quelli sconosciuti e fantasticati, nel contesto del lavoro doloroso della deidealizzazione delle figure di riferimento.

L'incastro delle reciproche proiezioni (Nicolò, Zavattini, 1992; Zavattini, 2009) può risultare esplosivo se i genitori non riescono a essere testimoni e anche garanti della possibilità del loro ragazzo di pensare, cercare e anche idealizzare la propria storia passata e le proprie origini, e insieme esprimere una certa quota di timore, di disillusione e di rabbia. Nella storia di ogni adottato c'è pur sempre il dolore per un abbandono e una perdita subiti: perdita dei genitori, di un territorio, di abitudini e di esperienze, di qualcuno che spieghi in modo plausibile ciò che può essere avvenuto e l'insieme dei sentimenti e delle esperienze che possono aver accompagnato le decisioni degli adulti.

Va detto che benché l'enfasi sulla fase adolescenziale come età della vita caratterizzata da compiti specifici abbia una forte plausibilità sul piano clinico, almeno nelle sue linee di fondo, dobbiamo anche riconoscere che il Sé si costruisce attraverso un consolidamento progressivo che va visto a diversi livelli di risoluzione e che talvolta non è raggiunto se non in una fase avanzata di giovane adulto o addirittura nell'età pienamente adulta (De Silvestris, 2006).

Possiamo quindi considerare il percorso di costruzione del sé dell'adolescente adottato come una sorta di *patchwork*, nel quale i pezzi della propria storia vengono assemblati, ma assumono un significato e una plausibilità *lungo tutto il corso della vita*, anche grazie al potenziale degli incontri trasformativi che il giovane può fare e che non sono identificabili esclusivamente nella relazione con i genitori adottivi (Ammaniti, Speranza, 2002). Verrebbe da dire che le spiegazioni circa la propria storia l'adottato deve darselo da sé, e che l'adolescenza segna l'inizio di un percorso ed è espressione della difficoltà a mettere insieme rappresentazioni e brandelli di verità, a fronte di un evento chiaro e irreversibile, la propria condizione di adottati.

6. Fattori protettivi e fattori di rischio

La letteratura in campo adottivo non fornisce dati di significato univoco relativamente all'analisi dei fattori di rischio e di protezione nella fase adolescenziale, in particolare rispetto alla qualità delle relazioni intrafamiliari, in relazione alle diverse tappe dello sviluppo.

Tabella 2 - Fattori di protezione e di rischio nell'adolescenza adottiva

Fattori di protezione	Fattori di rischio
Genere sessuale femminile (Stams <i>et al.</i> , 2000; Burrow, Tubman, Finley, 2004)	Fattori genetici (Stams <i>et al.</i> , 2000; Van den Berg <i>et al.</i> , 2008)
Cure adeguate in fase prenatale e in fase pre adottiva (Stams <i>et al.</i> , 2000; Harold <i>et al.</i> , 2006)	Età di collocazione nella famiglia adottiva: > età = > rischio (Rushton, Dance, 2006)
Qualità della relazione precoce genitore-bambino (Jaffari-Bimmel <i>et al.</i> , 2006)	Maltrattamento precoce in fase pre adottiva (Stams <i>et al.</i> , 2000; Harold <i>et al.</i> , 2006)
Collocazione nella famiglia adottiva insieme a fratelli e/o sorelle biologici (Rushton, Dance, 2006)	Parenting inflessibile e aspettative irrealistiche sul figlio (Roberson, 2006)
Alta sensibilità materna (Stams <i>et al.</i> , 2000; Jaffari-Bimmel <i>et al.</i> , 2006; Schofield, Beek, 2007)	Problemi comportamentali che incidono sul funzionamento quotidiano della famiglia: > livello = > rischio (Rushton, Dance, 2006)
Modalità relazionali flessibili e adattabili ai bisogni del figlio da parte dei genitori adottivi (Kendra, Roberson, 2006)	I genitori adottivi hanno fornito e forniscono risposte inadeguate ai problemi riferiti alla razza, etnia e cultura del figlio adottivo (Mohanty, Newhill, 2006)
I genitori adottivi sono sensibili ai problemi che possono sorgere in relazione alla razza, etnia e cultura del loro figlio adottivo (Stams, <i>et al.</i> , 2000; Wilson, 2004)	Relazioni negative e conflittuali con i familiari e i pari (Harold <i>et al.</i> , 2006)

Altre ricerche presentano correlazioni tra caratteristiche genitoriali, dati temperamentali dei figli, qualità delle esperienze pre adottive e difficoltà psicologiche e di adattamento¹.

Un tema classico, nell'ambito della letteratura psicologica sull'adolescenza è quello della separazione e dell'indipendenza dai genitori, tema che in campo adottivo va letto secondo una angolatura specifica.

Questo aspetto, come già accennato, non va inteso in modo radicale, ma semmai segnala una direzione: poiché i bisogni di vicinanza e di attaccamento permangono nel soggetto dalla culla alla tomba (Bowlby, 1999), un fattore protettivo per gli adolescenti adottati è la capacità dei genitori di incoraggiare l'indipendenza, restando accessibili come fonte di supporto emotivo, quando questo risulti necessario (Farri Monaco, Niro, 1999).

Ci riferiamo in particolare alla capacità di facilitare il bilanciamento tra il fisiologico desiderio di autonomia (Bramanti, Rosnati, 1998) e la consapevolezza di poter contare sui genitori come sostegno al pensiero, in quanto coautori dell'avventura adottiva. Le teorie del Sé e il tema del rapporto del sé/con gli oggetti (Sé), in particolare nella prospettiva di Kouth (Fornaro, 1996) ci forniscono una prospettiva di analisi che ammorbidisce l'intransigenza della linea teorica che considera in modo troppo deciso un prima e un dopo rispetto al lavoro psichico dell'adolescenza.

Il cammino verso l'indipendenza dai propri oggetti² va inteso, per ogni adolescente, come la progressione verso una presa di distanza e una loro ricollocazione all'interno dello scenario dei legami significativi. È interessante rilevare come l'evento adottivo coaguli vissuti emotivi molto intensi anche in chi non ne vive direttamente l'esperienza; la famiglia allargata, gli amici e i conoscenti della famiglia che adotta, tutti coloro che ne sono testimoni diretti o indiretti, partecipano dell'evento a seconda dei diversi modi di intendere la possibilità di innestare i legami, a testimonianza di quanto questa partita sia *fondamentale sul piano psichico*.

¹ In appendice al contributo viene presentata una sintesi della letteratura recente relativa agli *outcomes* di adolescenti e giovani adulti adottati.

² Una classica linea di lettura dell'adolescenza, di area psicodinamica, sostiene che la conclusione dell'adolescenza normale richieda la definitiva rinuncia dei bisogni, sia istintivi che desessualizzati, verso i genitori. Nonostante questo movimento psichico sia di indubbia evidenza clinica, esso va inteso come una "direzione" piuttosto che come una rinuncia a considerare o sentire i genitori come figure significative e attive nell'ambito della gamma dei legami emotivi dell'età adulta.

I fattori di rischio vanno quindi individuati nella diversa capacità dei genitori, ma anche della famiglia allargata, di essere non solo fisicamente presenti e disponibili, ma anche accessibili come facilitatori del pensiero e testimoni della ricerca del significato dell'essere adottati da parte degli adolescenti, affiancandoli in particolare nelle fasi in cui "il noto diventa nuovo" (Bozzo, Cavanna, 1994).

È questo un aspetto di fondo della possibilità di accompagnare l'adolescente nei suoi compiti evolutivi, rendendo questa fase dello sviluppo e le prove emotive che l'accompagnano, gridate o agite o, in varia misura, mentalizzate (Allen, Fonagy, 2008). Anche l'aspetto della rabbia e dell'angoscia incontenibile, che spesso è presente nei giovani adottati, va riconosciuto come legittimo e contemporaneamente governato.

L'espressione del dolore e della confusione attraverso il conflitto è anche un indubbio aspetto di vitalità psichica, e indica in un certo senso l'intensità dei legami affettivi e la possibilità di pensare che sia possibile rompere il contatto emotivo, ma anche riattivarlo, riparando al senso di lontananza emotiva esperita. A questo proposito Allen e Fonagy (2008) parlano di contenimento e reciprocità, considerandoli due movimenti paradigmatici della relazione emotiva genitori-figli adottivi nella fase adolescenziale. Dobbiamo anche tener conto che durante l'adolescenza di un figlio adottato possono venire a confronto due autostime fragili, quella dei genitori che devono affrontare problemi tanto diversi dalla genitorialità biologica, e quella dei figli, così attenti alla percezione della propria adeguatezza nelle relazioni di gruppo, in quelle amicali e sentimentali, nella riuscita scolastica o lavorativa, nel senso personale del proprio valore.

Un'altra tappa del lavoro dell'adolescenza adottiva è quella dell'accettazione del corpo che si sessualizza e che esprime in modo più evidente, rispetto all'infanzia, la diversità genetica rispetto ai genitori. Il corpo può anche essere sentito come irriconoscibile sia dal ragazzo che dai genitori, perché esprime sovente una fisicità diversa e più intensa; anche questa è una variabile che incide sulla regolazione della distanza emotiva e sulle reciproche fantasie.

Il tema dell'identità, espresso attraverso la ricerca della propria provenienza, e la questione dell'autostima costituiscono le grandi sfide dell'adolescente adottato: il riconoscimento da parte dei genitori adottivi del bisogno del figlio di dare un senso alle sue origini e perciò di cercarle concretamente, così come di pensarle e costruirle nella mente, costituisce forse il più importante tra i fattori protettivi.

Questo percorso, come già abbiamo sottolineato, impegna l'adottato lungo l'intero corso della vita, e comporterà in vari momenti e secondo gradi diversi di intensità, aspetti profondi di rimpianto e di nostalgia, a ricordarci *le radici corporee dell'esperienza mentale* (Ferenczi, 1924; Rank, 1924), e anche che le risposte circa le proprie origini, per una certa parte, l'adottato non può che darselo da solo fino ad acquisire, in modo del tutto personale, l'idea dell'identità del *familiare*, come nodo simbolico che unisce la famiglia perduta e quella trovata (Cigoli, Scabini, 2006).

7. Conclusioni

L'adolescenza adottiva non può essere pensata come una tappa che chiude un processo o segna un assestamento; questo periodo dell'esistenza semmai rende più vive tematiche di fondo che accompagneranno l'adolescente adottato lungo il corso della vita. In questa fase e a partire dalla condizione di giovane adulto inizia la marcia per mettere insieme "le parti del puzzle", un lavoro di significazione e risignificazione che dobbiamo pensare possa snodarsi lungo "il tempo della vita pensata" e riattivarsi o assumere nuovi profili nei momenti trasformativi o di passaggio (Bozzo *et al*, 2002). Nell'adolescenza inizia il cammino per *approdare* a una plausibilità di significati rispetto alla propria storia, che potrà trovare chiarimenti personali anche in età adulta, condizione che può assicurare livelli intensi e *riguardati* di vicinanza emotiva rispetto alle proprie figure di riferimento.

D'altra parte, la paura dell'abbandono e le incertezze riguardo agli esiti *della volontà di sapere del figlio* saturano le energie emotive dei genitori, che lasciano solo il figlio a confrontarsi con questo desiderio, talvolta esprimendo un veto implicito e silenzioso a parlare o affrontare questo problema.

Sono dell'opinione che non vada confuso il bisogno dell'adolescente di conoscere la verità sulle sue origini, con il suo reale bisogno di arrivare a dare un significato alla sua storia. Spesso pezzetti di verità possono costituire l'innescò per una più ampia attribuzione di senso, in cui verità e fantasmi si uniscono e diventano accettabili se sono presenti adulti che riescono a essere testimoni di un percorso e a fungere da organizzatori del tumulto e della confusione del mondo interno e di una certa quota di disillusione e di rimpianto. L'accettazione di questa esigenza del figlio e la testimonianza silenziosa della ragionevolezza e della plausibilità di questo bisogno, rende realmente l'adozione una impresa emotiva congiunta tra genitori e figli.

APPENDICE

Gli *outcomes* di adolescenti e giovani adulti adottati: alcuni studi

Studio	Campione	Obiettivi dello studio	Misure/Strumenti utilizzati	Risultati
Sharma <i>et al.</i> , 1998	881 adolescenti adottati (età media = 14,8) 78 adolescenti non adottati/figli biologici (età media = 14,2) 1.262 genitori	Valutare il livello di funzionamento degli adolescenti esaminando l'adattamento emotivo e comportamentale, e confrontarlo con quello dei loro coetanei non adottati.	Problemi di adattamento: <i>Youth Self-Report (Ysr)</i> (Achenbach, 1991); <i>Profiles of Student Life: Attitudes and Behaviors (Ab)</i> (Benson, 1990).	Gli adolescenti adottati, rispetto ai fratelli non adottati e alla popolazione normativa, mostrano minor adattamento emotivo e problemi di comportamento (comportamenti delinquenti, uso di droghe e disadattamento scolastico); ma anche livelli superiori di adattamento nell'area sociorelazionale e comportamenti pro-sociali più sviluppati.
Miller <i>et al.</i> , 2000	20.745 adolescenti adottati , range 11-16 anni (l'1,9% adottati)	Verificare eventuali differenze tra adottati e non adottati rispetto a problemi psicologici e comportamentali; stabilire se i genitori adottivi abbiano una soglia inferiore per l'invio del figlio/i ad uno specialista per counseling o psicoterapia rispetto ai genitori biologici.	Problemi adolescenziali e ricorso al counseling: <i>Add Health Self-administered questionnaire</i> (Saq, 1994).	I problemi degli adolescenti (<i>distress</i> emotivo, problemi scolastici, uso di droga, depressione, tentato suicidio) sembrano predittivi del ricorso al counseling. Lo status adottivo e le variabili demografiche (status socio economico e scolastico) relative ai genitori possono predire il ricorso al counseling in modo statisticamente significativo.
Cubito, Brondon, 2000	716 adulti adottati (età M=35,1 anni; range 21-61 anni)	Ottenere dati relativi alla qualità dell'adattamento psicologico di una popolazione non clinica di adulti adottati; valutare variabili quali: <i>distress</i> emotivo, depressione e rabbia; confrontare i risultati con i dati normativi; esaminare lo status del campione in quanto adulti adottati: operare un confronto tra coloro i quali hanno cercato/si sono riuniti ai genitori biologici e quelli che hanno scelto di non farlo, e il loro utilizzo dei servizi di salute mentale.	<i>Distress: Brief Symptom Inventory (Bsi)</i> (Derogatis, 1993); disturbi depressivi: <i>Zung Self-Rating Depression Scale (Sds)</i> (Zung, 1965); rabbia: <i>Anger Content Scale (Acs)</i> (Butcher, Graham, Williams, & Ben-Porath, 1990); <i>Personal Data Questionnaire (PdQ)</i> : consente di ricavare: i dati psicosociali, informazioni circa la ricerca delle origini e l'utilizzo di servizi di salute mentale	Gli adulti adottati mostrano un minor adattamento psicologico rispetto al campione normativo, tranne che per l'intensità della "rabbia" negli uomini; Gli adulti adottati mostrano un livello di <i>distress</i> ¹ inferiore a quello dei pazienti ambulatoriali non adottati; Il gruppo di adulti adottati che hanno cercato o si sono riuniti ai genitori biologici mostra un livello di stress e di accesso ai servizi di salute mentale maggiore rispetto al gruppo che non ha cercato i genitori biologici.
Slap, Goodman, Huang, 2001	214 adolescenti (range = 11-16 anni) adottati 6.363 adolescenti (range = 11-16) rimasti con la madre biologica	Verificare se i tentativi di suicidio siano più comuni tra gli adolescenti adottati che tra i giovani che vivono nella famiglia d'origine; stabilire se l'associazione adozione-suicidio possa essere mediata dall'impulsività;	<i>Aree indagate</i> : • tentativi di suicidio commessi dagli adolescenti negli anni precedenti l'indagine; • caratteristiche sociodemografiche (sesso, età, razza/etnia, reddito familiare, educazione parentale);	Tra gli adolescenti che hanno tentato il suicidio, rispetto a quelli che non l'hanno tentato, le femmine sono in numero maggiore: F = 67,6% vs M = 49,1% tra i non adottati, F = 7,5% vs M = 3,1% tra gli adottati;



¹ Il termine *distress* ha il significato letterale di angoscia e sofferenza emotiva, ed è stato definito anche stress negativo. È stato utilizzato per la prima volta da Hans Seyle (1936); sul piano fisiologico l'esposizione a stimoli stressanti, capaci di aumentare le secrezioni ormonali, può portare ad un logorio progressivo fino alla rottura delle difese psicofisiche di un soggetto.



Studio	Campione	Obiettivi dello studio	Misure/Strumenti utilizzati	Risultati
		valutare se la coesione familiare riduca il rischio di tentativi di suicidio tra i ragazzi adottati e non adottati.	<ul style="list-style-type: none"> condizioni di salute fisica; stato di salute mentale (sintomi depressivi, temperamento difficile, precedenti consultazioni psicologiche); <i>Centers for Epidemiologic Studies Depression Scale-Ces-d</i>; comportamenti a rischio; impegno scolastico; interazioni familiari. 	<p>Dal confronto tra gli adolescenti adottati e quelli non adottati che hanno tentato il suicidio emergono differenze significative rispetto a due sole variabili: depressione e autostima;</p> <p>Non è confermata l'ipotesi che l'impulsività medi l'associazione tra adozione e tentato suicidio;</p> <p>Un'elevata coesione familiare diminuisce la probabilità di tentato suicidio tra gli adolescenti adottati e rappresenta un fattore di protezione per tutti i giovani.</p>
Hjern, Lindbland, Vinnerljung, 2002	<p>11.320 adulti adottati (range 30-39 anni)</p> <p>4.006 adulti immigrati (range 30-39 anni)</p> <p>853.419 adulti svedesi (range 30-39 anni)</p>	Valutare eventuali disturbi relativi alla salute mentale e il disadattamento sociale di adolescenti e giovani adulti adottati e non adottati, in una coorte di soggetti svedesi.	<p>Anno di nascita, stato socioeconomico e abitazione attuale (fonte: Swedish Population and Housing Census del 1985).</p> <p>Problemi di salute mentale, suicidi, abuso di alcol o droga (registri del Swedish Hospital Discharge Register – anni 1987-94 – e National Cause of Death Register – anni 1986-95).</p>	Il 18% dei M adulti adottati e l'8% delle F. adulte adottate ha una probabilità di sviluppare disturbi psichici maggiore di 3/4 volte rispetto ai non adottati.
Bimmel <i>et al.</i> , 2003	<p>2317 adolescenti (range 12-20 anni) adottati</p> <p>14.345 adolescenti (range 12-20 anni) non adottati</p>	<p>Determinare se gli adolescenti adottati (con adozione internazionale) e quelli non adottati differiscono per la presenza di problemi comportamentali;</p> <p>Se sono presenti delle differenze, determinare in quali domini si manifestano e se ci sono delle differenze rispetto al genere.</p>	<p>Problemi comportamentali: <i>Cbcl/4-18 (Child Behavior Checklist, Achenbach, 1991)</i> per le madri di adolescenti, adottati e non adottati, di età inferiore ai 16 anni;</p> <p><i>Scl (Symptom Check List, Derogatis et al., 1976)</i> per gli adolescenti, adottati e non, di età superiore ai 16 anni.</p>	<p>Gli adolescenti adottati, rispetto a quelli non adottati, mostrano una quota leggermente più alta di problemi comportamentali;</p> <p>Le differenze sono rilevate nelle condotte esternalizzanti ma non in quelle internalizzanti;</p> <p>Rispetto alla variabile sesso, si osserva che le ragazze mostrano una maggior quota di problemi comportamentali.</p>
Burrow, Tubman, & Finley, 2004	<p>609 adolescenti adottati (range 12-19)</p> <p>11.940 adolescenti non adottati (range 12-19)</p> <p>Totale = 20.745 (M = 6.002; F = 6543) (Caucasici = 8.766; Neri = 2.460; Asiatici = 591; Nativi Americani = 464; "altro" = 873)</p>	<p>Descrivere le differenze di gruppo in una vasta gamma di misure/indici dell'adattamento:</p> <p>a) tra adolescenti adottati e non adottati;</p> <p>b) tra adolescenti adottati della stessa razza e adottati di razze differenti;</p> <p>c) lungo le fasi di sviluppo adolescenziale e tra i gruppi M e F.</p>	<p>Questionario somministrato a scuola e Intervista somministrata a casa, elaborati nell'ambito dell'<i>Add Health Study (1994-1995)</i>, che indagano: risultati accademici, percezione delle relazioni familiari, adattamento psicologico e salute fisica.</p>	<p>a) il gruppo di adolescenti adottati mostrano livelli di disadattamento maggiore rispetto agli adolescenti non adottati (prestazioni scolastiche inferiori, percezione di coesione familiare minore);</p> <p>b) non sono state riscontrate differenze significative;</p> <p>c) nella tarda adolescenza si abbassa il livello e la qualità dell'adattamento; differenze di genere nell'adattamento: (F prestazioni scolastiche superiori; M livelli più alti di adattamento psicologico).</p>



LA FORMAZIONE NAZIONALE PER LE ADOZIONI INTERNAZIONALI NEL 2009
L'ADOLESCENZA NELLE ADOZIONI INTERNAZIONALI: COMPLESSITÀ E SPECIFICITÀ



<p>Tieman, van der Ende, & Verhulst, 2005</p>	<p>1.484 giovani adulti adottati (range 22-32 anni)</p> <p>695 giovani adulti non adottati (range 22-32 anni)</p>	<p>Confrontare la prevalenza di disturbi psichiatrici (secondo il DSM-IV) in giovani adulti adottati e non adottati;</p> <p>Determinare la correlazione tra la probabilità di sviluppare disturbi psichiatrici e le variabili sesso, età e status socioeconomico.</p>	<p>Diagnosi di disturbi mentali: <i>The Composite International Diagnostic Interview</i> (CID, 1993);</p> <p><i>The National Institute of Mental Health Diagnostic Interview Schedule, version IV</i> (DIS- IV, 1997)</p>	<p>I giovani adulti adottati mostrano, con una frequenza da 1,5 a 4 volte superiore rispetto ai giovani non adottati, alcuni disturbi psichiatrici, in particolare: disturbi d'ansia, disturbi dell'umore, dipendenza/ abuso di sostanze;</p> <p>Nel gruppo di giovani adulti adottati, la probabilità di avere un disturbo psichiatrico cresce con lo status socioeconomico dei genitori adottivi; nella popolazione non adottati accade il contrario.</p>
<p>Beckett <i>et al.</i>, 2006</p>	<p>131 preadolescenti (età = 11 anni) adottati provenienti dalla Romania, con esperienza di privazione in istituto</p> <p>50 preadolescenti (età = 11 anni) adottati provenienti dal Regno Unito, senza esperienza di privazione in istituto</p>	<p>Stabilire se gli effetti della privazione precoce persistono fino alla preadolescenza;</p> <p>Determinare se esistono differenze significative, tra i 6 e gli 11 anni, nel gruppo dei ragazzi adottati provenienti dalla Romania;</p> <p>Stabilire quali fattori influenzano i risultati cognitivi in ragazzi a rischio.</p>	<p>Durata della privazione;</p> <p>Peso alla nascita;</p> <p>Stato di salute all'ingresso nel Regno Unito;</p> <p>Sviluppo cognitivo a 6 anni: <i>McCarthy Scales of Children's Abilities</i> (McCarthy, 1972);</p> <p>Sviluppo cognitivo a 11 anni: Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechsler, 1991);</p> <p>Background dei genitori adottivi (istruzione e capacità cognitive).</p>	<p>L'effetto della privazione precoce persiste fino alla preadolescenza (anche dopo 7,5 anni dall'adozione);</p> <p>C'è una forte continuità nel QI tra i 6 anni (<i>McCarthy Scales of Children's Abilities</i>) e gli 11 anni (<i>Wisc</i>);</p> <p>Ciò che risulta predittivo dei risultati cognitivi a 11 anni pare essere il livello di compromissione a 6 anni, piuttosto che l'età di adozione;</p> <p>La durata della privazione in istituto non sembra influenzare le differenze individuali di QI a 11 anni;</p> <p>Il background socio-educativo delle famiglie adottive non è associato né al livello cognitivo a 11 anni, né ai cambiamenti a livello cognitivo tra i 6 e gli 11 anni.</p>

Essere genitori di un adolescente adottivo: aspettative, compiti, opportunità

Antonio D'Andrea

Psicologo dirigente Asl di Latina, didatta dell'Accademia di psicoterapia familiare di Roma

1. Premessa

L'adolescenza rappresenta uno degli eventi critici più impegnativi nel ciclo vitale di ogni famiglia e per quella adottiva in particolare per la complessità dei molti compiti evolutivi che questa specifica esperienza comporta.

Il concetto di criticità (Scabini, 1994) all'interno dell'ottica dei processi evolutivi familiari non è necessariamente da associare all'idea di problematicità. Un evento critico prevedibile o imprevedibile nel ciclo vitale del sistema familiare, mette in crisi l'equilibrio che la famiglia ha costruito e stimola i diversi membri della famiglia a trovare nuove strategie adattive per affrontare in maniera adeguata le nuove sfide che l'evento sollecita. È quindi inevitabile che la famiglia vivrà un periodo di destabilizzazione prima di trovare, flessibilmente e in maniera creativa, strategie diverse per ricostruire un nuovo equilibrio. Diversamente, se il sistema tenderà a riproporre rigidamente vecchie strategie e non saprà cogliere le nuove sfide come una opportunità di cambiamento andrà incontro a una fase di stallo evolutivo che potrà manifestarsi attraverso un disagio non facilmente gestibile e non sempre comprensibile da parte dei diversi membri che compongono la famiglia (Walsh, 1995).

Quando incontriamo persone o famiglie durante queste fasi di cambiamento per una consultazione o un colloquio clinico dobbiamo porre attenzione a:

- le risorse e i limiti del sistema,
- i modelli operativi usati in precedenza per affrontare analoghe sfide,
- la vulnerabilità del sistema e l'indice di flessibilità al cambiamento (per esempio dinamiche familiari rigide, ruoli rigidi, funzione dei figli in queste dinamiche).

Nella fase dell'adolescenza la famiglia adottiva si trova ad affrontare queste sfide specifiche:

1. le trasformazioni e i cambiamenti che l'adolescenza comporta per ogni figlio e ogni famiglia; la rottura dei precedenti equilibri (tenendo presente che questo evento non riguarda solo l'adolescente ma l'intero sistema familiare);

2. la specificità di questo evento per la famiglia adottiva rispetto a quella naturale, tenendo in considerazione i fattori di rischio e di protezione che potranno bloccare o promuovere i processi di cambiamento;
3. un ulteriore elemento di complessità, conseguente alla trasformazione che sta vivendo il mondo dell'adozione negli ultimi anni, è rappresentato dall'adozione di bambini preadolescenti e adolescenti e di più fratelli.

Vorrei sottolineare che per meglio comprendere i fenomeni che riguardano i nuovi modelli familiari, sempre più presenti nella nostra società, è utile fare riferimento ai motivi che inducono queste famiglie a chiedere delle consultazioni cliniche. Attingere a questa problematicità esperienziale può risultare prezioso specialmente se questo “sapere” può essere utilizzato in chiave preventiva.

La fase dell'adolescenza, come ogni evento critico familiare, va osservata sia su un piano soggettivo in relazione al diverso sistema di appartenenza dell'adolescente, sia su un piano di continuità/discontinuità rispetto ai modelli operativi familiari.

La complessità di questo evento riguarda le diverse trasformazioni che vive l'adolescente sul piano fisico, cognitivo, affettivo, comportamentale e relazionale e che comportano una ristrutturazione della sua identità (Bramanti, Rosnati, 1998). Inoltre la famiglia è chiamata a ridare un significato evolutivo al legame di appartenenza in modo da avviare un armonico processo di reciproco svincolo.

Un altro compito evolutivo cui è chiamata ogni famiglia con un/a figlio/a adolescente riguarda la ridefinizione del suo modello educativo. Questa è l'età della mediazione, della contrattazione e della capacità di saper fare accordi, ma questo sarà possibile se i diversi membri della famiglia non saranno vincolati da dinamiche disfunzionali e rigide. In particolare occorrerà valutare se nel tempo sul figlio sono state convogliate aspettative improprie, allo scopo di garantire gli equilibri della famiglia, e se questa sarà capace di liberarsene. Se questo sarà possibile nessuno interpreterà i cambiamenti come atti di slealtà (frasi come: «Dopo tutto quello che abbiamo fatto per te questo è il modo di ripagarci! Sei un ingrato!» non sono infrequenti nelle consultazioni cliniche con famiglie con adolescenti). Il primo reale svincolo è rappresentato proprio dal superamento da parte del sistema familiare di queste logiche obsolete e rigide.

Un ultimo aspetto riguarda il modo in cui oggi si parla del mondo adolescenziale. Dobbiamo cioè chiederci se quello che si dice sugli adole-

scenti e sui giovani permette a noi adulti di incontrarli realmente o se questi luoghi comuni alimentino dei pregiudizi e una distanza. Non è questo il contesto dove fare un'analisi sociologica ma spesso, ascoltando gli adolescenti, una critica che questi rivolgono al mondo degli adulti è che noi cerchiamo di “capirli non di incontrarli”. Bisognerebbe accogliere questo invito che nasce da soggetti più critici e maggiormente ancorati al piano di realtà.

In realtà, abbandonata la fase idilliaca dell'infanzia, dove abbiamo vissuto una sorta di mitizzazione da parte dei nostri figli, che ha permesso la costruzione di un legame di appartenenza, favorito processi di identificazione e rappresentato una base sicura, per poter evolvere noi adulti dovremmo saper vivere anche la fase della smitizzazione del nostro ruolo.

Nella fase dell'adolescenza i genitori debbono poter fare delle scelte non sempre gradite dai figli e che li possono rendere impopolari. Genitori che temono di perdere l'approvazione e il consenso dei figli si possono trovare in grande difficoltà, possono scoprire che una modalità educativa basata sul compiacere i figli per ottenerne il consenso è un modello educativo basato sulla reciproca dipendenza e la paura di deludere può paralizzare il sistema. In passato questa era la stagione dei conflitti; oggi sembra prevalere la logica del compiacimento o dell'evitamento. Questo scollamento generazionale può portare a non incontrarsi e quell'incertezza e confusione presente in molti genitori con figli adolescenti fa pensare che forse questi genitori, questi adulti, la stessa società, vivano le medesime angosce in cui sono coinvolti gli adolescenti. Il rischio che si corre come adulti è di perdere quel ruolo di riferimento che dovremmo continuare ad avere e di essere sostituiti da altre “agenzie educative” che fanno più presa sui ragazzi e che, apparentemente, possono offrire loro maggiori garanzie.

2. L'adolescenza adottiva

Molti autori (Brodzinsky, Schechter, 1990; Baldascini, 2008; Donati, Scabini, 1996; e altri) considerano l'abbinamento adolescenza-adozione come un ulteriore elemento di complessità e tale affermazione sembra corrispondere al vero. La famiglia adottiva, in questa fase, deve affrontare dei compiti evolutivi che sono specifici di questa esperienza e che la differenziano dal modello familiare che ha figli naturali. Conoscerli servirà ai diversi membri della famiglia per affrontarli in maniera più consapevole e responsabile.

2.1 Le trasformazioni fisiche

I cambiamenti somatici che il figlio vive in questo periodo idealmente lo rimandano a figure fisicamente assenti ma riconoscibili attraverso il suo aspetto fisico. Di fronte a uno specchio il figlio adottato comincia a chiedersi «A chi assomiglio?» e questo quesito lo mette in rapporto diretto con la sua origine, con il suo abbandono, con la sua storia, con i suoi ricordi. Le precedenti risposte, quelle date dai propri genitori, sembrano non essere più esaustive per placare quell'inquietudine interna che un figlio adolescente adottato vive. Questo stato d'animo lo conduce a cercare risposte in maniera più autonoma. Il viaggio alla ricerca delle proprie origini comincia ora ed è un viaggio interiore, un'esplorazione che ha come scopo ultimo quello di dare un senso profondo alla propria storia e recuperare quei tasselli mancanti per la costruzione della propria identità (Farri Monaco, Niro, 1999).

Questa ricerca prende sostanza da due motivazioni:

- La prima è determinata dalla necessità di mettere alla prova le competenze cognitive acquisite in questa fase (riconnettere passato e presente, trovare nessi tra gli eventi e desiderio di una progettualità futura sulla base delle certezze acquisite), di stabilire un confine alla dipendenza dai genitori (questi ultimi non devono interpretare questi atteggiamenti come un rifiuto né viverli come una minaccia al legame di appartenenza) e trovare una sintonia, un nuovo equilibrio alle contrastanti emozioni che la rivisitazione di questi eventi comporta.

Nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza il figlio adottato (ma questo dovrebbe essere un passaggio maturativo che dovrebbero fare anche i genitori) ridimensiona quegli aspetti mitici, idealizzati, romantici, favolistici che hanno caratterizzato il "racconto adottivo", per trovare un atteggiamento più aderente al piano di realtà, meno disincantato e anche più critico. Inizialmente il bambino adottato potrebbe aver ascoltato il racconto della sua storia, della sua adozione con distrazione, come una delle tante favole che i genitori gli raccontavano, maggiormente preoccupato di costruire un legame con quegli "sconosciuti" che giorno dopo giorno stavano diventando la sua nuova famiglia. Forse il bambino in quella fase poteva anche essere preoccupato di non far entrare troppi ricordi del passato in quel presente ancora fragile che si stava costruendo e mamma e papà, presi dal desiderio di essere accettati e di non evocare un passato doloroso a quel figlio raccontavano l'essenziale. Ma in adolescenza quella storia assume un impatto realisticamente doloroso e il figlio è come se pretendesse delle risposte ai diversi lati oscuri e ambivalenti di quella vicenda.

- La seconda motivazione è collegata a quanto spazio ha avuto la storia di quel figlio nella vita, nella quotidianità della famiglia adottiva: quanto quella storia è stata adottata, è diventata patrimonio della sua famiglia quindi liberamente accessibile; partendo dall'assunto condiviso ormai da tutti che «ciascun individuo deve conoscere in modo realistico e coerente la propria storia personale» (Chistolini, 2006a). Se invece il figlio adottato sa che i propri genitori, i nonni e la famiglia estesa non amano fare riferimenti a questa storia e lo considererebbero un atto di slealtà allora il figlio cercherà modalità sempre più nascoste per non infrangere questa regola familiare. Un atteggiamento di apertura e disponibilità da parte della famiglia contribuirebbe a far vivere questo viaggio in maniera più serena e offrirebbe al/la figlio/a adottato/a quel sostegno, quell'empatia necessaria per non sentirsi soli di fronte al tumulto delle contrastanti emozioni che una simile esperienza può provocare.

I genitori, in questa fase, possono provare vissuti di impotenza, inutilità e passività di fronte alle angosce del figlio e, presi da un bisogno di protezione e dall'ansia, essere indotti ad agire, a cercare soluzioni concrete e pratiche. In realtà occorre imparare a “stare a fianco” del proprio figlio. Questa presenza discreta, la disponibilità all'ascolto sono gli atteggiamenti più costruttivi. Il/la figlio/a sta cercando faticosamente una propria modalità per convivere con queste inquietudini anche nel confronto con i coetanei e imparare ad accettare in maniera più matura e autonoma la propria diversità.

Nei forum tra figli adottati in Internet è ricorrente il desiderio di rivedere persone della propria famiglia naturale per vedere a chi si somiglia:

«... mi sarebbe piaciuto vedere mia madre solo per vedere come era fisicamente e se le assomigliavo».

«... mentre nel carattere mi posso riconoscere nei genitori che ho ... è qualcosa che fai durante la crescita con le persone che hai vicino, con cui vivi, ... nell'aspetto fisico non ci riesco».

«... tutte le fantasie riguardano mia madre e mai il padre ... penso a una donna sola, magari giovane, senza aiuti, nei guai, forse perché così è più facile giustificarla».

Questi dialoghi ci fanno capire quali percorsi mentali ed emotivi i figli adolescenti adottati fanno sulle loro origini, in compagnia di quali fantasie, elaborazioni, ricostruzioni vivono, quali sono le tematiche ricorrenti (facilità di immaginare una madre naturale e difficoltà a immaginare un padre), le fantasie (la povertà come motivo dell'abbandono), i pensieri che posso-

no essere considerati indicibili o proibiti e a chi possono essere confidati. Come spesso si evince dall'analisi di questi testi non si cercano soluzioni ma emerge il bisogno di poter condividere questi pensieri, queste emozioni con persone in grado di poterli contenere.

Nella fase dell'adolescenza genitori e figli hanno la necessità di ri-conoscersi e ri-collocarsi nel proprio mondo affettivo e relazionale come figure diverse, che stanno cambiando e in questa prospettiva ri-adottarsi per non rimanere prigionieri di frustrazioni e delusioni. In Internet non è infrequente trovare lo sfogo di genitori adottivi che di fronte ai cambiamenti dei figli adottati manifestano la loro delusione, impotenza e frustrazione nel passaggio dall'età dell'infanzia (dove i figli vengono presentati come angeli adorabili e affezionati) a quella dell'adolescenza (dove sono descritti come ragazzi/e senza cuore, arroganti, instabili e maleducati). Senza voler dare troppa enfasi a questi sfoghi è necessario che sia i figli sia i genitori possano trovare quel sostegno necessario per affrontare le difficili sfide che questa esperienza comporta.

2.2 La storia d'origine nell'adolescenza adottiva

Durante la fase dell'adolescenza il figlio adottato e la sua famiglia sono impegnati a ridare un significato evolutivo alle esperienze vissute dal bambino nel tempo precedente l'adozione, a integrare la storia passata con quella presente e a evitare di cercare nella storia passata le cause di eventuali incomprensioni, delusioni, malesseri derivanti dalla criticità di questo evento (D'Andrea, 2009). Dare un senso di continuità tra la storia passata e quella presente offre all'intera famiglia l'opportunità di ri-conoscersi in una unica storia avvenuta attraverso la scelta adottiva.

Diversamente l'adolescenza, per le inevitabili crisi che provoca, rischia di rappresentare un evento che decreta una divisione tra un prima e un dopo l'adozione, una contrapposizione tra le persone con cui il bambino è vissuto nel tempo pre adottivo (con il rischio di una connotazione negativa) e quelle che si sono prese cura di lui/lei (con il rischio essere definiti come coloro che lo "hanno salvato, accolto") (D'Andrea, 2000). Questo scenario può indurre il figlio adottato ad attribuire significati ambivalenti e angosciosi a questo "oscuro passato", che in maniera quasi persecutoria viene considerato l'artefice responsabile di quei cambiamenti non accettati dalla propria famiglia (Carini, Guidi, 1995). Nascono così tutta una serie di interrogativi riguardanti da una parte le aspettative che alimentano ogni rapporto e dall'altra la possibilità di deluderle. Domande inquietanti come: «Sono stato adottato tutto intero o a condizione che non deludo i miei?»; «Ci sono delle parti di me che non possono essere adottate perché cree-

rebbero imbarazzo o disonorerebbero la mia famiglia?» dovrebbero cedere il passo a considerazioni che invece attribuiscono un significato evolutivo alla storia di nascita del figlio per vivere l'adozione come un dono reciproco (Scabini, Cigoli, 2000).

Il tema della storia d'origine considerata negativa riapre la questione del danno subito dal bambino con l'idea di aver adottato un figlio danneggiato. Questo dubbio, che può insorgere al momento dell'adozione, e che può riacquistare forza al momento dell'adolescenza, mette la famiglia in difficoltà di fronte al compito del reciproco svincolo. Se, infatti, l'esperienza adottiva viene interpretata da parte dei genitori prevalentemente come una missione riparatrice nei confronti di un figlio che ha subito un danno irreparabile, si potrebbe ingenerare una relazione di reciproca dipendenza. I principi ispiratori di questa dinamica diventerebbero la convinzione da parte dei genitori di dovere essere indispensabili nella vita del figlio e da parte di quest'ultimo il non credere nelle proprie capacità e responsabilità.

La dinamica della reciproca dipendenza entra in crisi con l'adolescenza del figlio ma nella famiglia potrebbe avere origini più remote e ci deve far chiedere in quale funzione impropria è stato inserito il figlio nella dinamica coniugale e familiare sull'assunto del danno subito. La dirompenza delle crisi che si vivono in questo periodo possono portare la coppia genitoriale a riconsiderare le reali motivazioni che l'hanno portata a fare la scelta adottiva, se questa è stata frutto di un desiderio o di un bisogno.

Quando invece la famiglia adottiva riconosce che l'abbandono e alcune esperienze precedenti l'adozione hanno prodotto un "trauma riparabile" nel tempo, questa convinzione la porterà a credere sia nell'azione riparatrice della esperienza adottiva ma soprattutto a riconoscere le potenzialità del figlio e saranno quindi più pronti a vivere serenamente la fase del reciproco svincolo (Vadilonga, 2004).

In questi momenti critici ritornano questioni irrisolte o che non erano state sufficientemente considerate. Per esempio, nelle diverse fasi che caratterizzano il processo adottivo avviene un confronto tra la famiglia adottiva e la famiglia di nascita del figlio. Il compito che i genitori e il figlio debbono affrontare è rappresentato dal superamento della "sindrome del sostituto". Il figlio adottato può viverci come il sostituto del figlio che non è nato alla coppia e, quindi, sentire su di sé il compito di doverlo far dimenticare compensando la sua "perdita" attraverso la sua vita. Un figlio prigioniero di questa "missione" può cercare di non deludere le aspettative dei suoi genitori e illusoriamente credere di sentirsi legittimato come figlio, oppure tentare un'ambivalente e conflittuale mediazione tra le scelte

“visibili” della sua vita perché considerate approvabili da parte genitori e quelle da tenere nascoste perché ritenute non approvate. In adolescenza queste dinamiche possono esplodere generando un clima familiare altamente conflittuale e difficilmente gestibile.

Da parte loro i genitori adottivi possono sentirsi i sostituti dei genitori naturali vissuti come i “veri genitori” del figlio (Zurlo, 2002). Questo rischio è alto per quei genitori che non sono riusciti a legittimarsi nel proprio ruolo e che fanno dipendere la loro capacità educativa dalle approvazioni ricevute e dai risultati del figlio. Un’identità genitoriale così fragile può non reggere di fronte alle fisiologiche crisi dell’adolescenza e avviare inutili quanto dannosi processi di colpevolizzazione.

Uno dei compiti degli operatori in questa fase è quello di aiutare e sostenere queste famiglie a liberarsi dalla “sindrome della valutazione” (spesso i genitori si vivono continuamente sotto esame) e accettare in modo realistico il personale modo di interpretare il ruolo di genitori (passaggio da genitore ideale a genitore reale).

La capacità da parte dei genitori di saper affrontare questo tema rappresenta un indice della loro legittimazione genitoriale e della loro competenza di contenimento ed elaborazione dell’esperienza e delle emozioni che questa ricerca comporta per i genitori e per i figli (Francini, Vito, 2002).

2.3 Ridefinizione del patto coniugale

Nel momento in cui il sistema familiare è impegnato a ridare un valore diverso al senso di appartenenza e avviare il processo di reciproco svincolo, la coppia coniugale deve riscoprire energie che rivitalizzino il proprio rapporto. L’adolescenza è la fase in cui la famiglia deve ridefinire nuovi equilibri sia sul piano coniugale che su quello genitoriale. I coniugi trovano e rafforzano il senso dello stare insieme anche dal sentirsi genitori ma non possono far dipendere il loro stare insieme dalla presenza dei figli, specialmente nell’esperienza adottiva.

A volte l’impegno genitoriale può condurre molte coppie a “trascurare” la propria vita coniugale e questa eccessiva dedizione nella cura dei figli può essere addotta come motivo per la distanza, per l’aridità affettiva che si crea tra loro. In simili situazioni i figli possono sentire che l’allontanamento dei genitori è stato causato dalla loro adozione, provare invidia per non aver potuto godere del periodo felice della coppia e sentirsi vincolati a riparare il danno provocato.

Se invece i figli adolescenti verificano che i propri genitori si cercano, si corteggiano, si amano, sono indipendenti da loro nelle scelte che fanno, sanno divertirsi: in sintesi se la coppia coniugale è in buona salute e questa

fase viene vissuta come una nuova opportunità, i figli si sentono più liberi nell'avviare il loro processo di autonomizzazione e non lo vivono come un atto di slealtà rispetto alle aspettative dei genitori. Diversamente questo svincolo può essere vissuto in maniera ambivalente e conflittuale fino a produrre uno stallo evolutivo.

2.4 Il valore della sfida

La fase dell'adolescenza pone la famiglia di fronte al compito di attribuire un significato evolutivo all'esperienza della conflittualità e della sfida per interpretarle come uno stimolo al cambiamento e alla costruzione di un nuovo patto fiduciario.

Sembra che la sfida sia connaturata con la relazione adottiva e si presenta in diverse fasi del suo ciclo vitale. Quando per esempio il bambino, per provocare i genitori adottivi, dice: «Tu non mi puoi comandare perché non sei mio padre» oppure: «Tu non sei la mia vera madre!». Spesso queste sfide, che sono ricorrenti, non rappresentano un attacco al legame di appartenenza ma servono al figlio per verificare quanto si possono fidare dei genitori e si possono sentire emotivamente contenuti di fronte all'insostenibilità di certe angosce. Nei diversi momenti della crescita, e in particolare nell'adolescenza, i genitori sono chiamati ad accogliere e sostenere queste sfide non assumendo un atteggiamento vittimistico, non riesumando fantasie idealizzate sul figlio: per esempio sull'età: «Ah se l'avessimo preso più piccolo sarebbe stato più facile», o sul sesso: «Se fosse stata una femmina sarebbe stata meno ribelle», o sulla storia pre adottiva: «Se non avesse subito tutti questi traumi...!». Quest'ultima affermazione purtroppo va a esplicitare un altro messaggio che suona più o meno così: «Non è colpa tua se sei così arrabbiato, se fossi nato da noi tutto questo non succedrebbe». Un messaggio molto pericoloso per il figlio e dannoso per la relazione in quanto evoca una forza negativa e oscura che viene dal passato e che ciclicamente possiede quel figlio e lo spinge a comportamenti inaccettabili.

In adolescenza non bisognerebbe interpretare il conflitto come una messa in discussione dell'autorità genitoriale, una mancanza di riconoscenza o una trasgressione *tout court* ma come una scoperta delle proprie capacità di fronte alle sfide della vita, delle competenze dialettiche del figlio per affermarsi (a volte anche sbagliando) e differenziarsi. Nel conflitto ognuno riconosce l'altro come diverso da sé e, al contrario dell'indifferenza e dell'evitamento, sancisce la validità del proprio interlocutore. Queste affermazioni ovviamente valgono per quelle situazioni che non assumono un significato patologico, per le quali vale sempre il principio della necessità di ricorrere alle risorse affettive o professionali a disposizione.

Nelle consultazioni cliniche con famiglie con figli adolescenti spesso i genitori credono che la soluzione sia da trovare nelle cose concrete da fare e non riescono a dare un valore allo stare a fianco ai propri figli. Nell'esperienza adottiva questa agitazione, determinata da molteplici fattori (senso di fallimento educativo, non sentirsi all'altezza delle aspettative, non meritare l'amore dei figli), è maggiormente presente. Eppure il saper attendere, ascoltare, osservare può portare al dialogo, all'incontro e alla comprensione.

«Io so che loro – i miei genitori – non possono avere soluzioni ai problemi che sto vivendo ma sento che ci sono, mi stanno vicino e questo per me è tanto»: così si esprime un ragazzo di 15 anni in una seduta. Credo che questa affermazione sia la più grande forma di riconoscimento e fiducia sia per i genitori che per il figlio.

3. L'adozione di preadolescenti e di fratelli/sorelle

In seguito a cambiamenti in corso nel mondo dell'adozione, vengono adottati sempre più frequentemente bambini più grandicelli e gruppi di fratelli o sorelle. I principi ispiratori di questi cambiamenti sono da una parte una maggiore attenzione e tutela dei minori attraverso la sottoscrizione di regole e convenzioni condivise tra i diversi Paesi per evitare il traffico dei minori e, dall'altra, la necessità di mantenere uniti, non disperdere, per quanto possibile, quei legami biologici preesistenti all'adozione come quello dei fratelli.

3.1 L'adozione di preadolescenti

L'adozione di un/a figlio/a adolescente comporta sia per i genitori che per i figli la necessità di conciliare da un lato il bisogno di costruire un legame di appartenenza e dall'altro di favorire le naturali spinte a differenziarsi e a rendersi autonomo da parte dei figli. Questo duplice impegno richiede serenità, capacità di tollerare le frustrazioni e le inevitabili contraddizioni che la famiglia deve affrontare. «Sarebbe riduttivo pensare che l'adolescenza, dell'adottato in particolare, sia tutta centrata sul bisogno di autonomia e non implichi invece, contemporaneamente e contraddittoriamente, forti richieste di affiliazione» (Lombardi, 2003).

Inoltre le difficili esperienze vissute dai bambini nel tempo precedente l'adozione possono aver provocato un processo di adultizzazione precoce portandoli a credere di essere autosufficienti e di non aver bisogno degli adulti. I genitori adottivi devono essere aiutati a distinguere le reali competenze concrete e pratiche del bambino, che vanno valorizzate, da quelle affettive, tipiche di ogni figlio. La "presunzione" di potersela cavare da soli

può mettere questi bambini nella condizione di non riconoscere i loro reali bisogni, non rivolgersi con fiducia a delle figure adulte di riferimento, in definitiva a non sapersi porre nella relazione nel ruolo di figlio. I genitori possono rimanere confusi di fronte a questi atteggiamenti ambivalenti e interpretarli come una forma di rifiuto o di ribellione oppure restare disorientati di fronte ad «abitudini e strategie adattive che il figlio porterà in famiglia e che in parte sono a loro sconosciute» (Berry, 1990).

Dopo tanti anni in cui si è lavorato molto per la preparazione della coppia all'adozione, oggi, di fronte a questi cambiamenti, si pone con urgenza la necessità di preparare anche i bambini e in particolare i preadolescenti a vivere con maggiore aderenza alla realtà l'esperienza adottiva.

In questo processo di adattamento e di reciproca conoscenza risultano più in difficoltà quei genitori che avevano l'aspettativa, la fantasia, spesso negata, di adottare un figlio più piccolo. Questi, nel loro modo di proporsi e presi dall'ansia di stabilire subito un legame, possono apparire eccessivamente premurosi o assumere un atteggiamento tendente a "infantilizzare" il figlio, trattandolo come un bambino più piccolo.

Conoscere queste difficoltà, attraverso incontri con gli operatori o iniziative di gruppi di autoaiuto, permette ai genitori adottivi di riconoscere i bisogni reali del figlio, dare il giusto significato alle iniziali difficoltà e concedersi il tempo necessario per costruire un legame di appartenenza senza sottovalutare le richieste di autonomia del figlio. Allo stesso tempo sono da valorizzare quelle esperienze di gruppo che aiutano i figli a incontrarsi per affrontare le difficoltà tipiche di questa età, in un periodo in cui il gruppo dei pari rappresenta un riferimento affettivo significativo.

3.2 L'adozione di più fratelli/sorelle

L'adozione di più fratelli corrisponde all'esigenza di mantenere i legami esistenti tra fratelli/sorelle nella famiglia di nascita e non disperdere questa risorsa affettiva nell'esperienza adottiva. Ma perché questo obiettivo sia raggiunto è necessario che la coppia adottante sia consapevole dell'impegno che sta per assumere e sia aiutata a valutare bene le risorse in suo possesso per affrontare questo complesso impegno.

È necessario che la coppia sappia fin dall'inizio che adotterà più fratelli e non si trovi di fronte a questa possibilità quando già si trova all'estero per adottare un bambino. Decisioni di questo tipo non sono facili da prendere ed espongono la coppia a rischi da non sottovalutare. Per esempio la coppia può sentirsi condizionata da conflitti di lealtà («Come ci rimarrà se non adottiamo anche sua sorella?»); motivazioni improprie (si adotta il più grande per ottenere il più piccolo) e sopravvalutazione delle proprie risorse.

se («Ce la faremo»). La coppia inoltre deve essere messa al corrente del tipo di rapporto preesistente tra fratelli e sorelle nel tempo e nei contesti dove i bambini hanno vissuto prima dell'adozione. I «fratelli di sangue» che hanno condiviso l'abbandono e, spesso, l'istituto, da una parte rappresentano la continuità del legame naturale ma dall'altra possono aver stabilito delle funzioni, delle gerarchie all'interno di questo sottosistema familiare. Occorre porre attenzione affinché queste dinamiche interne al gruppo al momento dell'adozione non diventino la causa di pericolosi processi di rivalità e competizione con le figure genitoriali, specialmente da parte di quei fratelli/sorelle maggiori che hanno svolto una funzione parentale nei confronti dei più piccoli. Anzi, sono proprio questi fratelli/sorelle maggiori che necessitano di una particolare cura e attenzione per essere aiutati a recuperare il loro ruolo di figli, sentirsi riconosciuti per la funzione di protezione svolta e per promuovere quel rapporto di fiducia e affidabilità verso le nuove figure di accudimento di cui hanno bisogno. I genitori adottivi non debbono dimenticare che quel fratello/sorella maggiore hanno rappresentato un punto di riferimento per i più piccoli e che quindi è necessario un congruo tempo di adattamento affinché tutta la fratria possa vedere in loro quelle figure affettive di cui fidarsi e in cui identificarsi per ricostruire un legame di appartenenza.

Saper gestire questa dinamica complessa nel tempo permetterà all'intera famiglia di poter apprezzare la ricchezza affettiva di questa esperienza consapevoli che la famiglia adottiva non è all'origine dei legami ma promuove e stimola la costruzione di nuovi legami.

4. Conclusioni

La complessità dell'esperienza adottiva deve indurre tutti i soggetti e i sistemi coinvolti a vario titolo nelle diverse fasi del processo a riconoscere che la buona riuscita di un'adozione dipende dall'attenzione e il contributo di tutti e dalla capacità di promuovere quelle iniziative sociali che possano creare una cultura adottiva. Questo impegno rappresenta una sfida importante in un momento storico in cui quelle forme di discriminazione e di emarginazione che si intravedono nei confronti della diversità non investa direttamente nei contesti più vari il figlio adottato. Questi deve poter sentire che dopo essere stato adottato dalla sua famiglia verrà adottato anche in tutti quei contesti sociali da lui frequentati, dalla scuola al catechismo, dalla palestra al gruppo dei pari. Il principio dell'integrazione infatti si basa non sulla stigmatizzazione delle diversità ma nel saperle riconoscere come un valore che arricchisce tutti.

L'intervento nelle situazioni di difficoltà. Il lavoro con l'adolescente adottato

Ondina Greco

Psicologa psicoterapeuta, Università Cattolica di Milano

1. Premessa

L'adozione internazionale si distingue dall'immigrazione di un bambino straniero, ma al tempo stesso vi si interseca.

Il minore adottato con adozione internazionale è infatti un bambino immigrato, che ha abbandonato la sua “culla culturale” (Moro, 1994, p. 65): ha perso l'ambiente etnicoculturale, ma anche l'ambiente linguistico, geografico, climatico, le abitudini sul cibo, gli odori e i sapori... e che in ogni caso ha lasciato i *caregivers* che fino ad allora, nel bene e nel male, gli erano familiari. L'abbandono dei riferimenti familiari è il trauma “in più” che il bambino adottato è chiamato a fronteggiare, anche se spesso qualcosa di molto simile è vissuto dai minori ricongiunti che sono stati lasciati dai genitori anni prima e a cui successivamente, nell'età della preadolescenza o dell'adolescenza, viene chiesto di raggiungere genitori ormai quasi sconosciuti e che a volte vivono con nuovi partner a cui il minore si deve adattare. Tale cesura, che apparentemente alcuni minori, soprattutto se adottati precocemente, superano facilmente, si ripresenta nel momento di rimaneggiamento dell'identità che l'adolescenza rappresenta.

2. L'adolescenza non nasce sotto un cavolo...

2.1 Aspetti biologici

Se la pubertà rappresenta l'inizio del processo dal punto di vista biologico, diversi sono nelle differenti culture i *markers* del passaggio alla condizione adulta. Non è infatti solo la pubertà di per sé a essere fattore di crisi e di cambiamento, ma anche il rapporto tra *pubertal status* e *pubertal timing* (Steinberg, 1987), ossia il rapporto tra i cambiamenti fisici ed emozionali dell'adolescente e le aspettative psicosociali relative a tali cambiamenti. In questo senso il *pubertal status* può rivelarsi *on time*, tardivo o precoce rispetto al *pubertal timing* di una determinata società.

A questo proposito è rilevante sottolineare che nelle società meno sofisticate della nostra l'accesso all'età adulta è più precoce, per cui si può verificare una notevole discrasia tra le aspettative dell'adolescente e quelle dei suoi genitori adottivi rispetto al comportamento adeguato all'età adolescenziale. In genere sono a rischio gli adolescenti più precoci rispetto al *pubertal timing*, per il rischio di essere coinvolti in gruppi devianti di pari.

2.2 Aspetti psicosociali

L'adolescenza ha uno status specifico dalla prima metà del '900, come uno dei prodotti dell'ascesa della classe borghese. Nella società italiana contemporanea si rileva una dilatazione del percorso di crescita, per cui i confini temporali dell'adolescenza si allargano sia riguardo al suo inizio che al suo compimento. Oggi infatti si entra precocemente nell'adolescenza e ci si attarda in essa lungamente, a causa della transizione rallentata allo stato adulto. Gli ambiti extrafamiliari più importanti sono scuola e gruppo dei pari, ma è soprattutto il secondo ad accogliere le istanze espressive dell'adolescente. Il gruppo ha infatti l'importante funzione di permettere il diluirsi della dipendenza dei legami infantili, attraverso nuovi legami con l'ambiente extrafamiliare che consentono di ridurre l'intensità delle nuove spinte libidiche e aggressive, pronte a trovare espressione e a modularsi nelle relazioni reali. È anche degno di nota come l'adolescenza di oggi sia caratterizzata da *status inconsistency*: l'adolescente e il giovane adulto godono di ampia libertà in alcuni settori (religioso, culturale, amicale, sessuale...) ma sono esclusi dal mondo del lavoro e quindi da un'autonomia reale. Poiché dunque l'adolescente e il giovane adulto si trovano in una condizione di marginalità sociale, la famiglia funziona da mediatore flessibile con funzione protettiva e solidaristica, molto più a lungo di un tempo.

2.3 Aspetti familiari

L'adolescenza costituisce un compito di sviluppo intergenerazionale: differenziarsi è un'impresa evolutiva congiunta (Scabini, Cigoli, 2000).

L'obiettivo della transizione è il raggiungimento della condizione adulta da parte dell'adolescente, attraverso una trasformazione dei legami con i genitori e con il mondo esterno. Si tratta di un processo familiare-sistemico, che vede nella *individuazione/separazione* il versante individuale del processo nel quale l'adolescente rinegozia la propria dipendenza verso forme più mature, e nella *differenziazione* (o *distinzione*) il versante congiunto/ familiare.

È un processo di individuazione correlata, per cui ciascuno risponde di sé all'interno del rapporto genitori-figli. Tale processo può essere letto sia al livello interattivo della regolazione delle distanze (per l'adolescente: chiudere la porta della stanza/prendere le distanze dalle abitudini infantili...; per i genitori: lasciare gradualmente spazi di autonomia sempre maggiori), sia a un più ampio livello relazionale, dove avviene gradualmente la trasformazione della relazione di dipendenza in relazione di *interdipendenza*.

Da parte del genitore si richiede il lutto dell'immagine di sé come forte e indispensabile di fronte a un bambino piccolo, bisognoso di vicinanza e che restituisce vicinanza. Occorre quindi superare il conflitto tra desiderio

di veder crescere il figlio e desiderio di prolungare la sua dipendenza. Se si assume, con Stierlin (1979) che le idee dei genitori sono forze modellatrici dello sviluppo dei figli, spesso si possono rilevare le dinamiche delle *profezie che si autoavverano*. La crescita del ragazzo è infatti influenzata dall'atteggiamento dei genitori e dall'immagine che gli stessi hanno di lui. Stierlin parla di due atteggiamenti che finiscono per intralciare l'autonomia dei figli: il primo è la cecità di fronte al cambiamento crescente del ragazzo; il secondo, all'opposto, è l'anticipazione del distacco, ritirandosi da qualsiasi forma di protezione. L'atteggiamento che sostiene meglio l'evoluzione del figlio, secondo tale autore, è quello di chi riconosce di provare fatica e tristezza a causa di questa transizione, ma comunica al figlio la certezza che sarà in grado di superarli, così come il figlio sarà in grado di diventare un adulto competente.

Perché è così difficile per i genitori trasformare il rapporto con il figlio adolescente?

Quella che è stata definita la *sandwich generation* porta il carico della generazione precedente e della generazione successiva: a livello della relazione filiale la coppia di mezza età incomincia a prendersi carico dei genitori e dei parenti anziani; a livello della relazione di coppia, i coniugi devono ripescare il filo della propria progettualità, spesso interrotto dalla cura dei figli; a livello individuale, i coniugi devono riconoscere e trovare modalità di espressione a desideri nuovi o a lungo sospesi (per esempio, la ripresa dell'attività lavorativa per la donna).

Infine a livello della relazione genitoriale, i coniugi di mezza età sono chiamati a:

1. favorire – affrontando una quota di dolore – il processo di svincolo che avrà come esito per il figlio l'*abbandono della relazione privilegiata* con il genitore;
2. acquisire un atteggiamento di protezione flessibile, permettendo/verificando che sia in atto un processo evolutivo del figlio su aspetti di autonomia reale;
3. favorire strategie personalizzate di inserimento sociale, poiché anche la nascita sociale è un'impresa evolutiva congiunta. La famiglia infatti svolge il suo compito di orientamento non solo nel campo simbolico degli affetti, ma anche nel campo simbolico anticipatorio del sociale: affiancare il gruppo dei pari (e le sue scelte).

Da parte del figlio occorre affrontare la perdita della certezza dell'onnipotenza dell'adulto, ma specularmente anche accettare il lutto della propria

onnipotenza, della bisessualità e della dipendenza infantile... Si sperimentano contemporaneamente nuove opportunità, ma anche nuove ferite, perché ci si confronta con qualcosa che non dipende da sé ma che si subisce. Il corpo cambia infatti con modalità e ritmi ingovernabili, che “accadono” e “si subiscono”, così come si possono solo riconoscere in sé i tratti ricevuti dalle generazioni precedenti per cui l'adolescente si scopre all'interno di una storia generazionale e di un genere sessuale specifico, che non si possono scegliere, e di un corpo che non può essere completamente controllato. Anche l'adolescente vive un conflitto tra desiderio e timore di una maggiore autonomia e, in modo complementare, tra bisogno e rifiuto della protezione dell'adulto. L'adolescente è facilitato nella sua crescita se l'adulto da un lato sa rivisitare la propria adolescenza, e quindi sa guardare il figlio con maggiore comprensione e benevolenza; dall'altro se è sufficientemente capace di gestire i propri bisogni, distinguendoli da quelli del figlio (Dolto, 1991).

In un'ottica familiare, risultano importanti anche le relazioni tra fratelli (Dunn, 2005), che costituiscono una risorsa importante per la crescita, anche se solitamente registrano un andamento a *U* (forti nella prima infanzia, si affievoliscono nella media infanzia, si rafforzano con l'adolescenza o, in qualche caso, con l'età adulta), con il fratello maggiore che fa da pioniere.

3. Prendersi cura degli adolescenti in difficoltà

Il primo caposaldo del lavoro dell'operatore è la necessità di allearsi con i genitori, valorizzando il loro apporto e la loro attenzione per la sofferenza del figlio, per evitare collusioni con l'attacco che l'adolescente fisiologicamente fa alle figure genitoriali.

Un secondo nodo fondamentale riguarda l'attenzione introspettiva che l'operatore deve mantenere vigile, da un lato riguardo alla propria immagine ideale di adolescente, dall'altro riguardo alla ricostruzione della propria adolescenza (l'adolescente che vorrebbe incontrare... il sé che vorrebbe essere stato o, al contrario, che non vorrebbe essere stato o comunque non vorrebbe che emergesse).

Uno degli aspetti più delicati del lavoro con gli adolescenti è poi la capacità di distinguere tra aspetti fisiologici della transizione adolescenziale e presenza di aspetti francamente patologici, per la quale si ponga la necessità di un aiuto più specifico di tipo psicoterapeutico. I sintomi oggi più comuni di una intensa sofferenza psicologica sono l'attacco al pensiero (difficoltà scolastiche) o l'attacco al corpo (disturbi alimentari/atti autolesivi/incidenti ripetuti...), solitamente legati a una bassa stima di sé e a un non completo riconoscimento del proprio corpo cambiato.

Il lavoro terapeutico, ma più in generale la relazione d'aiuto, ha come obiettivo un sostegno alla costruzione dell'identità e di un'immagine integrata di sé (Meltzer, 2004), ed è mirato al sostegno narcisistico dell'adolescente, alla valorizzazione del suo pensiero che si evolve e a un riconoscimento delle emozioni (*passioni*, come le definisce Pietropolli Charmet, 1995) per poterle più facilmente integrare. Il lavoro di riconoscimento dei propri vissuti ha infatti la funzione di aumentare il contenimento di quelle emozioni che rischiano, perché eccessive, di tradursi in agiti rivolti verso l'esterno (aggressioni, delinquenza, ecc.) o verso di sé, cioè su un corpo che viene attaccato in quanto non sentito come sé ma ridotto a oggetto estraneo (anoressia, autolesionismo, ecc.).

L'atteggiamento dell'operatore deve essere dunque da una parte di profondo rispetto per l'adolescente, dall'altra di grande chiarezza riguardo al proprio ruolo, in quanto responsabile di riconoscere e di prendere in carico gli indicatori di disagio o la gravità della situazione.

4. L'adolescente adottato

Che cosa dell'essere stato adottato rimane nel corso della crescita del bambino e dell'adolescente?

Le esperienze affettive che il bambino ha vissuto nella relazione iniziale con i genitori biologici o con altri *caregiver* costituiscono uno *sfondo attivo* come *memoria implicita o procedurale* (Sandler, 1980) o come *modello operativo interno* (Bowlby, 1999; 2000) o come modelli di *sé-con-l'altro* (Liotti, 2001), vale a dire dunque come modelli *della relazione*. La relazione con i genitori adottivi si innesta infatti sulle precedenti esperienze relazionali, così come avviene, ovviamente, per i genitori adottivi, che a loro volta incontrano il bambino con un retaggio personale e di coppia intessuto di sofferenze e di desideri.

Nel lavoro psicologico con l'adolescente adottato, qualora se ne ravveda la necessità, dare parola a come ha vissuto la molteplicità di perdite a cui è andato incontro è uno dei focus cruciali. L'ipotesi della psicologia psicoanalitica è infatti che tali modalità di base possano andare incontro a modificazione, solo se divengono oggetto di parola e di pensiero. Solo in questo modo e nella misura in cui è possibile, tali modalità da meccanicamente adesive diventano in qualche modo "oggettivabili" e possono prendere un senso se vengono associate alla *qualità del ricordo* o delle *fantasie sul passato* (Sandler, Sandler, 2002).

In questo lavoro, le "incursioni nel passato" (frammenti di ricordo e di fantasie) sono mirate non a ricostruire fedelmente il passato – operazio-

ne sotto molti aspetti impossibile – quanto a dare senso a ciò che accade nell'oggi all'adolescente nelle sue relazioni significative. Non è tanto “quello che è successo esattamente”, ma quello che “io ricordo o mi sono immaginato” a contare. Occorre ricordare infatti che a essere importante è il significato che ciascuno dà alla propria adozione. Ciò che può essere all'origine di patologie non è infatti l'adozione in sé, ma le difficoltà che possono sorgere dalle fantasie conscie e inconscie organizzate per dare significato all'evento adottivo. Tali fantasie, se non vengono elaborate, possono diventare il substrato irritativo della personalità del bambino (Young, 2006).

In generale, l'adolescente adottato porta con sé parti fragili e ferite che lo rendono più vulnerabile e timoroso che si ripeta il trauma dell'abbandono (De Zulueta, 2009). Questo timore può indurre nel ragazzo il bisogno di aderire alle aspettative inconscie dei genitori adottivi e quindi la disponibilità ad accettare il ruolo da loro richiestogli inconsciamente, pur di sentirsi al sicuro. Occorre tenere presente che se è inevitabile nella relazione genitore-figlio la presenza di un processo di identificazione proiettiva, cioè lo slittamento di bisogni propri negati da parte dell'adulto sul figlio – slittamento che può venire corretto sia dalla differenza presente tra i genitori (Vegetti Finzi, 1999) sia dalla spinta evolutiva del figlio – è vero anche che un'identificazione proiettiva troppo massiccia induce nel figlio una risposta di ruolo che sottrae gran parte delle energie al suo processo di crescita (Sandler, Sandler, 2002).

La rappresentazione che i genitori si costruiscono rispetto al figlio e al proprio rapporto con lui influisce infatti sulla qualità della relazione che nel tempo si solidifica, rendendo più arduo il cambiamento. Tale rappresentazione dipende dalle caratteristiche del figlio, ma anche dai bisogni dei genitori¹, che possono rivelarsi di tipo *sostitutivo* (tendenza a inglobare il bambino nella propria famiglia, espellendo forzatamente – in modo in parte conscio in parte inconscio – gli indicatori di diversità) o di tipo *riparativo*, caratterizzati dalla presenza di una forte spinta morale di tipo salvifico (tendenza a riparare gli aspetti deboli o feriti, prendendosi cura dei bisogni del bambino), o più spesso in posizione intermedia, costituita da un intreccio tra le due valenze.

È da sottolineare come la legittimazione dei genitori adottivi a vivere come i genitori del minore è indispensabile perché il bambino goda di una esperienza di gratificazione e di affetto, purché tale offerta affettiva

¹ Tale riflessione è presente in Zurlo (1995) a proposito dell'affidamento familiare, ma può essere estesa, con le dovute precisazioni, ai genitori adottivi.

permanga anche in presenza del ripresentarsi del bisogno-desiderio del bambino di ripensare il legame con i genitori naturali e/o con l'ambiente di origine e, più avanti, il desiderio di cercarli... La genitorialità che i genitori adottivi sono chiamati a vivere è infatti una *genitorialità simbolicamente condivisa*. Questo è un fattore strutturale, per cui, anche nelle adozioni più riuscite, i genitori saranno chiamati lungo il ciclo di vita a comporre il conflitto tra il sentimento di paternità/maternità di quel figlio e la certezza che quel figlio ha anche altri genitori, come testimoniano le caratteristiche somatiche e genetiche che lo differenziano da loro sempre più man mano che cresce e che molto spesso si ripresentano nei nipoti. Quindi la fisiologica ambivalenza dei genitori tra la gioia e l'orgoglio di vedere la crescita del proprio figlio e il rimpianto per la sua infanzia perduta, prende per i genitori adottivi la forma specifica di un conflitto tra la fierezza per l'esito positivo dei propri sforzi e il timore che il processo di crescita rinforzi aspetti che "vengono da altrove" e che per questo vengono sentiti come minacciosi o negativi.

Anche le istanze riparative si rivelano preziose per venire incontro ai bisogni fisici, affettivi e cognitivi del bambino, purché i genitori adottivi siano consapevoli della distinzione tra i propri bisogni riparativi e i bisogni affettivi ed emancipativi del minore, destinato – in caso contrario – a essere visto solo come portatore di bisogni e di debolezze. I genitori che nei loro racconti mostrano infatti di sintonizzarsi solo con la tristezza e la fragilità del figlio finiscono inconsapevolmente per rinforzare in lui proprio gli aspetti di incompetenza e di difficoltà.

Man mano che il bambino cresce, diventa adolescente, poi giovane adulto, quale posto occupa nella costruzione della propria identità il fatto di essere stato adottato? L'adolescenza è tempo di *ricapitolazione*, processo necessario per raccogliere le forze e spiccare il salto verso una progettualità individuale, e proprio per questo è uno dei periodi in cui il figlio sente di dover "fare i conti" con la sua storia (dopo un primo periodo di curiosità e domande sul passato, che di solito avviene all'inizio dell'età scolare). Una possibile ipotesi su cui lavorare è che, qualunque sia poi l'esito di tale processo di ricapitolazione, l'adolescente è chiamato ad affrontare la *complessità del doppio*. Tale aspetto emerge ancora più platealmente nell'adozione internazionale, perché l'adolescente deve integrare due diverse etnicità, per arrivare alla costruzione di una propria *identità etnica* (Steward, Baden, 1995).

Il bambino adottato vive infatti quella che Brodzinsky (2005) definisce una connessione duale, da un lato con la famiglia/ambiente di origine,

dall'altro con la famiglia adottiva nucleare ed estesa². Anche dove, come in Italia, i rapporti del bambino con la sua famiglia d'origine sono rescissi, la diversa origine del bambino è costantemente presente sul piano simbolico (anche se non sempre attraverso gli "indicatori" ineludibili delle differenze razziali). Tale presenza simbolica è diventata più pregnante per la possibilità – ormai garantita grazie alla legge 149/2001 – che l'adottato, a 25 anni, chieda al giudice l'accesso alle informazioni sulla propria famiglia d'origine.

La crescita del figlio adottato, le domande sulla propria condizione adottiva a partire dall'età prescolare e la ricerca di identità da parte dell'adolescente adottato, non possono che avvenire nello spazio che si estende tra i due poli di tale connessione duale e costituiscono punti di valico ineludibili per le relazioni adottive, che sono chiamate dall'inizio a dilatarsi per accogliere la presenza dell'origine del figlio "venuto da altrove", che richiama l'altrove del bambino desiderato e mai nato dei genitori adottivi.

La categoria del doppio deriva da una radice indoeuropea, *iem*, la quale significa: doppio prodotto. In termini psicodinamici (Peluffo, 1976; Ferrari, 2007), incontriamo la riflessione sul doppio relativamente a diverse aree, tra cui il tema dell'autoritratto, ma anche quella dell'immagine simbolo che riproduce-allude a un soggetto, o ancora quella del sogno.

Eidolon è l'immagine, *eidola* sono le anime dei morti, le ombre, le apparizioni, il riflesso di una persona, le statue funerarie, potremmo dire le *immagini dell'assenza*, che richiamano i ricordi, o i frammenti di ricordo, di sapori o di profumi...legati alla terra d'origine. La capacità di contemplare/considerare il doppio è tuttavia legata a un Io sufficientemente maturo e strutturato, abbastanza elastico per tollerare questa complessità. Se nell'autoritratto, per esempio, si verifica una disidentificazione "temporanea" rispetto alla propria immagine allo specchio, pur conservando la consapevolezza dell'unità sostanziale dell'Io, l'adolescente adottato è chiamato più volte a compiere un processo disidentificativo alternativamente rispetto all'una o all'altra delle due radici di sé, per potersi riappropriare più compiutamente di entrambe. Va da sé che tale processo è più drammatico e radicale di quello descritto prima relativamente all'artista, e che la riappropriazione tendenzialmente equilibrata o fortemente asimmetrica dell'una o dell'altra valenza del doppio dipende dalla storia particola-

² In alcuni Stati esteri, ad esempio negli Stati Uniti, la connessione duale è presente anche sul piano della realtà concreta: per esempio, in caso di *open adoption* il rapporto del bambino con entrambe le famiglie è strutturale (viene deciso al momento dell'adozione in sede giuridica), come accade – nonostante la legge – in Italia nelle situazioni di affidamento familiare a lungo termine.

re dell'adolescente, dalla natura più o meno invasiva del trauma subito, ma anche, come abbiamo visto, dalla posizione accogliente o accogliente *sub condicione* da parte dei genitori adottivi.

Potremmo descrivere due modalità integrative, in cui il giovane adulto può trovare un punto di equilibrio che *comprende* entrambe le radici, sia pure in misura diversa:

1. *valorizzazione* sia dell'origine che della famiglia e della storia adottiva;
2. *assimilazione* all'ambiente di accoglienza, con gli elementi dell'origine sullo sfondo, ma senza il bisogno che vengano negati;

e due modalità non integrative:

1. *negazione* delle differenze rispetto all'ambiente adottivo, con manovre attive di allontanamento/rimozione di tutto ciò che può riguardare l'origine;
2. *appartenenza* al mondo lontano o *mancata costruzione* del senso di appartenenza.

Ci sono infatti situazioni in cui l'adozione in realtà non si è mai realizzata, e l'incontro tra il bambino e i suoi genitori non è avvenuto autenticamente, perché i bisogni di ciascuno non sono stati reciprocamente soddisfatti in misura "sufficientemente buona". A volte genitori e figli si trovano su posizioni psichiche così distanti che risulta impossibile costruire una relazione autentica: lo scarto tra aspettative e realtà è troppo ampio per entrambe le parti. Genitori e figli rimangono come sospesi nel vuoto, così distanti da non poter stabilire modalità condivise di relazione. Il figlio è vissuto sostanzialmente come un estraneo e gli aspetti negativi del suo comportamento sono imputati alle sue origini, mentre da parte sua il figlio esaspera nel tempo la sua estraneità alle relazioni familiari.

È tipica dell'età adolescenziale una modalità in movimento, che vede l'adolescente cambiare più volte posizione – attraverso disidentificazioni e identificazioni successive – attraverso un processo che esiterà nell'età adulta in una delle modalità descritte precedentemente. C'è da ricordare poi che eventi critici di grande portata emotiva, come la nascita di un figlio, rimetteranno in gioco gli equilibri raggiunti, per il riemergere prepotente del tema pregnante dell'eredità genetica, costringendo l'adottato a ulteriori aggiustamenti, in cui parte in causa, oltre ai genitori adottivi, sarà in questo caso il partner dell'adulto adottato.

Si potrebbe parlare di differenti forme del *mito di origine* (Cigoli, 2001). Anche il mito può essere generativo o degenerativo. In particolare si allontanano dalla generatività adottiva quei miti di origine che si chiudono sulla famiglia nucleare separandola dalla storia intergenerazionale su uno

o entrambi gli assi e quelli che operano una drastica scissione tra buono e cattivo, tra positivo e negativo, attribuendo in modo acritico alla propria famiglia la polarità positiva e a quella del figlio adottivo e alla sua storia la polarità negativa. Si può sottolineare che questo discorso diviene ancora più pregnante dove alla diversa origine familiare si aggiunge la diversità etnica, con le sue connotazioni somatiche, linguistiche, culturali...

Figura 1 - Il processo di integrazione del doppio. Un compito *long life*.



Per comprendere le modalità con cui l'adolescente affronta il *processo di integrazione della doppia origine dell'adottato* può essere utile schematizzare le diverse posizioni lungo due assi, profondamente intrecciati nel mondo psicologico del soggetto.

L'asse dell'origine riguarda l'atteggiamento che l'adolescente assume nei confronti della propria origine e del passato pre adottivo e presenta a un estremo un atteggiamento di *valorizzazione* (polo positivo) e all'altro un atteggiamento di *allontanamento/rimozione* della propria differente origine (polo negativo).

L'asse della famiglia adottiva riguarda invece la posizione che l'adolescente assume nei confronti dei genitori adottivi e della storia vissuta con loro. Le estremità di questo secondo asse sono rappresentate dall'atteggiamento di *valorizzazione* (polo positivo) e di *isolamento/rifiuto* della famiglia adottiva (polo negativo).

La posizione che l'adolescente adottivo raggiunge, sia nei confronti della dimensione dell'origine, sia nei confronti del mondo adottivo, è il frutto di delicati equilibri destinati a modificarsi nel tempo, man mano che la crescita pone nuove richieste e nuove sfide (Rosnati *et al.*, 2010).

5. Conclusioni

Come in qualsiasi famiglia, anche nella famiglia adottiva sono più generativi, cioè capaci di potenziare le capacità e le risorse del figlio, i genitori consapevoli dei propri bisogni e appassionati a obiettivi propri, perché solo chi è appassionato a un proprio progetto è in grado di valorizzare e rispettare gli obiettivi dell'altro, in particolare del figlio che cresce (Dolto, 1991).

Potremmo concludere che l'intervento dell'operatore con gli adolescenti adottati in difficoltà ha come obiettivo quello di sostenere l'adolescente a costruire un'immagine positiva di sé, tollerando il dolore e la complessità del doppio e quello, non meno importante, di rispettare la soluzione che in quel momento l'adolescente è in grado di individuare e di sopportare (il che equivale a non perdere di vista le difese del ragazzo).

Lavorare con le famiglie complesse, tuttavia, chiama in causa la fluidità o la difficoltà legata al tema delle *appartenenze multiple*, che possono essere state vissute dallo stesso operatore come opportunità e risorsa, oppure come fonte di confusione, di conflitto e di sofferenza e possono quindi suscitare da parte sua interesse e desiderio di conoscere, o al contrario diffidenza e una conseguente tendenza a una scissione difensiva.

Occorre infatti innanzitutto che l'operatore comprenda la *complessità strutturale dell'adozione*, riconoscendo i confini dell'area "doppia" in cui si contestualizzano le difficoltà dell'adolescente.

Questa è la direzione fondamentale del lavoro, che tuttavia – ovviamente – prende le mosse dal disagio specifico che in quel momento l'adolescente avverte e segue i meandri delle sue associazioni e delle sue esperienze attuali, sia che si ritenga più opportuno situare l'intervento in una *cornice preventiva*, attraverso il rinforzo delle risorse e lo strumento potente del gruppo, sia che si scelga una *cornice maturazionale* della crescita evolutiva, nella quale si lavora sulla sofferenza e sulla perdita per riattivare processi di elaborazione del lutto necessari per una ripresa evolutiva; sia, infine, in una *cornice diadica interpretativa*, nella quale il cambiamento terapeutico venga ottenuto mediante l'uso dell'interpretazione per rimuovere blocchi evolutivi nevrotici o traumatici nel contesto di una nuova relazione oggettuale (Novak, 2006). In ogni caso, si cerca di riattivare la struttura e le funzioni dell'io che sono state ostacolate da circostanze traumatiche all'interno di un ambiente che "contiene" e all'interno della relazione con l'operatore o il terapeuta, facendo leva in modo particolare sugli aspetti non verbali e relazionali del lavoro.

L'aspetto più vero è che con gli adolescenti si può lavorare arricchendosi reciprocamente, a patto di poter guardare con divertimento, onestà e benevolenza alla propria adolescenza... finita o meno che sia!

Adozione e attaccamento: strumenti di valutazione e interventi

Barbara Ongari

Docente di Psicologia dello sviluppo all'Università degli studi di Trento

1. Premessa

Gli studi sulle caratteristiche dei legami familiari nell'adozione basati sulla prospettiva teorica dell'attaccamento hanno messo in rilievo le problematiche relazionali e legate all'integrazione familiare di bambini provenienti da contesti di accudimento primario profondamente carenti o traumatici. La costruzione delle relazioni di filiazione si trova a fare i conti, nella maggioranza dei casi, con eventi precoci di gravi deprivazioni, definiti da Mary Main come *panico senza soluzione* (1990). La letteratura concordemente mette in luce che, nell'interazione quotidiana, le strategie comportamentali di questi bambini, incoerenti e inadeguate, possono risultare difficili da leggere e da affrontare da parte dei genitori adottivi, che a loro volta devono imparare a costruire risposte su misura dei bisogni complessi e contraddittori che si esprimono nelle vicende connesse allo svolgimento delle *routines* familiari.

Nel momento del passaggio all'adolescenza tali difficoltà possono raggiungere picchi particolarmente intensi e drammatici, dal momento che i processi di trasformazione interna ed esteriore implicano separazioni reali e simboliche e l'apertura a nuove relazioni. Si tratta pertanto di un passaggio particolarmente critico nell'evoluzione socio-affettiva dei ragazzi adottati, alle prese con la difficile costruzione di una nuova identità.

2. La natura dei pattern di attaccamento in adolescenza e la loro valutazione

Ai fini di un approfondimento delle problematiche dell'attaccamento negli adolescenti adottati può essere utile una premessa più generale sulle caratteristiche dei processi di attaccamento in questo periodo evolutivo, così come sono state studiate nell'ambito della filiazione biologica. La natura della relazione tra genitori e figli viene sempre più analizzata dagli studiosi dell'attaccamento utilizzando una chiave di lettura di tipo contestuale, dove l'attenzione viene posta sul ruolo giocato non solo dalle caratteristiche dei pattern di attaccamento rispettivi di ciascuno, ma anche su tutta una serie di variabili intervenienti di carattere evolutivo, sia ambientali che individuali. È stato dimostrato che, nel corso dell'infanzia, la capacità riflessiva dei genitori, intesa come l'insieme dei processi che danno loro la possibilità di interpretare le proprie azioni e quelle del figlio come

significative e intenzionalmente basate su desideri, bisogni, sentimenti e opinioni, è risultata essere il fattore mediativo più potente nella possibilità di trasmissione di rappresentazioni sicure dei legami di attaccamento (Fonagy *et al.*, 1995; Slade *et al.*, 2005). Da parte dei genitori, l'accesso libero e flessibile al proprio mondo interno di rappresentazioni costituisce la competenza fondamentale che permette di leggere empaticamente la mente del figlio in termini di stati mentali intenzionali, rispondendovi in modo contingente. È soprattutto nelle situazioni negative legate a sofferenza o a stress che la funzione riflessiva genitoriale consente di mettere da parte i propri stati emotivi, per pensare ai vissuti soggettivi del figlio, regolandone le emozioni e cercando di riportare in equilibrio livelli di eccitazione eccessivamente elevati e potenzialmente dannosi.

In riferimento all'adolescenza, molte sono le questioni teoriche aperte relative alle vicende evolutive dei modelli di attaccamento durante questo periodo fortemente trasformativo, tenuto conto dell'importanza crescente delle relazioni extrafamiliari, soprattutto con i pari e il ruolo svolto dai contesti sociali di riferimento. A partire dal riconoscimento dei compiti evolutivi specifici dell'età preadolescenziale e adolescenziale, ci si può chiedere quanto i modelli delle relazioni interpersonali possano subire revisioni e aggiustamenti e quanto invece possano mantenersi stabili nel tempo.

Non sono moltissime le ricerche longitudinali che hanno analizzato la tematica della continuità e della stabilità delle rappresentazioni di attaccamento dalla prima infanzia alla tarda adolescenza, cercando di definire il peso rispettivo dei cambiamenti interni e dei possibili fattori intervenienti esterni (Waters *et al.*, 1995; Grossmann, Grossmann, Zimmermann, 1999). Un'indagine italiana con preadolescenti tra i 10 e i 14 anni che ha analizzato il problema della stabilità/cambiamento dei *Modelli operativi interni dell'attaccamento* ha riscontrato anzitutto la notevole stabilità complessiva (pari al 74%) dei pattern dei giovani nell'arco dei cinque anni considerati, un lasso di tempo significativamente ampio dal punto di vista evolutivo. Su questo valore generale di stabilità incidono naturalmente le differenze relative alla natura specifica dei modelli di attaccamento. La stabilità maggiore è stata riscontrata per i ragazzi con rappresentazioni distanzianti (78%) così come per quelli con rappresentazioni di tipo sicuro (74%). Invece i valori si abbassano per i ragazzi con rappresentazioni dell'attaccamento di tipo preoccupato (50%) e disorganizzato (50%) (Ammaniti *et al.*, 2000). Gli autori concludono che in preadolescenza il mantenimento di modalità distanzianti interiorizzate nel corso dell'infanzia, può costituire una strategia difensiva utile per far fronte alle ansie caratteristiche di questa fase di

sviluppo. Prevedibilmente invece la sicurezza precoce dell'attaccamento si dimostra altamente stabile nel tempo, dal momento che è il pattern maggiormente adattivo nei confronti delle richieste differenziate dei contesti sociali di riferimento.

Un'altra area su cui recentemente si è rivolta l'attenzione degli studiosi è relativa al ruolo svolto in adolescenza dai diversi pattern di attaccamento nelle relazioni tra pari. I teorici che utilizzano questa prospettiva di ricerca hanno prodotto verifiche empiriche circa il fatto che la qualità delle esperienze primarie con i genitori influenzi la natura delle interazioni sociali extrafamiliari successive, in particolare con i coetanei (Schneider, Atkinson, Tardif, 2001; Vershueren, Marcoen, 2005). I bambini con attaccamento sicuro nella prima infanzia mostrano nelle età successive una migliore abilità comunicativa e relazionale verso i compagni e gli insegnanti, basata sulla flessibilità, nonché sulla competenza collaborativa e prosociale. A sua volta, la capacità di sviluppare e mantenere modalità relazionali positive nel contesto degli scambi paritari è unanimemente considerata come un aspetto chiave dell'adattamento sociale ed emotivo nel corso dell'intero ciclo di vita. È stato evidenziato anche un rapporto diretto tra attaccamento e qualità dell'accettazione sociale: gli adolescenti sicuri, molto più di quanto avviene per quelli distanzianti, vengono percepiti dai loro coetanei come più motivati alla relazione sociale, meno aggressivi, meno introversi e meno vittime potenziali di sopraffazione da parte dei compagni, dal momento che la sicurezza dell'attaccamento consente loro una migliore capacità di regolazione delle emozioni (Zimmermann *et al.*, 2001; Dykas, Ziv, Cassidy, 2008).

Negli anni dell'adolescenza, la sicurezza dell'attaccamento risulta essere anche un fattore di mediazione rispetto al rischio di comportamenti antisociali, in quanto l'apertura a pensare i rapporti interpersonali e la disponibilità nei confronti degli altri svolge una funzione protettiva rispetto alla possibilità di condotte devianti. È interessante tuttavia notare che anche gli adolescenti con rappresentazioni preoccupate dell'attaccamento si mostrano motivati ad avere relazioni intime di amicizia e tale motivazione gioca un ruolo di moderazione nei confronti della possibilità di mettere in atto comportamenti antisociali (McElhaney *et al.*, 2006). Le problematiche relative allo sviluppo socio-emotivo dei ragazzi con attaccamento preoccupato sono state documentate da una nutrita mole di ricerche, che tradizionalmente li ha individuati come particolarmente fragili, frequentemente soggetti a stati di ansia, di sofferenza personale, di ideazione suicida, di sintomi depressivi e di comportamenti socialmente indesiderabili (Pianta,

Egeland, Adam, 1996; Zimmermann, Grossmann, 1997). Sul piano dell'adattamento sociale, gli adolescenti con pattern preoccupati evidenziano forti difficoltà rispetto ai cambiamenti, sfiducia nel possibile sostegno esterno, percependosi come soli e incapaci di cercare e trovare aiuto da parte degli amici e degli insegnanti. Ma sono gli adolescenti distanzianti a mostrare l'ostilità maggiore nelle relazioni tra pari e mostrano vissuti di solitudine e di impotenza. Viene in luce la loro difficoltà ad accogliere il supporto di amici e insegnanti, dal momento che essi sono percepiti dai compagni come ritirati rispetto al contesto sociale e poco disposti a sviluppare interazioni significative (Larose, Bernier, 2001). Il pattern di attaccamento distanziante è risultato anche associato a disturbi alimentari e della condotta, ad abuso di sostanze e a disordini di personalità di tipo narcisistico o antisociale (Cole-Detke, Kobak, 1996).

Si può concludere che negli individui con modalità di attaccamento insicure nel corso dell'adolescenza possono essere rinforzate le strategie interne che portano alla deattivazione o all'iperattivazione delle rappresentazioni delle relazioni di attaccamento. Mentre la sicurezza dell'attaccamento, e il sentimento di autoefficacia che vi è connesso, svolge un ruolo protettivo rispetto allo sviluppo di positive abilità di *coping* nei confronti delle sfide della realtà sociale esterna.

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione dell'attaccamento nei confronti delle figure parentali in età adolescenziale, la ricerca internazionale ha privilegiato le metodologie narrative basate sulla possibilità di classificare la natura delle rappresentazioni mentali dell'attaccamento a partire dai trascritti di interviste semi-strutturate a sfondo autobiografico. In particolare, è stata dimostrata la validità dell'applicazione anche agli adolescenti, a partire dai 14 anni, dell'*Adult Attachment Interview*, AAI (Main, Goldwyn, 1998), lo strumento più affidabile per la classificazione dell'attaccamento adulto (Ward, Carlson, 1995). Molte sono le versioni ridotte e riviste dell'AAI applicate in età adolescenziale. Tra queste, in ambito nazionale, si può citare l'*Attachment Interview for Childhood and Adolescence*, AICA, specificamente rivolta all'approfondimento dei Modelli operativi interni dell'attaccamento nella tarda infanzia e prima adolescenza (Ammaniti *et al.*, 2000). Questa intervista, semplificata sul piano linguistico e riadattata per quanto riguarda la codifica, ha dimostrato di mantenere le stesse caratteristiche psicometriche della AAI, dal momento che la distribuzione percentuale all'interno delle diverse categorie di attaccamento tra i 10 e i 14 anni è sovrapponibile a quella ottenuta con la AAI nei campioni normativi.

Le rappresentazioni della qualità delle relazioni con i pari nella prospettiva dell'attaccamento è invece alla base di una intervista a sua volta derivata dall'AAI, la *Friend and Family Interview*, FFI (Steele, Steele, Kriss., 2009). Studiata in modo mirato per gli adolescenti, la FFI valuta in che modo ogni ragazzo vede e considera le sue relazioni significative con la famiglia, gli amici, gli insegnanti. Come l'AAI, la FFI offre una classificazione dei pattern di attaccamento tenendo conto sia dei contenuti dell'intervista sia degli aspetti formali di essa, legati alla coerenza della mente.

L'attaccamento negli adolescenti adottati

Le considerazioni generali sulle caratteristiche dell'attaccamento in adolescenza possono fare da sfondo a una riflessione più focalizzata riferita all'adozione.

Va premesso che le meta-analisi recenti sugli *outcomes* evolutivi negli adottati indicano per essi un adattamento sociale complessivamente discreto, anche se viene segnalata la maggiore frequenza di problemi comportamentali (esternalizzazione e internalizzazione) rispetto alla popolazione normativa. Tali problematiche risultano meno frequenti nelle adozioni internazionali rispetto alle nazionali. Viene confermato che i danni più severi riguardano soprattutto i bambini che hanno alle spalle esperienze pre adottive ad alto rischio (malnutrizione, estrema deprivazione, maltrattamento/abuso). Un fattore protettivo, in grado di ridurre la frequenza dei disturbi comportamentali di tipo sia esternalizzato sia internalizzato è rappresentato dalla durata prolungata del tempo di permanenza in famiglia, soprattutto se superiore a 12 anni. Viene rilevata anche la maggiore frequenza da parte dei genitori adottivi di richieste di supporto ai servizi clinici e sociali, dal momento che questi bambini sono maggiormente a rischio di sviluppare difficoltà relazionali, più o meno gravi, rispetto alle figure genitoriali. Pertanto la popolazione adottiva risulta sovrarappresentata nei servizi della salute mentale (Juffer, Van IJzendoorn, 2005).

La funzione riparatrice dell'adozione è stata ribadita da altri risultati meta-analitici che hanno preso in considerazione indicatori di carattere sia biologico che psicologico, documentando complessivamente negli adottati un'evoluzione positiva (Bakermans-Kranenburg *et al.*, 2008). Questo vale soprattutto per gli anni dell'infanzia.

Per quanto riguarda l'adolescenza, invece, il quadro è più articolato. Molta letteratura ha messo in evidenza il fatto che le difficoltà incontrate nel processo di costruzione dell'identità sono maggiori che per i soggetti normativi, in relazione ad alcuni fattori (Jaffari-Bimmel *et al.*, 2003; Harf,

Taieb, Moro, 2006). Anzitutto la cesura rispetto al contesto relazionale delle origini comporta il taglio netto con la parte di sé legata alla storia fondativa. L'impossibilità di trovare riferimenti certi per la ricostruzione del proprio percorso personale, a fronte dell'impellenza del compito evolutivo di ricostruire i punti cardine dell'identità passata come metro di confronto con quella adulta futura, riapre domande irrisolte e ripropone immagini e vissuti di sofferenza legate al dover elaborare la ferita primaria dell'essere stati abbandonati. La frequente lacuna di informazioni sulle condizioni di vita pre adottive intralcia la riorganizzazione delle mappe mentali relative all'appartenenza. A questo spesso si aggiunge, per le adozioni internazionali, il peso dello "stress da acculturazione" (Pratti, 2005) e la difficoltà di assunzione di tratti somatici tipici della propria etnia, ma diversi dal contesto culturale di riferimento. Altre problematiche evidenziate dalla letteratura riguardano la maggiore precocità dello sviluppo puberale e le difficoltà scolastiche e di integrazione sociale, soprattutto nel rapporto con i pari.

Le ricerche sulla valutazione dell'attaccamento negli adolescenti adottati hanno mostrato l'alta incidenza di rappresentazioni interne di tipo disorganizzato. Questo pattern, che comporta confusione e incoerenza delle strategie sia emotive che cognitive, è stato riscontrato nella maggioranza degli adottati rumeni istituzionalizzati (Zeanah *et al.*, 2003). Essi continuano a manifestare a lungo termine, nel corso della crescita, le conseguenze dei danni legati all'istituzionalizzazione prolungata negli anni (Rutter & The ERA Study Team, 1998; Vinay, 2003; Grotevant *et al.*, 2006). I dati internazionali confermano che la precocità dell'istituzionalizzazione e la sua durata nel tempo, in concomitanza spesso anche con il cattivo funzionamento dell'organizzazione degli istituti, possono essere considerati come i fattori direttamente responsabili dei successivi disturbi dell'attaccamento. Le ricerche sulle adozioni di bambini rumeni provenienti dagli orfanotrofi hanno messo in evidenza, per adozioni realizzate dopo i 2 anni di età, l'emergenza di gravi disturbi dell'attaccamento a 4-6 anni e la stabilità di forti comportamenti di disinibizione nel periodo evolutivo successivo, tra i 6 e gli 11 anni (O'Connor *et al.*, 2003).

Nel corso dell'adolescenza dei figli adottati, in modo più forte rispetto ad altre fasi di sviluppo, vale l'ipotesi che le famiglie adottive presentino un funzionamento dinamico complesso (Juffer, 2009; Cavanna, Rosso, 2009; Ongari, Tomasi, 2010). In questo periodo di alta vulnerabilità personale e relazionale, la valenza protettiva rappresentata da legami sicuri di attaccamento con i genitori adottivi viene indicata con sempre maggiore evidenza come l'elemento fondamentale (Juffer, Van IJzendoorn, 2007). Una ricerca

longitudinale condotta in tre passaggi evolutivi successivi (a 5-30 mesi, a 7 anni e a 14 anni) con 160 adottati internazionalmente entro l'anno di età, ha mostrato l'influenza fondamentale di relazioni di filiazione empatiche e rassicuranti, ai fini di un adeguato sviluppo emotivo affettivo e sociale nella seconda infanzia e nell'adolescenza (Jaffari-Bimmel *et al.*, 2006). Sulla base di questi risultati, la qualità dello sviluppo sociale in adolescenza è il frutto di due passaggi evolutivi distinti, dalla prima alla seconda infanzia e dalla seconda infanzia all'adolescenza: pertanto il ruolo delle esperienze relazionali precoci con *caregivers* sensibili risulta essere importante, se pure in modo indiretto, ai fini della sicurezza sociale in adolescenza. Lo sviluppo sociale degli adottati appare relativamente stabile nel tempo e in funzione della qualità della responsività genitoriale (soprattutto materna) nelle varie fasi evolutive. La conclusione cui giungono gli autori è che nel periodo adolescenziale la capacità materna di cogliere e rispondere ai bisogni gioca un ruolo chiave sulla possibilità di sviluppare un buon adattamento nei confronti del contesto, moderando anche gli effetti negativi di un temperamento difficile. Le indicazioni emergenti da questo lavoro sono importanti ai fini della discussione sulla trasmissione dell'attaccamento, in quanto emerge che anche i genitori non biologici sono in grado di svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo sociale, nel senso che trasmettono ai figli la sicurezza emotiva in grado di fornire la base per l'evoluzione delle competenze relazionali nel corso della crescita¹.

4. Gli interventi di supporto alla relazione adottiva

La ricerca recente dimostra dunque come l'adozione possa essere a buon diritto considerata nella sua natura di intervento potenzialmente riabilitativo, in grado di permettere al bambino di modificare progressivamente in senso migliorativo le rappresentazioni interne di sé e degli altri. Relazioni di accudimento calde, coerenti e affidabili possono cambiare le aspettative negative su di sé e sugli altri e i comportamenti difensivi/distruuttivi, nella misura in cui permettono di mentalizzare da un lato *caregivers* protettivi e affidabili e dall'altro se stesso come persona degna di essere amata.

Coerentemente con le considerazioni più generali sopra esposte sul ruolo cruciale svolto dalla sensibilità genitoriale sullo sviluppo della sicurezza dell'attaccamento, da anni a livello internazionale sono stati realizzati con successo programmi di supporto per il potenziamento della competenza

¹ Per una rassegna critica del concetto di trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento in ambito adottivo si veda Ongari, 2009.

riflessiva genitoriale e lo sviluppo della abilità di rispondere ai segnali del bambino, anche nel caso dell'adozione. Tra i più noti, si può citare il *Circle of security*, Cos (Marvin *et al.*, 2002) un protocollo rivolto alle diadi genitore-bambino ad alto rischio in età prescolastica, finalizzato a implementare la sensibilità e abilità di risposta dei genitori alle segnalazioni del bambino, assieme alla capacità di riflettere sui propri vissuti a fronte dei comportamenti di quest'ultimo, anche nel riconoscimento di quegli aspetti della propria storia passata che possono influenzare i propri atteggiamenti attuali nei confronti dei figli.

Anche il *Parent attachment diary*, Pad (Dozier, Chase-Stovall, 1996), un diario in cui il genitore annota quotidianamente il modo in cui il bambino si comporta in tre tipologie di situazioni stressanti che dovrebbero attivare il suo sistema di attaccamento (piccoli incidenti/dolore fisico, paura/spavento, separazione e riunione), è uno strumento che si è rivelato molto utile ai fini dell'*empowerment* della capacità responsiva dei genitori adottivi. I risultati empirici mostrano il successo dell'applicazione del Pad con bambini adottati in età precoce (prima dell'anno di età), nella misura in cui nei loro genitori vengono incoraggiate modalità sicure e "nutrienti" di *caregiving*. Si è visto che i bambini adottati precocemente riescono infatti ad acquisire rapidamente comportamenti di tipo sicuro, mentre per quelli adottati a età successive risulta più frequente e più difficile da modificare il permanere di comportamenti insicuri (distanzianti o resistenti). È stato rilevato che i genitori tendono a rispondere in modo contingente ai segnali dei bambini, confermando le aspettative dei bambini insicuri e restando intrappolati in comportamenti speculari (Dozier *et al.*, 2005). Sulla base del diario, essi possono essere invece aiutati a reinterpretare i comportamenti dei bambini in maniera maggiormente empatica e comprensiva.

Alcune ricerche hanno documentato anche gli effetti di diverse modalità di impostare gli interventi di supporto alla genitorialità adottiva, pur tutti basati sull'attaccamento, progettati con l'obiettivo di migliorare la sensibilità materna e la sicurezza dei bambini adottati internazionalmente entro l'anno di età. In Olanda negli anni recenti è stata verificata in maniera decisamente differenziale l'influenza di una metodologia basata sul video-feedback consistente nella videoregistrazione a domicilio di tre sessioni interattive familiari genitore-bambino, successivamente discusse con un esperto (*Video-feedback intervention to promote positive parenting*, Vipp), rispetto a strategie più tradizionali quali la semplice informazione sui bisogni dei bambini adottati tramite corsi e libri specializzati per i genitori o l'utilizzo di un diario personalizzato sulla storia del bambino (Bakermans-Kranenburg, Juf-

fer, Van Ijzendoorn, 1998; Juffer, Bakermanns-Kranenburg, Van Ijzendoorn, 2008). Gli interventi precoci di video-feedback, associati al diario personale del bambino, hanno dimostrato la possibilità di potenziare a breve termine la capacità genitoriale di *insight* rispetto ai propri sentimenti e comportamenti, a specchio con quelli del bambino, riducendo il rischio di sviluppo da parte dei bambini di pattern di attaccamento disorganizzato. Tramite la creazione di una relazione significativa tra operatore e famiglie e sollecitando il coinvolgimento attivo dei genitori, che diventano “esperti”, si permette loro di diventare modelli a se stessi (Juffer, Bakermanns-Kranenburg, Van Ijzendoorn, 2005). Il successo sperimentale di questi interventi brevi e focalizzati, ha fatto sì che essi in Olanda si siano tradotti in prassi psicosociali di supporto a disposizione delle famiglie adottive.

Nelle verifiche a livello longitudinale tale modalità associata video-feedback e diario non sembra invece avere effetti certi a lungo termine. In uno studio con bambini di 7 anni, anche se è stata riscontrata qualche influenza positiva perdurante nel tempo a livello della riduzione dei comportamenti internalizzati e sullo sviluppo più generale della personalità, non è stata dimostrata la permanenza nel tempo della capacità riflessiva dei genitori, modulata in rapporto all’evolvere delle esigenze psicologiche dei figli nel corso della crescita (Stams *et al.*, 2001).

In generale si può concludere che con i bambini adottati molto piccoli gli interventi precoci, entro i 5 anni di età, tesi a supportare l’implementazione delle abilità empatiche e responsive dei genitori, hanno effetti positivi e preventivi accertati, nella misura in cui si caratterizzano per il focus sulle capacità di *holding* genitoriale e sulla valorizzazione dei momenti positivi dell’interazione genitore-figlio. Viene chiarita soprattutto la differenza rispetto a modalità di supporto generico. Tuttavia non è stato finora possibile definire per essi un “periodo critico” ottimale per la loro attivazione (Kelly, 2003; O’Connor, Zeanah, 2003).

Per quanto riguarda la seconda infanzia e l’adolescenza, meno frequente è la documentazione relativa agli interventi di tipo educativo, mentre esiste una ricca letteratura che evidenzia le caratteristiche dei percorsi riabilitativi e di presa in carico psicoterapeutica degli adolescenti adottati. Nella relazione terapeutica l’obiettivo è quello di permettere ai ragazzi di imparare a superare le modalità di attacco e rifiuto, impotenza e umiliazione che spesso caratterizzano la relazione con i genitori adottivi, nella misura in cui possono apprendere ad andare oltre la tendenza agli agiti e scoprire lentamente la propria capacità di pensiero sulle relazioni, sentite come non minacciose.

Qualche indicazione di carattere educativo per i genitori di adolescenti può essere trovata nel manuale degli interventi basati sull'attaccamento che Schofield e Beek (2007) hanno messo a punto a partire dalla loro esperienza di intervento di supporto rivolti a famiglie adottive e con affidamento familiare. Esse descrivono le diverse dimensioni, tra loro intrecciate, di cui è costituita una positiva capacità di *caregiving* genitoriale, i cui effetti bonificanti sui figli non riguardano solo l'infanzia, ma perdurano anche in adolescenza. La costruzione di legami di attaccamento sicuri è considerata il cuore del processo adottivo e ne giustifica la valenza "quasi terapeutica", a tutte le età dei figli. La disponibilità sia fisica che emotiva, la responsabilità, l'accettazione, la cooperatività e l'incoraggiamento all'appartenenza familiare permettono ai figli di imparare ad avere fiducia, a pensare i propri sentimenti assieme a quelli degli altri e a costruire l'autostima e la percezione della propria autoefficacia. Comportamenti genitoriali in questa prospettiva permettono agli adottati di giungere a sviluppare forme integrate di appartenenza affettiva e di inclusione sociale, pur mantenendo vivo il senso della propria famiglia e della cultura di origine. Vengono pertanto suggerite ai genitori una serie di indicazioni relative alle pratiche familiari quotidiane, declinate sulla base di esemplificazioni concrete, che consentono di migliorare l'interazione quotidiana tra genitori e figli, a partire dal riconoscimento degli aspetti maggiormente critici legati ai compiti evolutivi. Durante l'adolescenza, il prevedibile spostamento dell'interesse relazionale verso i pari o verso nuove figure di attaccamento, rende importante da parte dei genitori la capacità di continuare a offrire segnali chiari ed espliciti della propria presenza, attiva soprattutto a livello simbolico, pur se non intrusiva. La necessità evolutiva di prendere le distanze interne dalle figure di attaccamento adottive riapre negli adottati le ferite legate alle separazioni antiche, rendendo più difficile il dilemma appartenenza/autonomia. Pertanto richiede la presenza di genitori in grado di offrire una partnership competente e riflessiva, capace di creare uno spazio di accoglienza all'ambivalenza dei sentimenti, supportando i movimenti verso l'indipendenza. Viene ribadita l'importanza per i genitori di riproporre, a parole e con i gesti della quotidianità, il proprio ruolo di supporto e di rassicurazione nei confronti delle fatiche legate all'esplorazione del mondo esterno, con i sentimenti di ansia e di inferiorità che possono derivare dal confronto con i coetanei e con il contesto sociale allargato.

L'identità etnica in adolescenza

Rosa Rosnati

Docente di Psicologia sociale all'Università Cattolica di Milano

Laura Ferrari

Psicologa, dottoranda di ricerca in Psicologia all'Università Cattolica di Milano

1. Le dimensioni costitutive dell'identità

Tra gli studiosi che a diverso titolo si sono occupati di adolescenza e della costruzione dell'identità personale, significativo è il contributo di Erikson (1959) che definisce l'identità come il «sentimento di essere se stessi, unici e irripetibili». L'identità si configura come l'esito di un processo, mai compiuto in modo definitivo, ma sempre suscettibile di modifiche e rimaneggiamenti così che alcuni aspetti si aggiungono, altri si perdono o vanno sullo sfondo. Il costrutto dell'identità si connota inoltre di alcune dimensioni specifiche quali la distintività, la continuità e la relazionalità. Il primo aspetto si riferisce al fatto che l'identità permette al soggetto di distinguersi e di essere distinto dagli altri, di percepirsi e di essere percepito come unico. In secondo luogo, l'identità fonda il senso di continuità nel tempo e nello spazio al di là della mutevolezza delle esperienze e dei contesti, nel fluire del tempo, e fornisce continuità tra passato, presente e futuro. L'identità poi si qualifica come costrutto non individuale, ma per sua natura relazionale. La persona non può definirsi se non in relazione agli altri: ad esempio, il nome, che è l'emblema dell'identità personale, a ben vedere è stato dato da altri e inserisce il soggetto entro una storia familiare. Il processo di definizione di sé avviene quindi entro la trama delle relazioni familiari e sociali ed è da questa fortemente influenzata (Scabini, Manzi, 2009). Proprio per questo possiamo dire che il compito di definizione dell'identità non è, come spesso viene inteso, un compito da effettuarsi "in solitaria", ma riguarda il soggetto e le altre persone significative, *in primis* i genitori ma poi, allargando ancora lo sguardo, anche i pari, gli altri adulti significativi e tutto il contesto sociale.

L'identità, infine, è un costrutto multidimensionale in cui coesistono e si compenetrano diverse dimensioni. All'identità personale che si riferisce a tratti di personalità, a bisogni specifici, si affianca l'identità sociale che dipende dall'appartenenza ai gruppi. Questi aspetti sono tra loro inestricabilmente connessi fino a essere talvolta indistinguibili, anche se è necessario considerare che in alcuni contesti diventano salienti alcune dimensioni dell'identità, piuttosto che altre.

È evidente che la costruzione della propria identità diventa una sfida ancora più rilevante per gli adottati: connettere presente, passato e futu-

ro quando c'è stata una rottura profonda e quando il passato è segnato dall'esperienza dell'abbandono, non è certo un'impresa facile.

2. L'identità sociale ed etnica

La *componente sociale dell'identità* rimanda agli aspetti che derivano dall'appartenenza ai gruppi. Tajfel intende per identità sociale la «rappresentazione di sé che deriva dalle proprie appartenenze di gruppo e i sentimenti che queste suscitano» (Tajfel, 1972). La Teoria dell'identità sociale, elaborata da questo autore, evidenzia un forte legame tra l'identità sociale e l'autostima: la motivazione che spinge gli individui ad appartenere a un gruppo o a più gruppi sarebbe pertanto l'accrescimento e il consolidamento della propria autostima, oltre che un più profondo radicamento del sentimento di sicurezza. Tale teoria afferma che gli individui sono motivati a vedere i membri del proprio *ingroup* (o gruppo interno, il gruppo in cui il soggetto riconosce la propria appartenenza) in modo positivo anziché negativo (Brown, 2000) e a stabilire una "specificità positiva" (Tajfel, 1972) dell'*ingroup* rispetto agli *outgroup* (o gruppo esterno, il gruppo cui il soggetto non appartiene) per salvaguardare un'immagine positiva di sé. Quando il gruppo di appartenenza è vittima di discriminazione o va incontro al fallimento, il soggetto sente in pericolo la propria autostima e vive un doloroso conflitto tra la lealtà al gruppo discriminato da un lato e, dall'altro, i bisogni di protezione e di mantenimento della stima di sé che il gruppo oggetto di attacco non può più garantirgli. Le soluzioni trovate dall'individuo possono essere collocate lungo un *continuum* che va dall'assimilazione al gruppo maggioritario, al conflitto aperto o, infine, all'isolamento.

Se è vero che la nostra identità si fonda sull'appartenenza a gruppi specifici, in questa sede intendiamo prenderne in esame due: il gruppo familiare e il gruppo etnico.

La *componente familiare dell'identità* rimanda a quegli aspetti del sé che derivano dall'appartenere a una famiglia con una sua specifica storia e una genealogia. A questo proposito esemplificative sono le ritualità familiari che condensano l'aspetto di cultura specificatamente familiare nelle modalità del loro porsi. La famiglia infatti è il gruppo per eccellenza cui tutti i soggetti appartengono e per questo l'identità familiare costituisce un asse di grande importanza (Scabini, lafrate, 2003). Se il nome rimanda all'identità personale, è il cognome che sancisce la nostra identità familiare. Ora la valenza del cognome è assai sbiadita dal punto di vista sociale, ma in passato ha assunto un'importanza cruciale come risulta evidente se si pensa alla *gens* nell'antica Roma, alle famiglie e ai casati nel Medioevo.

Dal punto di vista psicologico, al di là delle vicende storico culturali, l'appartenenza alla stirpe familiare è importante e costituisce la matrice da cui distinguersi e da cui partire per definire la propria identità.

L'identità etnica è una componente dell'identità di ciascuno di noi, ma spesso rimane sullo sfondo: nella vita quotidiana; ad esempio, l'essere italiano e di etnia bianca non è particolarmente pregnante, ma durante un viaggio all'estero questo aspetto dell'identità emerge immediatamente tanto che quando ci si presenta si specifica di essere italiani e quando per strada si sente parlare italiano, viene voglia di salutare chi parla la propria stessa lingua perché fa parte del proprio gruppo. La componente etnica dell'identità sociale rimanda quindi a una dimensione squisitamente *soggettiva* determinata dalla rilevanza personale che ciascun individuo attribuisce alla/alle propria/e appartenenza/e etniche e culturali (Mancini, 2006, p. 20): potremmo dire che è la lente con cui guardiamo all'etnicità che invece è acquisita per nascita (Mancini, 2006, p. 20). L'etnicità fa riferimento alle componenti più oggettive e ascritte delle appartenenze etniche e si basa solitamente su una molteplicità di fattori quali la provenienza geografica, la lingua parlata, la razza (ovvero le caratteristiche biologiche e tratti fenotipici derivanti dal genotipo, come i tratti somatici), le radici culturali e storiche. L'etnicità rimanda al proprio corpo, ai tratti somatici e al significato culturale e psicologico che il soggetto vi attribuisce e che il contesto sociale rispecchia. L'identità *etnica* a sua volta deriva da un complesso processo di negoziazione in parte consapevole e in parte inconsapevole, riguardo all'etnicità su cui incidono fattori individuali quali il bisogno di appartenere e di distinguersi dal gruppo etnico, fattori relazionali, ad esempio cosa dicono i genitori e gli amici della mia appartenenza a quel gruppo etnico e che valore gli attribuiscono, e il contesto sociale in relazione al rimando che offre rispetto all'appartenenza etnica, alle esperienze di discriminazione, agli stereotipi e le attese sociali. Questo complesso processo di negoziazione porta a un diverso grado di appartenenza a quella specifica cultura: il valore o meno che il soggetto attribuisce alla propria etnicità dipende in larga misura dal valore che gli altri significativi e, più in generale, il contesto sociale vi attribuiscono. È difficile dare valore se il proprio gruppo etnico è discriminato e bersaglio di pregiudizio. Gli adolescenti adottati di diversa etnia vivono da questo punto di vista una situazione particolare, che Lee (2003) ha definito «il paradosso dell'adozione interrazziale», in quanto essi sono appartenenti a una minoranza etnico/razziale, ma al tempo stesso anche alla cultura dominante a seguito dell'adozione.

Come possono o riescono tenere compresenti questi due aspetti? Le ricerche hanno analizzato il processo di identificazione messo in atto dagli adolescenti adottati allo scopo di esaminare se essi tendano a identificarsi massicciamente con la cultura dominante cioè la cultura dei genitori adottivi oppure se mantengano e in quale misura un riferimento al proprio background etnico. Occorre ricordare che, in quanto esito di un processo, l'identità non è qualcosa di definito una volta per tutte, ma viene costruita, sviluppata e modificata durante tutta la vita. Quello che emerge chiaramente è che la costruzione dell'identità rappresenti un *nonlinear journey* (Brown, 1995) e si qualifichi come un percorso a meandri, a dire che il riferimento alle due culture può cambiare nel tempo, con una prevalenza dell'una a scapito dell'altra, a seconda dei bisogni individuali di individuazione e distinzione e delle diverse fasi del ciclo di vita.

3. L'identità etnica nelle ricerche

In una recente *review*, Lee (2003) ha preso in esame le ricerche che dal 1990 al 2003 hanno affrontato temi relativi all'identità etnica degli adottati interraciali e delle loro famiglie. Gli studi sull'identità etnica si possono distinguere in tre filoni che cercano di dare risposta a tre interrogativi di fondo. Il primo filone detto degli *outcome-based studies* si pone come obiettivo quello di rispondere alla domanda relativa a quali siano gli esiti e le conseguenze del crescere in una famiglia adottiva multi-etnica, ovvero confortarsi con due genitori di etnia differente. Il secondo filone di studi si è focalizzato sull'identità etnica e si propone di indagare in che modo l'esperienza dell'essere adottati di diversa etnia influenzi lo sviluppo dell'identità, mentre i recenti studi sulla socializzazione culturale hanno l'obiettivo di approfondire come i comportamenti e gli atteggiamenti dei genitori possono influenzare il benessere e l'adattamento psicologico dei figli adottivi.

3.1. Il primo filone di ricerche: gli *outcome-based studies*

I cosiddetti *outcome-based studies* in generale confrontano gli adottati di diversa etnia dei genitori con gli adottati della stessa etnia dei genitori o con i non adottati. Il confronto avviene in linea di massima rispetto a misure dell'adattamento psicologico, inteso come presenza/assenza di problemi emotivi e comportamentali, assunti a indicatori della riuscita o meno dell'adozione stessa. Da una recente meta-analisi condotta su dieci studi che confrontano adottati e non adottati in età adolescenziale da Jaffari-Bimmel e collaboratori (2003) in diversi Paesi tra cui Stati Uniti e Stati europei, emerge che, benché la maggior parte di adolescenti in adozione internazio-

nale manifesti un positivo adattamento, mediamente essi hanno più probabilità di evidenziare problemi comportamentali, soprattutto di tipo esternalizzante, rispetto al gruppo di non adottati. Interessante è sottolineare però come tali differenze tendano a scomparire qualora i soggetti in adozione internazionale siano posti a confronto con i soggetti in adozione nazionale: anzi, dalla meta-analisi condotta da Van Ijzendoorn e Juffer (Juffer, Van Ijzendoorn, 2005; Van Ijzendoorn, Juffer, 2006) emerge che gli adottati in adozione internazionale manifestino mediamente meno problemi comportamentali rispetto a quelli in adozione nazionale. Una seconda variabile di *outcome* considerata all'interno di questo filone di ricerche è l'autostima. Sorprendentemente, considerando 88 studi su oltre 10mila bambini adottati e 33mila non adottati, non è stata riscontrata nessuna differenza nei punteggi ottenuti alla scala di autostima: non ci sono poi differenze tra soggetti in adozione transrazziale e quelli adottati da genitori della stessa etnia. Gli adottati sono dunque in grado di sviluppare dei livelli di autostima nella norma e ciò potrebbe essere spiegato in relazione alle resilienze dei bambini adottati sviluppate per superare le avversità iniziali e al sostegno offerto dai genitori adottivi. Potremmo dunque inferire da questo filone di studi che l'adozione internazionale e in particolare interrazziale non costituisce un fattore aggiuntivo di rischio rispetto all'adozione *tout court*.

3.2 Il secondo filone di ricerche: gli studi sull'identità etnica

Il secondo filone di ricerche che comprende gli “studi sull'identità etnica”, si pone l'obiettivo di esaminare con quale gruppo etnico si identificano gli adottati in adozione interrazziale. L'identificazione viene misurata in base a come l'adottato descrive sé in termini etnici (es. brasiliano italiano,...) che può essere basata sul riferimento al gruppo etnico del Paese in cui l'adottato è nato o sull'assimilazione alla cultura del Paese in cui vive con la famiglia adottiva oppure ancora con entrambe. Inoltre, in alcune ricerche viene chiesto agli adottati se provino orgoglio e se si sentano a loro agio rispetto alla propria etnia. I risultati emersi dalle ricerche sono contrastanti e ciò è in buona parte riconducibile proprio all'eterogeneità degli strumenti utilizzati. Infatti è necessario considerare che nella maggior parte di questi studi non sono state usate misure validate e standardizzate, ma misure *self-report* costruite *ad hoc* oppure domande aperte. Alla luce di queste criticità, i risultati delle ricerche appaiono contraddittori soprattutto per quanto riguarda l'identificazione etnica. Da una parte, alcune ricerche, evidenziano che gli adottati in adozione interetnica mostrano la tendenza a identificarsi con la cultura dominante (bianca) più che con il proprio gruppo etnico e questo indipendentemente dai tratti fisici e somatici che richiama-

no o meno il proprio gruppo etnico (Irhamar, Cederbald, 2000; Freundlich, Lieberthal, 2000; Kim, 1977; Sætersdal, Dalen, 2000; Scherman, Harrè, 2008; Simon, Altstein, 1992). Ad esempio, per citarne una sola di queste, Irhamar e Cederbald (2000) hanno approfondito lo sviluppo dell'identità etnica di 181 adottati da famiglie svedesi provenienti da Asia e America Latina. Gli autori evidenziano che l'88% degli adottati si identifica con il gruppo etnico maggioritario, in questo caso: «si sente svedese e ha pratiche culturali svedesi». Particolarmente interessante però è che l'identificazione con la cultura etnica dominante, non corrisponde con la negazione delle proprie origini etniche: un terzo del gruppo mostra un attivo interesse per le sue origini etniche e allo stesso tempo una forte identificazione etnica e culturale del nucleo familiare adottivo. Dall'altra, risultati di altre ricerche evidenziano anche una forte identificazione con il gruppo etnico di appartenenza. Particolarmente interessante è la ricerca di Westues and Cohen (1997) condotta in Canada coinvolgendo circa 120 adolescenti e giovani adulti di età media di 17 anni. I risultati mettono in luce che dal punto di vista dell'identificazione etnica, sono in particolare i maschi a identificarsi nel 51% dei casi come canadesi piuttosto che come minoranze etniche (35%), mentre le femmine si identificano in uguale percentuale o come canadesi o come membri della cultura di origine (40% vs. 43%). Quando si va a indagare l'identificazione razziale, invece, il 79% dei maschi e il 73% delle ragazze adottati si identifica con la propria minoranza razziale, mentre 11% dei maschi e il 17% delle femmine si identifica con il gruppo maggioritario bianco. Inoltre, il 5% dei maschi e il 15% delle femmine riferiscono di non pensare a se stessi in termini di etnia. Più dei tre quarti del campione adottivo riferisce episodi di discriminazione etnica e razziale alle elementari da parte dei pari, ma anche da parte di adulti. Questi risultati ci permettono di distinguere il riferimento alla cultura, in relazione al quale la maggior parte degli adottati sembra far principale riferimento alla cultura dominante, dal riferimento più strettamente legato alla appartenenza etnica.

Alcune ricerche hanno riscontrato una variabilità nello sviluppo e nella costruzione dell'identità etnica per i figli adottivi di diversa etnia che può essere attribuibile a fattori estrinseci. L'età all'adozione ha un'incidenza nel senso che coloro che sono stati adottati da grandi si identificherebbero con il proprio gruppo etnico maggiormente rispetto a coloro i quali sono stati adottati molto piccoli, entro il primo anno di età (Wickes, Slate, 1996). Inoltre, gli americani africani e ispanici adottati da famiglia di diversa etnia sembrerebbero avere un maggior orgoglio e si sentirebbero più a loro agio rispetto alla propria etnia e razza rispetto agli asiatici (Benson, Sharma,

Roehlkepartain, 1994; Brooks, Barth, 1999). L'identità etnica sembrerebbe essere più debole tra gli adottati (transrazziali) che vivono in comunità omogenee dal punto di vista etnico (in maggioranza composta da persone bianche) (Cederbald *et al.*, 1999; DeBerry, Scarr, Weinberg, 1996) rispetto a coloro che vivono in un ambiente multietnico (Yoon, 2004). Questi fattori ancora poco studiati, necessitano di ulteriori ricerche e approfondimenti.

3.3. La costruzione dell'identità etnica: una tipologia

A partire dalle ricerche appena citate, da alcuni precedenti studi (Rosnati, Montiroso, Barni, 2008; Barni *et al.*, 2008; Vignoles *et al.*, 2006) e da una ricerca esplorativa condotta presso il Centro di ateneo studi e ricerche sulla famiglia, è possibile individuare diverse tipologie di identità etnica nei soggetti adottati.

In primo luogo, possiamo definire *un'identità etnica assimilata* che deriva dalla messa tra parentesi, a volte fino alla negazione, della propria etnicità e dall'assunzione completa ed esclusiva del patrimonio culturale dei genitori adottivi. In questo caso la propria etnicità diventa un contenitore vuoto.

La seconda tipologia individuata è quella dell'*identità etnica separata* che deriva dal pervicace riferimento alla propria etnicità associato a un livello nullo o estremamente basso di identificazione con la cultura dei genitori adottivi che può arrivare fino al rifiuto vero e proprio della stessa.

Facendo riferimento al costrutto di *Dual identity* definita da Rupert Brown (1995), *l'identità etnica duale* può essere intesa come il frutto dell'integrazione e dalla valorizzazione della propria etnicità unitamente all'assunzione del patrimonio culturale trasmesso dai genitori adottivi.

Infine, la tipologia dell'*identità etnica sospesa* corrisponde all'isolamento, quale modalità difensiva scelta, in modo inconsapevole, davanti alla complessità di non identificarsi con niente e con nessuno. Questo tipo di identità può tuttavia in qualche caso assumere anche la più raffinata forma dell'identificazione con una categoria sovraordinata che corrisponde all'Uomo, all'Umanità in generale, categorie così generiche da rivelarsi in qualche caso inconsistenti. Si può infatti sostenere che affermazioni quali "tutte le razze sono uguali" negano di fatto la specificità di ciascuna. È necessario considerare che le tipologie presentate non devono essere lette come modalità statiche, bensì processuali tanto che si può ipotizzare che nel processo di costruzione dell'identità, l'adottato possa oscillare tra una modalità e l'altra, e addirittura come evidenziato da Phinney (1992), nella fase di ricerca, vi sia proprio un'attiva esplorazione delle diverse modalità.

3.4. Il terzo filone di ricerche: le strategie di socializzazione culturale

In relazione alle ricerche internazionali sul tema della costruzione dell'identità etnica dei figli adottivi, un aspetto recentemente approfondito è relativo all'effetto che hanno i comportamenti e gli atteggiamenti dei genitori sulla costruzione dell'identità etnica. In particolare questo terzo filone di ricerche si occupa di analizzare le strategie di socializzazione culturale. Con il termine "socializzazione culturale" si intende l'esposizione e l'internalizzazione delle norme culturali e delle aspettative della *birth culture* (Lee, 2003) così come le norme culturali e le aspettative connesse al vivere in un contesto sociale diverso dal punto di vista razziale. Contrariamente a quanto avviene nelle famiglie appartenenti a minoranze etniche, questo processo di socializzazione nelle famiglie adottive deve essere voluto e scelto deliberatamente dai genitori adottivi che sono chiamati a socializzare il figlio adottivo a un'etnia che non è la loro. Possiamo individuare diverse strategie di socializzazione culturale messe in atto dai genitori adottivi.

- a) La strategia di *assimilazione culturale* (*cultural assimilation*) fa riferimento a comportamenti messi in atto dai genitori che indicano un rifiuto o la messa tra parentesi delle differenze. Domina l'assimilazione culturale e l'acculturazione del figlio alla cultura dominante. L'atteggiamento predominante è l'accettazione e l'approvazione della cultura dominante con scarsa o addirittura inesistente attenzione alla cultura e all'appartenenza etnica del figlio.
- b) Una specifica variante di questo atteggiamento è la cosiddetta *color blindness*: la cecità verso le differenze etniche tale per cui si tende a valorizzare la "razza umana" o una società "senza colore". I genitori adottivi in questo caso sembrano non valorizzare né il proprio gruppo etnicoculturale, né quello dei figli. Essi insistono sull'uguaglianza di tutte le razze, senza porvi comunque particolare attenzione o preferirne una rispetto alle altre. L'atteggiamento predominante è quello di attribuire importanza, potere e successo alle caratteristiche individuali, indipendentemente dalla cultura di appartenenza. Un possibile pericolo di questo atteggiamento fondamentale filantropico può essere quello di sottovalutare o non riconoscere le dinamiche della società basate sull'appartenenza razziale e culturale al punto che questa strategia può ostacolare l'identificazione del figlio in un specifico contesto etnico culturale.
- c) La strategia dell'*integrazione biculturale* è detta *enculturation* in quanto viene garantito un supporto sia della cultura dei genitori sia della etnicità dell'adottato. I soggetti crescono in questo caso in un

contesto in cui fanno esperienza di modelli e di atteggiamenti che implicano l'accettazione e la valorizzazione di entrambi i gruppi etnicoculturali, quello dell'adottato e quello dei genitori adottivi. Questo implica il riconoscimento esplicito delle differenze all'interno della famiglia e la promozione di una forte identificazione etnica.

- d) La strategia di *insistenza sulla differenza* implica un'enfaticizzazione delle dimensioni etnicoculturali dell'adottato: i genitori adottivi enfatizzano in questo caso l'appartenenza al gruppo etnico e la cultura del Paese di origine del figlio, fino ad una vera e propria sopravvalutazione. Si ostenta l'appartenenza del figlio a un gruppo etnico e a una cultura diversi dai propri. L'atteggiamento esplicito è di accettazione e di approvazione della cultura di origine del figlio, fino a un atteggiamento di insistenza sulla differenza, secondo l'espressione di Brodzinsky (1990), che a volte può sconfinare da parte dei genitori adottivi in un movimento inconscio di distanziamento dell'adottato da sé e dalla propria cultura occidentale.
- e) I risultati di uno studio di Tessler e collaboratori (1999) che coinvolgeva genitori adottivi di 391 bambini adottati dalla Cina, mostrano l'esistenza di un'altra strategia di socializzazione detta *child choise*. In questo caso i genitori inizialmente offrono delle opportunità culturali al figlio, ma poi adattano i loro comportamenti riguardo la socializzazione etnica e culturale in base ai desideri e agli interessi del figlio. I genitori tendono ad avere quindi un atteggiamento passivo in quanto aspettano che il figlio esprima i suoi desideri e il suo interesse per poter fornire opportunità di esplorazione delle radici culturali ed etniche. Anche nello studio di DeBerry e collaboratori (1996) si fa riferimento a questa strategia sottolineando che quando i ragazzi adottati entrano in adolescenza le strategie di socializzazione messe in atto dai genitori si fanno più ambivalenti.

Un aspetto poco studiato nelle ricerche è come gli adottati affrontano la discriminazione e il razzismo e in particolare il pattern comportamentale della cosiddetta *racial inculcation*, cioè l'insegnamento da parte dei genitori di strategie che permettano al figlio di far fronte al razzismo e alla discriminazione.

Secondo alcune ricerche la socializzazione culturale predice a una positiva identità etnica (Yoon, 2004): le ricerche negli Stati Uniti condotte da DeBerry, Scarr, Weinberg (1996) sugli afroamericani e da Yoon (2001, 2004) sui coreani (242 adolescenti coreani di età media di 14 anni), mostrano che la capacità dei genitori di favorire la conoscenza e il contatto con il

background etnico incide su una positiva identità etnica che a sua volta influisce sull'adattamento e sul benessere degli adolescenti in adozione interrazziale.

A questo proposito sono necessarie alcune considerazioni fondamentali, infatti se è vero che le strategie di socializzazione culturale hanno un'incidenza sull'identità etnica dell'adottato, non vi è una corrispondenza biunivoca. L'adottato infatti è soggetto attivo e non passivo recettore di input che vengono dall'esterno. Spesso si constata che gli adolescenti tendono a "resistere" agli sforzi di acculturazione dei genitori perché prevale in loro il desiderio di appartenere alla cultura dominante dei pari bianchi, mentre altre volte possono optare per un'identità etnica biculturale.

Inoltre secondo lo studio di Basow *et al.* (2008), il benessere degli adottati dipenderebbe da almeno due fattori: da un lato dall'identificazione con il proprio background razziale, ma dall'altro lato anche dall'identità adottiva, cioè dall'adattamento e dall'accettazione del proprio status di adottato. Yoon inoltre evidenzia che la socializzazione culturale dei genitori incide positivamente sull'identità così come sull'adattamento solo quando essa è correlata a una positiva relazione genitoriale, definita come supportiva, calda e caratterizzata da una buona comunicazione. Mohanty, Koeske, Sales (2006) hanno aggiunto che l'autostima degli adulti adottati transrazziali è positivamente correlata con la socializzazione culturale, ma questa relazione risulta essere mediata dal senso di appartenenza alla propria famiglia adottiva. La ricerca di Yoon evidenzia inoltre che la qualità della relazione genitori e figli incide direttamente sull'adattamento o congiuntamente con la socializzazione culturale attraverso l'identità etnica: la relazione genitori-figli sembra quindi essere il principale fattore protettivo. Un secondo risultato molto interessante emerso da queste ricerche è relativo al fatto di avere un fratello della stessa etnia che riduce il disagio e la possibilità di disadattamento, sempre unitamente a una buona relazione genitoriale.

È necessario considerare alla luce di questi primi risultati che le strategie di socializzazione culturale messe in atto dai genitori non sono immediatamente funzionali a un miglior adattamento del minore: DeBerry, Scarr, e Weinberg (1996) evidenziano che quando la famiglia adottiva enfatizza eccessivamente l'importanza dei temi legati alla razza e alla cultura dell'origine per insegnare al figlio adottivo l'*heritage* afroamericano, il ragazzo in adolescenza ha livelli inferiori di adattamento. L'insistenza sulla differenza può produrre quindi effetti negativi accentuando il senso di estraneità e il vissuto di non appartenenza.

4. Conclusioni

Nel presente contributo emerge chiaramente il difficile e mai risolto equilibrio tra appartenenza al gruppo familiare e appartenenza al gruppo etnico. A questo riguardo è possibile individuare due polarità opposte ed estreme. Da una parte a una salda appartenenza familiare può corrispondere una debole identità etnica; il soma diventa un contenitore “vuoto”, privo di significato e il riferimento all’etnia se non è negato, come nei casi più estremi in cui ragazzi adottati di altre etnie si identificano con l’etnia bianca, è messo tra parentesi. I genitori possono favorire l’assimilazione culturale o utilizzare la strategia *color blind* e se le relazioni familiari sono positive, l’adolescente manifesta in generale un positivo adattamento, ma a scapito di una parte di sé e della propria storia. Un interrogativo aperto resta quello relativo a cosa possa accadere nel lungo periodo, a fronte di transizioni critiche come quella alla genitorialità: la nascita di un figlio è infatti occasione privilegiata per ripensare alla propria storia e per ricomporre i vari capitoli (Rosnati, Ferrari, 2009). All’altro estremo il riferimento pervicace al proprio gruppo etnico può essere una strategia di presa di distanza fino, nei casi estremi, alla rottura dei legami con il proprio gruppo familiare. La difficile elaborazione della storia adottiva può interferire e impedire all’adolescente di mettere le radici nella famiglia adottiva e di riscrivere con i propri accenti la storia familiare (Greco, Ranieri, Rosnati, 2003; Rosnati, 2005). La strategia “speculare” da parte dei genitori può essere l’insistenza sulla differenza che si è visto come possa portare a esiti negativi, ma a volte questa modalità relazionale si abbina anche a strategie di assimilazione culturale. Questi estremi possono essere intesi come polarità opposte di un *continuum* all’interno del quale si possono collocare diverse soluzioni intermedie. Il difficile equilibrio tra appartenenza familiare e riferimento al gruppo etnico non è mai definitivo, è un percorso a meandri che contempla movimenti di avvicinamento e di distanziamento dall’uno e dall’altro, sorretti da quel mix irripetibile tipico di ciascun soggetto di bisogni di distinzione e bisogni di appartenenza, bisogni fondamentali dell’umano. La sfida con cui si confrontano gli adolescenti adottati è come dare valore al proprio background etnico, reso visibile dalla differenza somatica, quando questo è oggetto di discriminazione e di svalutazione da parte del contesto sociale, ma soprattutto è connotato dall’abbandono in cui è radicato il disvalore.

Le specificità dell'adolescenza adottiva

Giulio Cesare Zavattini

Docente di Valutazione e intervento psicodinamico-clinico nella coppia dell'Università La Sapienza, Roma

Viviana Guerriero

Specializzanda 2ª Scuola di specializzazione in Psicologia clinica dell'Università La Sapienza, Roma

Alessandra Santona

Ricamatore, Università degli studi di Milano-Bicocca

Introduzione

L'adolescenza è generalmente descritta come un periodo caratterizzato da profondi mutamenti nelle sfere psicologica, fisiologica e relazionale. A seconda degli orientamenti teorici i vari autori hanno attribuito un ruolo centrale al controllo delle pulsioni, all'identità, alle modificazioni corporee o ai legami affettivi (Senise, 1985; Marcelli, Braconnier, 1988; Zavattini, 2002, 2004).

Negli ultimi anni, facendo riferimento alle sfide evolutive che l'individuo deve affrontare nelle diverse fasi del suo ciclo vitale, appare centrale il tema dei compiti di sviluppo (Maggiolini, Pietropolli Charmet, 2004; Confalonieri, Grazzani, 2005). Superare tali sfide permette, infatti, l'adattamento all'ambiente e il passaggio alla fase successiva. Secondo Fonagy e Target (2002) i due compiti di sviluppo peculiari dell'adolescenza sono la separazione fisica e la coscienza della maggiore complessità emotiva e cognitiva.

Importante nel periodo adolescenziale è la conquista di nuove capacità cognitive, definite da Piaget "operazioni formali", caratterizzate da un alto livello di astrazione del pensiero. Grazie a esse l'adolescente è in grado di approfondire e fare propri i giudizi e le considerazioni di carattere morale, etico e filosofico. In particolare una marcata riflessione su se stessi ha come conseguenza la ristrutturazione e la rinegoziazione delle relazioni sociali e dei legami affettivi, in primo luogo con i propri genitori. Tale rinegoziazione appare nell'accresciuto bisogno di autonomia e individualità dei ragazzi, oltre che dalla comparsa di nuove figure di riferimento con le quali confrontarsi: il gruppo dei pari. Le relazioni amicali infatti diventano un elemento centrale della vita dell'adolescente attraverso le quali viene offerta al ragazzo la possibilità di creare una vera e propria "identità di gruppo", e di rafforzare così l'immagine di sé e un senso di continuità fino al momento in cui non abbia ultimato il processo di costruzione della propria identità.

Il tema della costruzione dell'identità personale, frutto di una fase ricca di mutamenti e rivalutazioni, diviene, sotto alcuni aspetti, ancora più significativo quando si tratta di adolescenti adottati (Dell'Antonio, 1986). È, infatti, proprio nella fase adolescenziale che il compito di costruzione di una storia adottiva che connetta passato, presente e futuro diventa centrale e impone a genitori e figli una rilettura della propria storia di famiglia adottiva.

1. Le domande dei figli adottivi

Le domande tipiche che sorgono nella mente del ragazzo che sta vivendo la fase adolescenziale sono: «Chi sono?», «Da dove vengo?» e «Che senso ha la mia vita?», interrogativi che si presentano con maggiore intensità nel continuo processo di integrazione e costruzione del senso di sé dei ragazzi adottati, processo che raggiunge il suo culmine durante il periodo adolescenziale (Macario, 2010a). Si tratta, infatti, di quesiti che sottolineano la necessità di individuazione di una identità personale, anche nelle proprie origini e, proprio per questo, risultano molto importanti per gli adolescenti che sono stati adottati. In modo particolare durante questa fase sembra riemergere e riattualizzarsi un elemento chiave dello sviluppo degli adottati, vale a dire il forte bisogno di ricercare le proprie radici e la propria continuità personale, sia rispetto alla famiglia e alla cultura che li hanno cresciuti, sia a coloro che li hanno messi al mondo. I figli adottivi avvertono un vuoto rispetto alle proprie origini che li angoscia e che li spinge (o meno) a chiedere spiegazioni ai genitori adottivi.

In generale le domande dei ragazzi adottati possono essere suddivise in tre grandi categorie:

- 1) le domande sull'origine («Da dove vengo?»);
- 2) le domande sulle motivazioni all'abbandono («Perché non mi hanno voluto?», «Perché vi siete comportati in quel modo?»);
- 3) le domande sul perché della nuova famiglia adottiva («Perché voi mi avete voluto?», «Perché vi comportate in maniera diversa da loro?»).

Tali interrogativi sono tipici dell'infanzia, ma si ripropongono spesso in modo più drammatico in fase adolescenziale quando il ragazzo sta lavorando per strutturare la propria identità grazie alle neoacquisite capacità di introspezione.

Malgrado ciò alcune ricerche hanno dimostrato che l'adolescente adottivo ben integrato nella nuova famiglia, cerchi generalmente di elaborare l'esperienza passata e di integrarla a quella presente attribuendo un signi-

ficato alla propria storia (Chistolini, 2010; Santona, 2010). È infatti ormai ampiamente riconosciuto che le esperienze precoci negative e/o traumatizzanti siano un fattore di rischio e l'intervento di esperienze relazionali un fattore di protezione legato alla possibilità di ri-costruzione di nuovi legami e percorsi di sviluppo (Cavallo, 1995; Sagi *et al.*, 1995; Pace, 2008).

In questa direzione si muove, in particolare, il paradigma dell'attaccamento interrogandosi sul ruolo delle rappresentazioni di attaccamento nell'influencare l'adattamento dell'individuo adottato, in un momento peculiare quale la fase adolescenziale. Presupposto teorico degli studi che hanno preso avvio da tale costruito è che un ambiente di sviluppo protettivo e responsivo possa favorire la strutturazione di un attaccamento sicuro e che a sua volta un attaccamento sicuro possa favorire un maggiore adattamento relazionale e contestuale all'ambiente circostante.

Seguendo questo filone di ricerca alcuni autori hanno messo in luce che la prevalenza delle rappresentazioni di attaccamento degli adolescenti adottati sia analoga a quella riportata dagli studi su adolescenti di popolazioni non a rischio (Howe, 2001; Fava Vizziello, Simonelli, 2004). Inoltre alcuni studi sostengono l'ipotesi che gli affetti e i bisogni legati all'attaccamento siano riconosciuti e valorizzati dai genitori adottivi (Santona *et al.*, 2006) e che tale ambiente supportivo possa favorire la revisione dei Modelli operativi interni dei ragazzi adottati (Pace, 2008; Pace *et al.*, 2009; Steele *et al.*, 2010). Per di più sembrerebbe che le relazioni con i genitori adottivi possano agire da fattore di protezione nel successivo sviluppo del ragazzo.

In questa direzione vanno anche gli studi di Riva Crugnola (Riva Crugnola, Sagliaschi, Rancati, 2009) i quali hanno ipotizzato che, in un campione di preadolescenti adottati, la sicurezza nelle rappresentazioni delle relazioni di attaccamento possa essere "guadagnata" in seguito alla rielaborazione delle esperienze negative del passato. Giocherebbero un ruolo fondamentale in questo senso le relazioni positive esperite nella famiglia adottiva.

Alla luce di quanto detto bisogna però sottolineare che in letteratura non vi è unanime accordo rispetto all'associazione tra lo stile di attaccamento dei genitori e quello dei figli adottati (Steele *et al.*, 2003; Kaniuk, Steele, Hodges, 2004; Pace *et al.*, 2009). Gli autori che non hanno trovato tale concordanza spiegano questo dato sostenendo che le possibilità riparatorie dei legami stabiliti con i genitori adottivi non riguardino la ristrutturazione profonda delle rappresentazioni rispetto all'attaccamento bensì potrebbero agire fornendo un contesto affettivo appropriato e limitando l'impatto delle esperienze precoci sullo sviluppo del ragazzo, agendo quindi sull'adattamento dell'adolescente adottato.

2. Attaccamento e adolescenza adottiva

Come già accennato le esperienze precoci negative e/o traumatizzanti sembrano rappresentare un fattore di rischio per il successivo sviluppo del ragazzo adottato. Malgrado ciò l'intervento di esperienze relazionali connotate positivamente potrebbe fungere da fattore di protezione legato alla possibilità di ri-costruzione di nuovi legami e percorsi di sviluppo (D'Isidori, Tombelli, Zavattini, 2001; Zavattini *et al.*, 2002; San Martini, Zavattini, Ronconi, 2009). A conferma di queste affermazioni la distribuzione della popolazione, come già detto in precedenza, dei soggetti adottati rispetto alle rappresentazioni di attaccamento, nell'età adolescenziale, sembra essere del tutto simile a quella dei soggetti che provengono da popolazioni non a rischio (Cavallo, 1995; Sagi *et al.*, 1995). Precisamente molte ricerche (Fava Vizziello, Simonelli, 2004; Simonelli, Fava Vizziello, 2009; Riva Crugnola, Sagliaschi, Rancati, 2009) hanno messo in evidenza come la maggior parte di questi ragazzi organizzino le proprie rappresentazioni dell'attaccamento sulla base di un modello evitante (circa il 55%). Questi dati potrebbero dipendere da due aspetti complementari: in primo luogo dalle peculiarità del periodo adolescenziale, che porta con sé un grande bisogno di indipendenza e autonomia, di distacco dalla famiglia e l'avvicinamento al gruppo dei pari. Inoltre le specificità della popolazione adottiva fanno supporre che il ragazzo utilizzi prevalentemente strategie di tipo distanziante al fine di creare una "distanza mentale" tra sé e le precoci esperienze di abbandono e/o di trauma. Infine gli adottati potrebbero aver bisogno di utilizzare una modalità distanziante per far fronte alle richieste di integrazione della loro storia, costellata, come sappiamo, da una "doppia genealogia", quella biologica e quella adottiva (Fava Vizziello, Miscioscia, 2010).

Sebbene il modello di attaccamento insicuro-distanziante sembri caratterizzare la maggior parte degli adolescenti adottati, non possiamo fare a meno di menzionare il gruppo dei ragazzi con attaccamento sicuro, rappresentato da circa il 27% delle popolazioni studiate. Particolarmente interessanti sembrano le differenze nella modalità di raccontare la propria storia, che risultano influenzate dallo stile di attaccamento del ragazzo.

Nel racconto dei soggetti sicuri, infatti, emergono ricordi coerenti delle loro esperienze pre adottive, delle persone e degli eventi a tali esperienze collegate, ma vengono riferiti con minore probabilità i ricordi dei genitori biologici, quasi ad indicare un distacco da coloro che li hanno trascurati o abbandonati. In molti ricordi sono presenti inoltre figure alternative a quelle dei genitori naturali – suore, educatrici, preti – anch'esse connotate da emozioni positive e/o negative. Questi ragazzi attribuiscono alla propria esperienza pre adottiva sia aspetti positivi sia negativi, a dimostrazione

del fatto che sono in grado di integrare diversi stati emotivi e una maggiore capacità di riflettere su se stessi e sugli altri.

I sicuri inoltre esprimono il desiderio di rivedere il proprio Paese d'origine o anche la famiglia biologica. Rispetto al lutto dell'abbandono sembrano aver rielaborato il passato «trasformando i sentimenti intensi e negativi provati in precedenza in stati emozionali più complessi e variegati, come ad esempio l'accettazione e il rimpianto» (Spano, Fava Vizziello, 2004, p. 274).

Per quanto riguarda il futuro, infine, danno una immagine di sé come futuri genitori maggiormente realistica rispetto a quella fornita dagli altri adottati.

Nei soggetti insicuri la possibilità di accedere alle esperienze pre adottive e alle emozioni a esse connesse appare più limitata, a volte impraticabile. In molti casi – soprattutto nei soggetti insicuri distanzianti – il ricordo delle relazioni passate appare del tutto assente, anche quando l'adozione è avvenuta tardivamente. In color che risultano distanzianti, inoltre, non è presente il desiderio di incontrare la famiglia biologica né di tornare nel Paese d'origine, quasi a indicare la fantasia di fare un taglio netto con il proprio passato e di voltare pagina. Per quanto riguarda le esperienze di lutto, i soggetti distanzianti banalizzano l'evento e danno risposte prive di affettività. Il loro comportamento sembra distaccato come se tentassero di dimenticare quella parte della loro vita. I soggetti preoccupati, invece, appaiono molto vigili e iperattivi, riferiscono sentimenti di paura e senso di colpa, quasi come se stessero ancora cercando di far fronte a quell'evento.

Per quanto riguarda il futuro i soggetti insicuri sembrano dare delle risposte in cui emerge il punto di vista genitoriale, a evidenza delle loro difficoltà nel distaccarsi dalla famiglia d'origine. Si riscontrano, tuttavia, delle descrizioni differenti tra i soggetti distanzianti e quelli preoccupati. Coloro che hanno un attaccamento distanziante, infatti, sembrano idealizzare il futuro, riportando desideri infantili e irrealizzabili. I soggetti preoccupati invece appaiono molto incerti sulla famiglia, il lavoro e la scuola e non riescono a dare una descrizione futura di loro stessi in cui non sia presente la propria famiglia attuale.

3. Caratteristiche del sé degli adolescenti adottati

La formazione dell'identità adottiva è un processo che coinvolge diverse componenti: quella intrapsichica, quella familiare e quella sociale (Grotevant *et al.*, 2000).

Sul versante intrapsichico il sé può essere pensato come una rappresentazione costituita da percezioni e immagini che il soggetto presume gli altri

significativi abbiano di lui. Durante la fase adolescenziale tale rappresentazione subisce una serie di fratture e ristrutturazioni, che mettono l'adolescente di fronte a un momento di grande discontinuità (Pietropolli Charmet, 2000). Ciò nondimeno, per le sue peculiari caratteristiche, la fase adolescenziale dei ragazzi adottati appare maggiormente complessa e fragile.

Zouharova e Fava Vizziello nel loro lavoro del 2004 delineano alcune delle caratteristiche chiave della formazione del sé di questi ragazzi. In primo luogo l'adolescente adottato utilizza prevalentemente meccanismi di difesa quali la scissione, l'idealizzazione e la negazione sia nella relazione con i genitori biologici sia con quelli adottivi. Si potrebbe verificare quindi uno sbilanciamento dell'idealizzazione in cui i genitori biologici vengono caricati degli aspetti negativi mentre quelli adottivi sono portatori delle caratteristiche positive. Quindi il ragazzo descrive i genitori biologici come insufficienti e deludenti e allo stesso tempo descrive se stesso nella relazione con il genitore biologico come rifiutato e non amato.

A questo proposito Spensley (2008) ipotizza che il periodo adolescenziale per il ragazzo adottato si possa presentare come un momento di riorganizzazione dell'identità particolarmente difficile e che l'idealizzazione nei riguardi dei genitori biologici possa essere utilizzata come strategia difensiva al fine di proteggersi dalle fantasie persecutorie di abbandono e rifiuto. Per una maggiore comprensione del vissuto emotivo del ragazzo sarebbe dunque importante indagare quali fantasie si slatentizzano, quali aspetti della propria storia adottiva vengono idealizzati o rifiutati, quali aspetti dei propri genitori biologici vengono inevitabilmente portati con sé o allontanati in modo distanziante. In adolescenza la pubertà porta inevitabilmente con sé l'aumento delle spinte pulsionali e la modificazione delle capacità sia sul piano fisico, sia sul piano cognitivo. Inoltre alle rappresentazioni interne preesistenti se ne affiancano delle altre, con il risultato di un arricchimento del mondo interno del ragazzo.

Allo stesso tempo l'adolescente acquisisce una maggiore autonomia e con essa sembrano riemergere, oltre ai timori di perdere la situazione di dipendenza rassicurante dell'infanzia, i fantasmi della separazione e dell'abbandono da parte delle persone significative che spingono il ragazzo verso la rivisitazione della perdita del legame con i genitori biologici e le famiglie d'origine.

Inoltre i normali conflitti di lealtà intrapsichici che sorgono in adolescenza in seguito ai bisogni di indipendenza e autonomia del ragazzo si inspriscono negli adottati a causa della loro necessità di integrare gli aspetti della loro famiglia di origine con quelli della famiglia adottiva.

Spesso l'esito di questo conflitto può essere rappresentato da fantasie di riunificazioni con i genitori biologici e idealizzazioni sulle proprie origini oppure dal rifiuto della propria storia passata e dalla negazione degli aspetti salienti della propria infanzia.

Rispetto alla componente sociale è noto che durante la ristrutturazione del sé il ragazzo tenda ad allontanarsi fisicamente e cognitivamente dai propri genitori per rivolgersi ad altre figure, come nel caso del gruppo dei pari. Spesso inoltre emerge il bisogno di nuove figure di riferimento. Allenatori o insegnanti e, in particolare, i nonni acquisiti vengono scelti come nuovi *caregiver*.

Gli adolescenti adottati sembrano, però, trovare difficoltà nello stabilire delle relazioni soddisfacenti con il gruppo dei pari. Tale difficoltà potrebbe derivare dal fatto che hanno poco accesso al loro mondo interno e di conseguenza i rapporti con gli altri sono spesso caratterizzati da modalità di comportamento stereotipate. Dunque questi ragazzi potrebbero utilizzare comportamenti di chiusura nei confronti degli altri, impedendo loro di accedere al proprio mondo interno e rendendo tali rapporti freddi e superficiali o, d'altro canto, potrebbero mettere in atto delle condotte di presa in carico dell'altro, e in questo senso la vicinanza relazionale sarebbe veicolata dallo scopo di alleviare e/o risolvere il problema in termini strumentali. Inoltre le difficoltà relazionali di questi ragazzi appaiono più chiare se lette alla luce di alcune caratteristiche che sembrano accomunarli. Una eccessiva sensibilità ai "no" e allo stesso tempo, la ricerca continua di conferme e attenzioni dal gruppo, spesso alimentata da aspettative eccessive.

Infine, uno degli elementi che contribuiscono alla formazione del sé adolescenziale è la relazione corporea intersoggettiva. Nei ragazzi adottati sembra però che la curiosità sessuale sia sostituita da una eccessiva richiesta di vicinanza, coccole, tenerezze quasi a colmare l'assenza di contatto fisico che i genitori biologici avrebbero dovuto fornire loro nella prima infanzia. Anche la componente sessuale potrebbe assumere, in tal senso, un significato di difesa. Il ragazzo adottato potrebbe sedurre per poi lasciare, al fine di avere una maggiore sensazione di controllo ed evitare di essere egli stesso nuovamente vittima di abbandono.

4. La formazione dell'identità adottiva

La fase adolescenziale prevede di per sé il costituirsi di un'identità di giovane adulto che comporta un processo di ricerca di individuazione e autonomia, entrambe considerate essenziali per la costruzione di un'identità

coerente e ben delineata (Schechter, 1990). Tale processo passa attraverso la valutazione degli atteggiamenti, delle convinzioni e degli obiettivi acquisiti dai propri genitori e dall'integrazione di vari aspetti di sé, al fine di sperimentare un senso di continuità tra passato, presente e futuro. Nel caso dei ragazzi adottati, tuttavia, questo lavoro risulta più complicato. Grotevant e collaboratori (2000) hanno suggerito che la formazione dell'identità nei ragazzi adottati possa apparire maggiormente complessa in quanto essi riconoscono le loro differenze dai genitori adottivi. Tali differenze potrebbero riguardare l'aspetto fisico, le origini etniche o culturali e infine le particolari predisposizioni (Wilson, 2004). Difatti la definizione dell'identità di questi ragazzi deve passare attraverso la valutazione e la ristrutturazione di due insiemi di informazioni:

- 1) chi sono rispetto alla famiglia che mi ha adottato;
- 2) chi sono rispetto alla mia famiglia di origine.

Nell'indagare i vari fattori che potrebbero essere implicati nello sviluppo dell'identità molti studi si sono focalizzati sulle differenze di genere, esplorando, in particolare, se e come l'appartenenza a un sesso o all'altro possa influenzare i processi di integrazione dell'identità e le attitudini relazionali, progettuali e sociali. Per quanto riguarda le ragazze appare più complesso lo sviluppo dell'identità di genere relativa all'aspetto relazionale: mentre i ragazzi, infatti, sembrano focalizzarsi sugli aspetti della loro identità che hanno a che fare con la scuola e il lavoro, le ragazze tendono a integrare aspirazioni e obiettivi rispetto a molteplici aree della loro vita (Meeus *et al.*, 1999). Quando i ragazzi si trovano a dover integrare gli aspetti della loro vita probabilmente affrontano maggiori difficoltà rispetto alle ragazze in quanto hanno meno esperienza nell'integrare l'identità relazionale e quella sociale. Questi studi (Kroger, 1997; Meeus *et al.*, 1999; Grotevant *et al.*, 2000) sembrano dunque suggerire che le ragazze riescano a ristrutturare i vari aspetti della propria identità più velocemente rispetto ai ragazzi.

Sembra altresì interessante l'indagine sul perché il problema dell'identità sembri più rilevante nei bambini adottati durante il loro primo anno di vita rispetto a quelli adottati successivamente. Wilson (2004) in questo senso afferma che i bambini adottati nella prima infanzia fanno domande qualitativamente differenti rispetto ai bambini adottati successivamente. Questi ultimi, probabilmente, hanno più ricordi dei loro genitori biologici e della loro vita prima dell'adozione rispetto ai bambini adottati durante il primo anno di vita e ciò potrebbe essere fonte di una maggiore coerenza e stabilità della loro identità.

4.1 La paura di essere diversi

L'identità adottiva non coinvolge solo la componente familiare e intrapsichica della vita del ragazzo, ma anche quella sociale.

Nel caso dei ragazzi adottati il risultato del processo di formazione dell'identità è strettamente legato anche all'epoca storica in cui vivono e alla cultura d'appartenenza, elementi dai quali dipende il grado d'accettazione e "normalità" di cui gode la pratica adottiva (Neil, 2000). Come ha delineato March (1994), infatti, durante il processo di interazione sociale i ragazzi adottati potrebbero essere etichettati come "diversi" e dunque essere spinti verso comportamenti di chiusura e distacco. In questi casi può risultare importante la quantità di informazioni che il ragazzo possiede sulle proprie origini. Infatti una immagine maggiormente stabile e coerente di sé potrebbe elicitare risposte maggiormente positive da parte degli altri. Appare altresì importante l'adattamento della famiglia adottiva nel proprio contesto di comunità (Grotevant *et al.*, 2000), al fine di creare un contesto allargato in grado di accogliere le diversità del ragazzo e rispondere ai suoi bisogni di adolescente adottato.

In particolare nel caso in cui il ragazzo adottato sia di una etnia o di una nazionalità diversa da quella della famiglia adottiva, in adolescenza potrebbe trovare nella comunità un gruppo etnico della sua stessa cultura di origine da integrare con quella della famiglia adottiva. Appare infatti importante, in questi casi, che il nucleo adottivo sia in grado di costruire insieme al ragazzo un'esperienza nuova basata sulla storia precedente degli uni e dell'altro, piuttosto che negare le differenze e fare in modo che l'adolescente diventi al più presto "parte" della famiglia e del suo contesto culturale, dimenticando il suo passato e le sue origini (Dell'Antonio, 1997).

5. Trovare un senso e ricostruire le storie

Come abbiamo già detto in precedenza, l'adolescenza mette il ragazzo di fronte al bisogno di dover affrontare molti interrogativi riguardo la propria identità e di confrontarsi con i desideri di autoaffermazione e separazione dal nucleo familiare. Allo stesso tempo i genitori cercano di ritagliarsi dei piccoli spazi di autonomia, dettati dalla sensazione che il figlio sta crescendo e, forse, dal desiderio di riempire il vuoto che la sua assenza porterà. Entrambi questi aspetti però possono essere vissuti dal ragazzo adottato come il ripetersi di quelle esperienze di abbandono che hanno caratterizzato la sua infanzia. Il ripresentarsi dei fantasmi non risolti può spingerlo a rivolgersi al passato al fine di trovare una continuità che gli dia un senso di identità e una certezza che lo rassicuri. In questo viaggio, tuttavia, riemergeranno anche l'aggressività e la sfiducia in se stesso che aveva-

no segnato i primi anni della sua vita. La fase adolescenziale dell'adottato sembra quindi essere caratterizzata da una crisi che può coinvolgere anche i genitori, alle prese con antiche paure e insicurezze.

Uno dei compiti principali della famiglia adottiva è quello di parlare al ragazzo delle proprie origini, di costruire o narrare con lui la sua storia per permetterne la rielaborazione e dargli la possibilità di affrontare anche gli eventi maggiormente traumatici del suo passato (Chistolini, 2010). In tal modo viene messa a disposizione del bambino una nuova cornice nella quale poter collocare l'abbandono da parte dei genitori biologici. Inoltre gli viene offerta la possibilità di poter meglio riformulare la propria identità durante la fase adolescenziale. La narrazione coerente della storia del ragazzo avviene grazie all'accesso dei genitori alla propria storia passata, alla metabolizzazione dei fantasmi del passato del bambino e, infine, all'accettazione del fatto che il bambino non sia stato procreato dai genitori adottivi. Difatti il ragazzo a cui viene offerta la possibilità di costruire la propria storia rispetto all'adozione e agli anni precedenti l'adozione avrà maggiori possibilità di sviluppare un'identità integrata e coerente. Ma le famiglie si differenziano rispetto alla loro capacità di parlare dell'adozione del bambino.

Può accadere che i componenti della famiglia adottiva tendano a non discutere di questi aspetti quasi a negare, fino a svalutare le origini del ragazzo. Nel caso in cui questa comunicazione manchi il giovane potrebbe sentire continuamente la necessità di avere maggiori informazioni che rispondano ai molti interrogativi che si pone rispetto alla sua storia passata. A ciò si aggiunge un senso continuo di incertezza riguardo a cosa significhi essere figli adottivi.

Un possibile esempio potrebbe essere quello della famiglia che trasmette al ragazzo il messaggio per cui non è possibile parlare di argomenti quali l'adozione a causa della mancata rielaborazione di aspetti della propria esperienza infantile da parte dei coniugi. Il ragazzo potrebbe sentire, quindi, che investigare sulla questione vorrebbe dire tradire i genitori adottivi. In questo senso assumerà egli stesso un atteggiamento di repressione della propria curiosità al fine di non compromettere l'armonia familiare (Brodzinsk, Smith, Brodzinky, 1998) oppure potrebbe costruire una storia poco coerente sul proprio passato (Grotevant *et al.*, 1999). In entrambi i casi genitori e figlio adottivo colludono al fine di mantenere il segreto sulle origini del figlio.

Altri autori hanno parlato dell'importanza di raccogliere le esperienze sotto forma di una storia (Lacher, Nichols, May, 2005). Gli adottati, infat-

ti sembrano portare dentro di sé un insieme frammentato di episodi, con dei “buchi” nel loro passato e il compito principale che congiunge i soggetti del processo adottivo è quello di riuscire a rivedere insieme la storia dell’abbandono, aiutando il figlio a rielaborarla senza pretendere che questa venga cancellata completamente o dimenticata. Il superamento di un trauma di questo genere, infatti, passa attraverso l’incontro con persone significative che permettano al figlio di rileggere l’immagine di sé che si era costruito a seguito dell’abbandono. Sembra infatti importante che al passato venga data una nuova interpretazione e alle sofferenze un degno riconoscimento. Tale capacità dei genitori dipende però dall’accesso che essi stessi hanno al proprio passato e di conseguenza dalla loro capacità di raccontarlo. È indispensabile che essi si sentano legittimati a essere davvero genitori, grazie anche all’acquisizione di un ruolo non più di figli all’interno della propria famiglia di origine e ciò comporta l’accettazione del “paradosso” di sentirsi genitori di un figlio che non è biologicamente figlio proprio. Anche la fase adolescenziale del figlio porta con sé delle richieste per i genitori. In particolare sono messi di fronte al cambiamento della funzione parentale a cui si aggiungono le difficoltà specifiche della famiglia adottiva come i vissuti di fallimento, i timori di essere abbandonati, la ricerca delle proprie origini.

Infine in questo periodo riemergono le fantasie edipiche degli adolescenti. La situazione dell’adozione rende però questo tema maggiormente delicato in quanto le fantasie di incesto dei ragazzi appaiono più a rischio di poter essere concretizzate, a causa dell’assenza di un legame biologico tra genitori e figli.

6. Conclusioni

L’adolescenza del ragazzo adottato può essere considerata un punto nodale del ciclo di vita della famiglia adottiva. Da un lato, infatti, riemergono i vissuti tipici delle prime fasi dell’adozione riguardo l’elaborazione della sterilità per la coppia, l’accettazione del bambino come proprio figlio e la capacità di gestire con lui la continua e necessaria riflessione sul proprio essere famiglia adottiva. D’altro canto proprio durante l’adolescenza si costituisce e si consolida l’identità e la consapevolezza di che persona si è e chi si vuole diventare, tematica che porta gli adolescenti a dover integrare aspetti passati, presenti e futuri della propria storia. È risultato evidente che questo processo appare, per alcuni aspetti, più complesso per il ragazzo adottato che i per i suoi coetanei che vivono con le famiglie biologiche. Tali differenze, tuttavia, risultano più o meno accentuate a se-

conda delle caratteristiche del nucleo familiare e alle strategie che l'intera famiglia utilizza per affrontare i problemi e le sfide che l'età adolescenziale del figlio pone.

Dando uno sguardo alla letteratura che ha indagato questo tema emerge l'importanza delle capacità dei membri della famiglia adottiva di mettere in atto una rete di sostegno per aiutare il figlio nella ricerca della propria individualità. In particolare risulta fondamentale che i genitori accompagnino il ragazzo verso la narrazione della propria storia personale. Se la famiglia non accede a questa capacità narrativa, se l'argomento adozione è considerato un tabù, allora il ragazzo non riuscirà a capire il senso della propria esistenza e avrà difficoltà nel raggiungere una maggiore integrazione del proprio sé.

Ai genitori adottivi sono, quindi, richiesti sforzi diversi rispetto ai genitori di famiglie naturali. Oltre agli ostacoli che pone loro la fase adolescenziale dei ragazzi, essi devono far fronte alle difficoltà intrinseche all'adozione, quali la paura di essere abbandonati e in una prospettiva ancora più negativa, che il proprio figlio crescendo si riveli un estraneo, più simile ai genitori biologici che a loro. Quest'ultimo timore può esacerbarsi se il ragazzo inizia a mostrare difficoltà scolastiche o comportamenti antisociali. Tali problemi, difatti, potrebbero dipendere, anche ma non solo, dalle negative esperienze precoci del bambino, in particolar modo nel momento in cui nell'infanzia del ragazzo si siano verificate esperienze traumatiche e/o abusi. Allo stesso tempo proprio queste precoci esperienze potrebbero instillare nella famiglia adottiva un clima di conflitto e rabbia, prima, e di solitudine, colpa e incomprensione, poi (Levy, Orleans, 2000).

L'altra faccia della medaglia è la possibilità o meno che le relazioni sicure nella famiglia adottiva possano riparare i legami disfunzionali precedentemente instaurati. A sostegno di ciò ci sono le molte ricerche che sembrano indicare che la maggioranza degli adolescenti adottati ha un modello di attaccamento sicuro e ciò sembra indicare che possono trarre vantaggio dalla vita nella famiglia adottiva.

In altri termini l'esito dell'integrazione dell'identità e il passaggio all'età adulta del ragazzo adottato appare fortemente legato alla capacità della famiglia adottiva di sostenere e aiutare in maniera funzionale e costruttiva il ragazzo, soprattutto attraverso la ricostruzione della storia dell'adozione condividendo valori, scopi, impegni (Iafrate, 2010; Santona, 2010; Zavattini, 2010).

**Le famiglie adottive con figli
biologici, con nuclei di fratelli
e seconde adozioni**



Adozioni internazionali e nuove mappe relazionali: come si ridefiniscono le relazioni di fratellanza

Paola Di Nicola

Docente di Sociologia dei processi culturali e comunicativi all'Università degli studi di Verona, coordinatore scientifico del Seminario sui fratelli

1. Nuove famiglie, nuove mappe relazionali: la sfida dell'adozione internazionale alle relazioni tra fratelli

Pluralizzazione e complessità crescente sono i due termini che meglio colgono i più profondi e radicali mutamenti che hanno investito la famiglia italiana in questi ultimi decenni. Se per pluralizzazione s'intende l'aumento delle diverse configurazioni che il "vivere sotto lo stesso tetto" può assumere soprattutto sul versante strutturale, la complessità rinvia ai nuovi intrecci relazionali che stanno determinando una fluttuazione dei tradizionali confini familiari, causando da una parte una forte domanda di "normalizzazione" e riconoscimento e, dall'altra, la necessità di mettere in campo competenze diverse per gestire i nuovi compiti di sviluppo (Di Nicola, 2008). Le famiglie hanno bisogno di un nuovo linguaggio, di un nuovo lessico per pensarsi, prima che attualizzarsi, come famiglia, come entità sociale che media i rapporti tra i sessi e le generazioni, tra il dentro e il fuori, tra natura e cultura, tra pubblico e privato. La crescente complessità sta dimostrando tutti i limiti di una lettura dei cambiamenti della famiglia in termini evoluzionisti, come "semplice" processo di semplificazione e di riduzione dell'ampiezza dei nuclei familiari. In realtà le "nuove" famiglie sono tali proprio per un aumento e una diversa differenziazione delle relazioni che intersecano il nucleo di coabitazione (Di Nicola, 2008). La crescente complessità sta investendo tutte le forme familiari, sia quelle considerate modali, sia quelle peculiari, quali le famiglie adottive (Di Nicola, 2009a; Pascarella, 2009).

Nate sull'onda di un profondo cambiamento culturale che, in tema di diritti e tutela dell'infanzia, si è concretizzato nel 1967 con l'introduzione dell'adozione speciale e con la connessa sovra-ordinazione dell'interesse del minore rispetto all'interesse patrimoniale della coppia coniugale, anche le famiglie adottive hanno conosciuto in questi ultimi anni un radicale cambiamento. «La famiglia adottiva tipo, una volta, era costituita da una coppia che, non avendo figli propri adottava un bambino o più bambini di solito italiani. Sia perché i presupposti culturali erano diversi, sia perché si pensava di evitare un grande dolore ai figli, era abitudine diffusa non rivelare nulla dell'origine diversa dei bambini adottivi» (Artoni Schlesinger, Chierici, 2003, p. 82). Con l'adozione si costituiva un nucleo che si pensava e si sperava fosse mimetico rispetto alle altre famiglie: una famiglia come

un'altra, anche se alla genitorialità biologica si era sostituita quella sociale. La diffusione dell'adozione internazionale ha cominciato a modificare l'aspetto della famiglia adottiva, spesso anche visibilmente, per i tratti somatici dei figli che a volte costituiscono una chiara e inequivocabile dichiarazione di "alterità" e di provenienza da Paesi lontani. Il bisogno-voglia di mimetismo, sia per forza che per scelta, scema: arrivano bambini sempre più grandi – di circa 5-6 anni, con variazioni tra i Paesi di provenienza, anche significative –, si accolgono fratri complete o nuclei di due fratelli, si dichiara più frequentemente la disponibilità ad accogliere più di un bambino, la presenza di figli biologici a volte non è di impedimento alla richiesta di un'adozione, c'è disponibilità anche per una seconda adozione (AA.VV., 2001; Galimberti, 2008). È come se la famiglia adottiva avesse lentamente preso coscienza della sua diversità rispetto alle famiglie medie e cominciasse a vivere sino in fondo – nel bene e nel male – questa sua diversità; è come se tale famiglia avesse maturato o stesse lentamente maturando un nuovo e diverso grado di riflessività per gestire la crescente complessità delle relazioni interne e dei rapporti con l'esterno. Alcuni dati aiutano a comprendere l'entità del fenomeno. In generale, è cresciuto in maniera significativa il numero di minori per i quali è stata richiesta l'autorizzazione all'ingresso. Nel 2008, su 3.165 coppie che hanno chiesto l'autorizzazione all'ingresso in Italia di minori stranieri, 2.750 (86,9%) non avevano figli biologici: di queste, 1.948 (70,8%) hanno chiesto l'autorizzazione all'ingresso di un solo minore straniero, 664 (24,1%) di due minori, 125 (4,5%) di tre e 13 (0,5%) di quattro. Di 367 coppie con un figlio biologico (11,6%), 357 (97,3%) hanno chiesto l'ingresso di un minore straniero, 10 (2,7%) di due. Le altre coppie con due, tre e quattro figli biologici (48 in complesso) hanno chiesto l'autorizzazione all'ingresso di un solo minore. In generale hanno fatto richiesta di autorizzazione all'ingresso di minori stranieri in Italia l'86,9% di coppie senza figli biologici, l'11,6% di coppie con un figlio biologico e l'1,6% di coppie con due e più figli. Nel periodo 2000-2008, le coppie che hanno chiesto l'autorizzazione all'ingresso in Italia di un solo minore straniero sono passate dal 90,4% al 74,3%; di due minori sono cresciute dall'8,6% al 21,3%; di tre dall'1,0% al 3,9%. Nella maggior parte dei casi i minori giunti in Italia sono fratelli e/o sorelle. Nello stesso lasso di tempo, le coppie richiedenti sono passate da 313 a 3.165 (Commissione per le adozioni internazionali, 2009, p. 81).

Sono molteplici i fattori alla base di tali andamenti. I Paesi di provenienza dei bambini adottati che hanno sottoscritto la Convenzione de L'Aja (1998) da una parte si sono impegnati a favorire la permanenza dei bam-

bini in patria, incentivando l'adozione nazionale e dall'altra parte operano perché il bambino dato in adozione possa mantenere, se presenti, alcuni legami familiari, in particolare il legame con i fratelli e/o le sorelle. Se si esclude l'area asiatica, anche i Paesi dell'Est europeo e africani che non hanno sottoscritto la Convenzione de L'Aja tendono a favorire l'adozione di fratrie complete o nuclei di fratelli sia in simultanea che in momenti successivi (Maurino, 2009). Lo spostamento in avanti dell'età in cui la donna o la coppia decide di generare il primo figlio, fa sì che crescano le probabilità di situazioni di ipofertilità (Di Nicola, 2008), per cui aumentano di numero le coppie che non hanno figli naturali o non riescono ad avere il secondo figlio; inoltre reiterati tentativi di fecondazione assistita non andata a buon fine fanno sì che la coppia giunga alla richiesta di adozione già avanti in età, motivo per cui si chiede in adozione due bambini, nel timore di andare "fuori tempo" qualora si volesse un secondo figlio adottivo (Moro, 2009). Si tenga presente, infine, che l'adozione internazionale come procedura costa in termini di tempo e di denaro: alcune coppie preferiscono raggiungere il loro obiettivo – due figli – in un'unica tappa.

Anche se le motivazioni che spingono una coppia ad adottare nuclei di fratelli/sorelle o ad accedere alla seconda adozione fossero puramente strumentali (ma in realtà non lo sono!) – per es. abbreviare i tempi dell'attesa – rimane il fatto che queste famiglie devono fronteggiare una sfida nuova – come alimentare, sostenere, appoggiare, "monitorare" la nascita, lo sviluppo e/o il consolidamento di relazioni di fratellanza "nuove" (e si vedrà in che senso) – potendo contare su pochi e fragili supporti. Infatti non solo si sta perdendo quella conoscenza di senso comune – frutto dell'esperienza, delle relazioni quotidiane, del confronto con i pari – che aiutava i genitori a gestire le relazioni tra fratelli – in circa la metà dei casi i figli sono unici e la figura dei cugini si è molto ridimensionata – ma anche il sapere esperto ha poco da dire su una relazione – la fratria – poco studiata e analizzata da un punto di vista empirico, soprattutto in Italia. L'adozione di fratelli, ovvero la nascita di relazioni di fratellanza in situazione adottiva se da una parte può costituire l'occasione per riflettere su una esperienza di vita – la fratria – che sino a pochi anni fa era normale e a tal punto data per scontata da essere raramente oggetto di un'azione riflessiva, sia a livello di senso comune, che di sapere esperto, dall'altra parte apre un ventaglio di problemi sui quali è necessario riflettere, anche a partire dall'apporto derivante dalle buone pratiche, dalle esperienze che si sono in questi ultimi anni sedimentate nelle diverse realtà territoriali e istituzionali (tribunali, servizi sociali, enti autorizzati) per fronteggiare le nuove

domande che provengono da coppie di genitori. Infatti sulla capacità della famiglia adottiva di sviluppare, creare, alimentare una nuova geografia delle relazioni tra pari e tra fratelli si gioca la sua possibilità di realizzare nuove transizioni in un contesto – come si vedrà – a elevata complessità. Su questi temi e su queste problematiche si è concentrato il seminario formativo articolato in due fasi che la Commissione per le adozioni internazionali, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti, ha organizzato, nell'ambito di un più articolato progetto di approfondimento delle nuove dinamiche connesse alle adozioni internazionali.

In considerazione delle caratteristiche e delle dinamiche relazionali che caratterizzano le famiglie adottive e, in particolare, famiglie che adottano fratelli e/o accedono alla seconda adozione (internazionale) con o senza figli biologici, diventa ineludibile la necessità di aiutare tali nuclei a collocarsi a un livello più elevato di riflessività (Di Nicola, 2009a; Moro, 2009). Tali famiglie, infatti, mostrano al loro interno un livello di complessità, che può essere fronteggiato solo introducendo, nel sistema, gradi elevati di riflessività per: a) compiere le transizioni necessarie a raggiungere nuovi equilibri; b) definire o ridefinire la geografia delle relazioni intrafamiliari.

Intendendo per riflessività, la capacità di:

- pensare l'azione per scegliere cosa fare;
- pensare gli strumenti, le tecniche, i saperi da mettere in campo;
- sospendere il giudizio per prendere le distanze dalle situazioni;
- pensare il proprio pensiero: il personale modo di leggere e fronteggiare la situazione;
- riorientare l'azione in base a nuovi e diversi apporti conoscitivi.

Nella consapevolezza che domande e bisogni sono diversi e nuovi e come tali richiedono risposte altrettanto diverse: è necessario non farsi condizionare dalle *routine*, dalle risposte già date e confezionate, anche se sono fonte di sicurezza ed "economiche" (chiedono poco energia e sforzo perché già sono pronte per l'uso), ma manifestare apertura e disponibilità a guardare la situazione da altre prospettive per trovare soluzioni altre. Capacità riflessiva che la famiglia può sviluppare solo se adeguatamente accompagnata da un sapere esperto che, a sua volta, deve essere in grado di esercitare una corrispondente e contemporanea azione riflessiva, a fronte di problemi per i quali le risposte non sono già preordinate (Moro, 2009).

Nelle famiglie che adottano fratelli o scelgono la seconda adozione con o senza figli biologici si ritrovano spesso compresenti una molteplicità di registri relazionali che attingono a vari livelli di complessità:

- *Il registro della ricomposizione*: la geografia delle relazioni intrafamiliari a un certo punto deve essere ridisegnata: l'arrivo di uno o due bambini modifica i confini, gli equilibri tra coloro che sono posti sullo stesso asse orizzontale, mentre la relazione verticale con gli adulti deve distinguersi e disarticolarsi in più sub-unità (Ganong *et al.*, 1998).
- *Il registro della diversità culturale*: le famiglie che accedono all'adozione internazionali sono di fatto – che ne siano o meno consapevoli – multiculturali (De Rosa, Maulucci, 2002; Santerini, 2003 e 2009). A meno che il bambino non sia giunto nei primi giorni di vita (cosa praticamente impossibile nelle adozioni internazionali), ha per tempi più o meno lunghi (è di 6 anni circa l'età media dei bambini adottati dall'estero e tale valore tende a crescere) respirato altra aria, ha sentito altri odori e profumi, ha mangiato cibo di altro gusto, ha sperimentato altri tempi (Artoni Schlesinger, Chierici, 2003), ha vissuto un'infanzia che, spesso, poco ha a che fare con l'immagine che noi di essa abbiamo (Maurino, 2009). È una questione di rispetto, salvaguardia, valorizzazione dell'identità culturale di questi bambini, ma è anche un qualcosa di più profondo che riguarda la loro “memoria implicita” (un pezzo di sé dimenticato, ma non rimosso) che spesso affiora, riaprendo ferite e alimentando il disagio (Artoni Schlesinger, 2006).
- *Il registro delle relazioni orizzontali*: sia nel caso giungano simultaneamente due o più bambini legati dal vincolo di sangue, sia che il bambino adottato entri in un nucleo in cui sono già presenti altri figli (biologici o adottati), la sfida da raccogliere è quella di fare crescere una trama di relazioni orizzontali che pur sviluppandosi – o riorganizzandosi qualora i fratelli siano stati adottati in contemporanea – in riferimento ai rapporti con la coppia genitoriale, presenta necessariamente proprie dinamiche interne che non possono e non devono essere mediate dagli adulti.
- *Il registro delle relazioni inter-generazionali*: l'adozione di coppie di fratelli/sorelle ovvero l'arrivo di un bambino adottato in un nucleo in cui sono presenti già altri figli, che, come sottolineato, attiva dinamiche relazionali peculiari e specifiche, non rende meno complesso il lavoro teso a costruire un ponte comunicativo e affettivo tra gli adulti (la coppia adottiva, ma anche altre figure adulte come i nonni, gli zii) e i nuovi arrivati (Moro, Franchetti, Macchi, 2009). Le relazioni orizzontali si costituiscono in relazione a quelle verticali, ma hanno una loro autonomia e in generale ogni figura adulta dovrà affrontare con i nuo-

vi arrivati il problema del reciproco riconoscimento, tenendo presente che non è affatto vero che “tutti i figli sono uguali”, dal momento che ogni adulto (madre o padre o altre figure di riferimento) sviluppa con ogni bambino presente in casa una sua peculiare relazione, centrata più sulla distinzione, che non sulla differenza o disuguaglianza.

Portare alla luce similitudini e differenze tra le dinamiche evolutive delle fratrie nelle famiglie biologiche e nelle famiglie adottive, può aiutare a comprendere in che misura e sotto quali condizioni l'adozione di fratelli in contemporanea, le seconde adozioni ovvero l'adozione di bambini pur in presenza di figli biologici sia un fattore protettivo (o di rischio), che aiuta (o non aiuta) la coppia genitoriale ad assolvere con maggiore competenza il compito di sviluppo che la scelta adottiva induce e il bambino a non sentirsi più “alla finestra” (estraneo, distante) rispetto alle dinamiche familiari già date (Artoni Schlesinger, Chierici, 2003).

2. L'asse delle relazioni orizzontali in famiglia: fratrie e sorellanze

Nella nostra cultura, anche simbolicamente, la relazione di fratellanza è per definizione una relazione di conflitto, di rivalità, di lotta per “ottenere” il tutto o qualcosa di più rispetto agli altri fratelli. La rivalità costituisce ancora oggi l'orizzonte entro il quale i genitori riconducono le relazioni tra fratelli: ed è la qualità relazionale che più frequentemente i genitori colgono e riportano anche nelle sedute terapeutiche (Dunn, 1998, p. 61). Ma al di là di questa prima qualità relazionale che ci viene anche dalla tradizione biblica, la fratria presenta altre sfumature e dinamiche (Algini, 2003; Berto, Scalari, 1998; Galli, 1991; Almodovar, 1981).

La relazione di fratellanza si configura come un sottosistema relazionale, che per quanto definibile in relazione ai rapporti con i genitori, presenta sue dinamiche interne e specifici processi evolutivi. La fratria è una relazione complessa, multidimensionale e frutto di processi lunghi e sedimentati nel tempo (Lavelli, 2009). I fratelli sono gli unici coetanei che – solitamente – ci accompagnano per archi temporali molto lunghi e con i quali si è sperimentata la fase della formazione dell'identità, con i quali sono stati condivisi spazi, affetti, oggetti, luoghi, tempi di crescita, avvenimenti tristi, feste, fasi di passaggio.

Studi su bambini in età scolare, hanno dimostrato che si possono distinguere dimensioni separate di rivalità, conflitto, controllo e amichevolezza (Dunn, 1998). Anche in età precoce, accanto alla rivalità, si rileva – nei fratelli – l'attaccamento reciproco, la condivisione dell'umorismo, la reci-

proca espressione del sé (che rappresentano un'importante occasione per conoscere i sentimenti dell'altro), la condivisione delle fantasie (far finta insieme di...) che richiede una comprensione abbastanza complessa del mondo del fare finta insieme, una capacità di condivisione intellettuale che meraviglia possa emergere in bambini anche piccolissimi (Dunn, 1998). Il sottosistema si struttura nel tempo in relazione anche ai genitori (Lavelli, 2009), che comunque non hanno esperienze simili con tutti i figli, anche solo per il fatto che sono nati in anni successivi e sono stati piccoli in momenti diversi della vita della madre e del padre. L'influenza della famiglia si esplica nel rendere diversi, non simili, i fratelli e le principali fonti di influenza, che agiscono sullo sviluppo, sono specifiche per ciascun bambino e non sono condivise dai fratelli (Dunn, 1998, p. 69). Il sottosistema si evolve nel tempo e, anche se la relazione tra fratelli è intima, armoniosa e libera da conflitto nei primi anni, ciò non garantisce una relazione altrettanto felice nella fanciullezza e nell'adolescenza, come ci potremmo aspettare se pensassimo che i bambini formano nella prima infanzia un "modello operativo interno" della loro relazione fraterna, che sia significativo dal punto di vista evolutivo (Dunn, 1998; Lavelli, 2009).

Uscendo dalla dimensione più strettamente psicologica e psicoanalitica, e collocandosi dal punto di vista della società, ai suoi diversi livelli (micro e macro) la fratria «può essere scoperta come luogo di transazione, di solidarietà, di condivisione, di reciproci insegnamenti, di preferenze, di esclusioni» (Bourguignon, 2003, p. 98). Anche se non molto numerosi, gli studi sulle relazioni tra fratelli mettono in evidenza la centralità, nei processi di crescita, dell'attivazione di relazioni orizzontali diverse, distinte e separate dalle relazioni verticali che si intrattengono con gli adulti di riferimento (Pati, 1980; 1989; 1994) e i ricercatori vedono l'emergere della società del figlio unico come un impoverimento delle dinamiche relazionali che sono alla base dei processi di crescita delle nuove generazioni. Con la nascita di una fratria, non solo il primogenito soffre del "complesso di intrusione", ma anche il secondogenito o i figli successivi devono adattarsi alla situazione. «I nuovi arrivano in un insieme a loro preesistente a cui sono obbligati ad adattarsi: il territorio è già occupato, i genitori hanno già sperimentato la genitorialità, il divario di età è irrecuperabile, la differenza dei mezzi evolutivi è a loro svantaggio, il tentativo di essere grandi o di prendere i grandi a modello è spesso sconfitto dagli stessi fratelli maggiori che avrebbero l'impressione di decadere se si rivolgessero a ciò che sembra loro dell'ordine del passato. Sicché qualunque sia la loro posizione, tutti, fratelli e sorelle, sono posti di fronte al problema della coesistenza

e della sua elaborazione psichica, anche se esso non si pone per ciascuno negli stessi termini» (Bourguignon, 2003, p. 102).

I fratelli che hanno condiviso un'intimità evolutiva e una sincronizzazione dei bisogni che «esige la stessa parte della stessa cosa nello stesso momento» svilupperanno un sentimento innato positivo di giustizia o negativo di gelosia. Ma i fratelli sperimentano anche la gerarchizzazione legata all'età, allo statuto, al potere, ai privilegi. Questa doppia situazione che i fratelli e le sorelle di una stessa famiglia devono elaborare psichicamente in base ai loro mezzi, porta a una progressiva dissociazione dal fratello come simile al fratello come differente da sé, come *socius*, con il quale si può stabilire un legame oggettivo (Bourguignon, 2003). Il complesso fraterno riguarda l'organizzazione orizzontale dei rapporti umani: l'essere con l'altro, il *socius*, è una dimensione la cui posta in gioco è identitaria e che svolge una funzione fondamentale nella vita adulta, a fondamento dei legami professionali o sociali (Bourguignon, 2003, p. 107).

Rivalità, condivisione, competizione, identificazione, distinzione, complicità, alleanza, emulazione costituiscono i tanti aspetti di una relazione orizzontale che mostra sue peculiari dinamiche evolutive e che sviluppa nel bambino sin da piccolo la coscienza-consapevolezza che la realtà di vita quotidiana è organizzata non solo lungo l'asse verticale dei rapporti di potere, autorità e protezione, ma anche lungo l'asse dei rapporti orizzontali, tra pari che si reggono sia sulla competizione che sulla cooperazione.

3. Somiglianze e differenze tra la fratria nella famiglia biologica e la fratria in caso di adozione

Anche se nella percezione di senso comune rivalità e gelosia sembrano essere i tratti dominanti di una relazione che spesso è stata negletta dalle scienze sociali, la relazione di fratellanza è rilevante (Lavelli, 2009):

1. per la formazione dell'identità;
2. per lo sviluppo della "teoria della mente" (bambini con fratelli presentano migliori prestazioni scolastiche e più elevate competenze emotive);
3. come fattore di protezione (supporto affettivo durante eventi stressanti): a volte, tra fratelli, si sviluppa una relazione di attaccamento in sostituzione delle figure genitoriali in situazioni particolarmente stressanti;
4. come agente di socializzazione nella prima e seconda infanzia;
5. come fondamento delle relazioni tra pari.

Avere fratelli rappresenta una sorta di vantaggio evolutivo (aiuta nella crescita e nell'acquisizione degli strumenti atti a vivere nella società) che si struttura nel tempo, secondo una dinamica che evolve sia in funzione di fattori normativi che di eventi stressanti (Lavelli, 2009). Tra i primi è da inserire l'età: crescendo, si modificano i bisogni, le aspettative, gli investimenti reciproci, si va a scuola, cambiano i giochi e i giocattoli, si amplia la sfera degli amici e due o più fratelli/sorelle possono allontanarsi, diventare più conflittuali o diventare più intimi, uniti, complici. Divorzio, separazione, malattia grave di un familiare, morte di un genitore ricadono nella categoria degli eventi stressanti, che possono rinsaldare o avvicinare due fratelli, ma anche impoverire il loro legame. Se tra gli eventi stressanti s'inseriscono abbandono, maltrattamento, abuso, "non riconoscimento" dovuti a povertà materiale e/o morale, ci avviciniamo di più al pianeta dei bambini dati in adozione che, indipendentemente dai singoli percorsi biografici, tutti hanno sperimentato uno o più fattori di stress (Di Nicola, 2009b). Sono bambini che spesso non hanno avuto la possibilità di sviluppare una forma pur embrionale di attaccamento (Artoni Schlesinger, 2006), che hanno sulle spalle il peso di una "memoria implicita" di abbandono, vuoto e mancanza di legami che spesso riaffiora con dolore (Artoni Schlesinger, 2006); bambini che devono essere "riparati" come giocattoli non funzionanti (Grimaldi, 2009). Per questi bambini, la relazione di fratellanza è un fattore protettivo? Avere fratelli, essere adottati insieme ai propri fratelli, trovare nella famiglia che li accoglie altri figli facilita i processi di inserimento, riduce il rischio di fallimento adottivo e di disturbi del comportamento?

Per rispondere a tale domanda è necessario fare una premessa: in termini di pluralizzazione delle famiglie adottive, con relativa crescita della complessità relazionale, tali nuove famiglie sfuggono a una modellistica semplice. E infatti dal gioco combinato di una molteplicità di variabili, dietro l'etichetta famiglia con fratelli adottivi, si celano molte situazioni, anche se alcune sono molto rare¹:

- coppia con un figlio adottivo che genera successivamente un figlio biologico;
- coppia con figlio/i biologico/i che decide di adottare un bambino;
- coppia con figlio adottivo che chiede una seconda adozione;
- coppia senza figli biologici che adotta fratelli;

¹ In realtà la maggior parte della famiglie che chiedono l'autorizzazione all'ingresso in Italia di più minori, sono coppie senza figli che accolgono nella stragrande maggioranza dei casi due soli fratelli, molti dei quali, tuttavia, provengono da fratrie molto numerose.

- coppia con figli biologici che adotta fratelli;
- coppia con o senza figli biologici che adotta un gruppo di fratelli, un segmento di fratria che viene potenzialmente ricomposto nel Paese di arrivo dando tutti i fratelli in adozione a coppie che abitano vicino; ovvero adotta un segmento di fratria, mentre l'altro segmento rimane nel Paese di origine.

Il livello di complessità cresce in funzione di altre variabili, quali:

- presenza o meno di un complesso fraterno prima dell'adozione. Gruppi di fratelli/sorelle possono essere stati allontanati tutti insieme e quindi nello stesso momento dalla famiglia biologica e collocati nello stesso istituto, ma potrebbero anche essere stati inseriti in istituti diversi in base all'età o alcuni messi in istituto e altri dati in affidamento. Gruppi di fratelli possono essere stati allontanati dalla famiglia biologica in tempi diversi, avere imboccato strade distinte e quindi al limite essere gli uni sconosciuti agli altri;
- l'età dei bambini adottati rispetto a quella dei figlio biologici;
- l'ordine di arrivo dei figli adottati rispetto ai figli biologici;
- l'età dei figli al momento dell'adozione: le pregresse esperienze di vita, di abbandono e di istituzionalizzazione.

Coppie o nuclei di fratelli dati in adozione hanno comunque vissuto – come i bambini adottati singolarmente – situazioni altamente stressanti dal punto di vista emotivo, psicologico, affettivo e materiale. Situazioni stressanti che, a seconda dei casi, possono avere impoverito o rinsaldato la relazione tra fratelli. Ma possono anche avere determinato un allontanamento dei fratelli, i cui destini si possono essere divisi anche per un certo numero di anni. Nei gruppi di fratelli che hanno avuto la possibilità di sviluppare la relazione di fratellanza, è spesso presente un membro che svolge nei confronti degli altri un surrogato delle funzioni genitoriali (di attaccamento)². Il bambino che ha sperimentato, rispetto ai genitori, un'inversione di ruolo,

² Un altro fattore di amplificazione della complessità nell'adozione di bambini stranieri in generale e di coppie di fratelli in particolare è costituito da un dato culturale: è solo nella società occidentale e degli ultimi decenni che dei bambini piccoli si occupano solo gli adulti; in altri modelli di società e in anni passati anche da noi il fratello/la sorella più grande si occupava dei più piccoli. Molti dei bambini adottati sono, a parità di età, più maturi, responsabili e autonomi dei bambini autoctoni. In generale il bambino adottato "adulizzato" nei confronti dei fratelli più piccoli non sempre lo è a causa della sua situazione di abbandono. Per cui con l'adozione spesso ci si aspetta da parte di questi bambini una sorta di regressione a un stadio di sviluppo precedente, che può ingenerare fastidio, rifiuto o semplice incompienza.

nella fase dell'adozione, avendo soppresso i propri bisogni di conforto e protezione, appare ai genitori adottivi freddo, distaccato, poco disponibile al coinvolgimento. Se adottato in coppia, si "interpone" nella relazione tra genitori adottivi e fratello più piccolo. Con il tempo, rischia di andare incontro a una ulteriore perdita: si rende conto che l'unica relazione in cui si sente coinvolto, quella con il fratello, lentamente si diluisce, privandolo di un ruolo fondamentale per la propria identità (Vadilonga, 2009, p. 256-258). Mentre il disagio del fratello che si appoggia alle cure del più grande appare chiaramente (ci troviamo di fronte a bambini meno evoluti rispetto ai coetanei), quello del bambino adultizzato è meno visibile: vengono premiate le doti di serietà, responsabilità, competenza e dimenticati i suoi bisogni. Il bambino adultizzato può attivare strategie implicite e silenziose per mantenere il fratello in situazione di dipendenza per salvaguardare il proprio equilibrio psicologico (Vadilonga, 2009, p. 256-258).

I pro e i contro dell'adozione di fratelli

I bambini adottati sperimentano diverse procedure, tempi e modi in cui si separano dalla famiglia d'origine. Tale diversità dipende dalla concreta situazione familiare che il bambino ha vissuto, dalle tradizioni culturali del Paese di origine e dalle politiche in esso attuate (Di Nicola, 2009b). Spesso fratelli e sorelle seguono strade diverse per arrivare all'adozione:

- possono essere stati allontanati dalla famiglia insieme o in momenti successivi;
- possono essere stati separati per lungo tempo, per poi essere riuniti nell'adozione;
- a volte sperimentano supporto e conforto da parte di un fratello, altre volte soprusi, maltrattamento, abusi, violenze.

In generale, quindi, il fatto che due o più bambini siano fratelli non significa che una volta collocati in adozione si aiuteranno reciprocamente e mostreranno un migliore adattamento rispetto a bambini adottati singolarmente e separati dai fratelli. In caso di fratelli da "collocare", è necessario porre un'attenzione specifica alla relazione che tra di loro esiste (si lavora sulla fratria e non sul singolo bambino) per valutare la soluzione migliore (se tenerli uniti o separarli)³.

I fautori dell'adozione di fratelli, ritengono che i fratelli debbano essere tenuti insieme in quanto i legami familiari, se possibile, vanno mantenuti.

³ I riferimenti relativi alle ricerche sul collocamento delle fratrie sono tutti tratti da Vadilonga, 2009.

Tra fratelli adottati ma separati, si manifestano sentimenti di abbandono simile al sentimento di perdita sperimentato per la separazione dai genitori biologici e la relazione di fratria permane nonostante la separazione: spesso si cercano non solo i genitori biologici, ma anche i fratelli.

Alcuni studi hanno dimostrato che:

- la fratria offre conforto nei primi momenti della separazione dal contesto di origine e dell'arrivo nella nuova famiglia;
- i fratelli costituiscono una risorsa emotiva per adattarsi al nuovo ambiente;
- la fratria aiuta a mantenere un senso di continuità rispetto alle origini e aiuta a elaborare il passato.

Gli scettici sull'opportunità di preservare la fratria in adozione sottolineano che:

- vi sono importanti ragioni pratiche (condizione economica, disponibilità delle famiglie) tali per cui è più facile collocare un solo bambino: dovendo collocarne due si teme che i tempi si allunghino troppo (per trovare una famiglia adatta e disponibile), con grave nocimento dei bambini che aspettano;
- le coppie in realtà hanno risorse e capacità adeguate solo per un bambino che, in generale, richiede quote elevatissime di investimento, disponibilità ed energia;
- i fratelli in adozione possono sviluppare una forte coalizione, cementata dalle reazioni ostili all'allontanamento, che rallenta i processi di inserimento e spesso fa fallire l'adozione;
- i fratelli possono avere anche relazioni fortemente conflittuali che rendono il processo di adattamento più difficile;
- laddove e quando tra fratelli vi sono stati casi di abuso, violenza, maltrattamento è quantomeno azzardato tenere insieme i fratelli;
- bambini abusati e maltrattati potrebbero attivare relazioni analoghe ai danni dei fratelli più piccoli.

Criteri per il collocamento dei fratelli

Tenuto conto delle difficoltà di decidere se l'adozione di fratrie sia da agevolare o evitare, la letteratura consiglia di analizzare la relazione tra fratelli per "valutare" il tipo e la natura dell'attaccamento che il bambino manifesta. Howes (citato in Vadilonga, 2009) propone tre criteri per identificare la figura di attaccamento:

- erogazione di cure fisiche ed emotive;
- continuità o costanza nella vita del bambino;
- coinvolgimento emotivo con il bambino.

Tali criteri possono essere utilizzati per individuare nella rete di riferimento del bambino le figure di attaccamento. La rete può comprendere eventuali fratelli. Per ognuna delle figure con le quali il bambino ha avuto modo di sviluppare relazioni di attaccamento, dopo la separazione dalla famiglia biologica, è necessario chiedersi: a) questa figura fornisce cure fisiche ed emotive?; b) è una presenza costante nella rete sociale del bambino?; c) è coinvolta emotivamente con il bambino?

Si potrebbe scoprire che la figura di attaccamento non è un fratello biologico, ma un altro coetaneo (fratellastro, compagno di strada o di istituto) con il quale il bambino ha condiviso qualcosa. Adottare fratelli nel mondo significa, infatti, accogliere fratelli nati nella stessa famiglia, fratelli “dello stesso tetto”, fratelli “di vita”, fratelli estranei, fratelli spezzati (Maurino, 2009). Ma qualora la figura di attaccamento sia un fratello, è necessario analizzare la qualità della relazione, in quanto la mera presenza di un legame biologico non è determinante per decidere di preservare la relazione: nessun bambino deve continuare a soffrire per colpa di un parente, sia esso un genitore o un fratello. Per decidere se collocare una fratria è necessario ascoltare i sentimenti dei bambini; esaminare l'importanza del legame con i fratelli non solo al presente, ma anche nel passato; ascoltare la rete del bambino per approfondire la sua storia e l'importanza che in essa ha avuto la relazione di fratellanza; documentare la decisione (sia a favore che contraria all'adozione congiunta di fratelli) in maniera analitica e precisa con argomentazioni e certificazioni cliniche, sociali, giuridiche; se i fratelli sono comunque separati è bene favorire i contatti tra di loro; contatti che comunque vanno preparati con cura (Vadilonga, 2009).

Per maturare tale decisione, strategica risulta essere la collaborazione con il Paese di origine dei bambini per poter valutare adeguatamente la qualità della relazione di fratellanza e centrale il ruolo dell'ente autorizzato, che mette in contatto la famiglia con il bambino da adottare (Maurino, 2009). Importante, tuttavia, è anche un'attenta valutazione delle motivazioni che sono alla base della disponibilità ad adottare due o più fratelli (Moro, 2009). I motivi possono essere di diversa natura: la realizzazione di una sorta di mandato generazionale; la creazione di una famiglia che rientra nel canone classico (madre, padre, due figli); desiderio che il figlio adottivo non sperimenti come la madre e/o il padre adottivi la solitudine del figlio unico; timore che in futuro non si possa più adottare un altro bambino perché troppo avanti con l'età; ottimizzazione dei tempi e dei costi delle procedure per l'adozione internazionale; pensare che allevarne due sia più facile che crescerne uno solo; in considerazione delle politiche at-

tuare da molti dei Paesi di origine dei bambini, politiche che mirano a non separare nuclei di fratelli, la disponibilità ad accogliere fratelli potrebbe, infine, accorciare i tempi dell'attesa. Come si vede le motivazioni possono essere molteplici e non tutte sono equivalenti: è compito dei servizi territoriali aiutare la coppia a capire cosa c'è effettivamente dietro la disponibilità dichiarata ad accogliere due o più fratelli, a fare i conti con le proprie risorse, sia personali che di rete.

I pro e i contro delle seconde adozioni

Indubbiamente avere un fratello rappresenta un vantaggio evolutivo. Vantaggio sia per il primogenito che inizia a sperimentare la logica del confronto/competizione con l'alterità, che per il secondo arrivato, che proiettato in una struttura relazionale già ordinata deve sviluppare la capacità di trovare un suo spazio. Tuttavia non sempre lo spazio sociale è sufficientemente strutturato, pertanto il secondo bambino che arriva può rappresentare un ulteriore elemento destabilizzante: non è detto che due fragilità diano adito a una situazione maggiormente solida (Di Nicola, 2009b).

Passi per procedere a una seconda adozione

La seconda adozione è una scelta molto complessa, rispetto alla quale l'esperienza della prima adozione non può essere considerata di per sé un fattore protettivo o quantomeno facilitante. Nonostante la coppia abbia già fatto il suo percorso di formazione (prima idoneità) e abbia vissuto una esperienza molto positiva con il primo figlio, l'arrivo di un secondo bambino rimette in discussione equilibri e, come si vedrà, rischia di avere un impatto molto forte se non dirompente sul primo figlio. A tale proposito i servizi territoriali devono aiutare la coppia a maturare la scelta migliore, facendo i seguenti passi (Gambini, 2009; Cursio, 2009; Moro, 2009):

- valutazione attenta delle motivazioni della coppia: realizzazione di un modello familiare per alcuni aspetti stereotipato (madre, padre e due figli, possibilmente di sesso diverso); desiderio di non fare sperimentare al primo bambino adottato la solitudine dell'essere figlio unico; favorire l'inserimento del primo figlio adottato, se vi sono alcuni problemi ancora non risolti, pensando che allevarne due sia più facile che crescerne uno da solo e che l'arrivo di un fratello aiuterà l'inserimento anche del primo figlio adottivo;
- presa in carico dell'intera famiglia, non solo della coppia, perché in questo caso la decisione di adottare riguarda tutti i componenti del nucleo di coabitazione (Cursio, 2009);
- valutazione attenta del vissuto del primogenito di fronte all'arrivo di un fratellastro: valutare quanto si sente sicuro del suo "nido", della sua

appartenenza, quanto possano essere forti i ricordi del passato e se l'arrivo di un fratello può riaprire la ferita del proprio abbandono o può indurre senso di inadeguatezza e timore di essere restituito e scambiato con l'altro che sta per arrivare (Cursio, 2009; Perichon, 2009);

- non sottovalutare le difficoltà, anche se la prima adozione ha avuto un esito positivo: la nuova idoneità deve essere un'occasione, per i genitori, per ripuntualizzare risorse, competenze, strategie con assunzione consapevole del rischio.

I pro e i contro delle adozioni in presenza di figli

Dare a un figlio unico un fratello adottivo, in mancanza di quello biologico che non arriva, ovvero fare vivere al/ai figlio/i biologico/i l'esperienza dell'accoglienza dello "straniero" dell'apertura a relazioni orizzontali è indubbiamente un vantaggio per il figlio biologico. Tuttavia il bambino adottato entra in uno spazio sociale già strutturato, al cui interno alcune posizioni sono saldamente occupate da soggetti (figli biologici) rispetto ai quali lo "svantaggio" della mancanza di radici, dell'essere uno "straniero" non potrà mai essere recuperato (Artoni Schlesinger, 2009). Il confronto può diventare costante, la competizione dura e la differenza, per quanto latente, può crescere sino al punto di inibire una comunicazione affettiva ed emotiva tra fratelli (Artoni Schlesinger, 2006; Artoni Schlesinger, Chierici, 2003). Per il figlio biologico l'arrivo di un fratellastro può essere vissuto non solo come un evento sostanzialmente non voluto e temuto, ma come un'imposizione dei genitori: obbligo ad accettare scelte non condivise; impoverimento affettivo, relazionale e, a volte, anche materiale; rifiuto della logica del dono e della condivisione per forza. Inoltre, preparare i figli biologici ad accogliere un bambino abbandonato può fare scoprire loro che vi possono essere genitori "cattivi" e che la famiglia può anche essere luogo di sopraffazione e violenza.

Passi per procedere a un'adozione in presenza di figli biologici

Avere figli biologici non significa possedere, automaticamente, competenze e capacità per accogliere un figlio adottivo. L'ambiente familiare deve essere preparato, attraverso specifici passaggi, quali:

- valutare le motivazioni della coppia nei termini visti precedentemente;
- prendersi carico dell'intera famiglia, anche se i figli biologici sono piccoli;
- dare "voce" ai figli biologici, senza, tuttavia, fare passare il principio che il loro parere sia vincolante, determinante e risolutivo: come hanno accettato il nuovo arrivo, possono sentirsi autorizzati a rifiutarlo successivamente;

- svelare il mito del fratello come compagnia per il figlio unico o come correttivo per atteggiamenti narcisistici ed ego-centrati: il secondo figlio adottivo non è un regalo fatto al figlio biologico, né un monito morale contro l'egoismo.

Infine, sia nel caso di seconde adozioni o di adozioni in presenza di figli biologici, è bene sottolineare – come ulteriore fattore di rischio – che i tempi per l'arrivo del secondo figlio sono lunghi e non sempre certi: preparare il figlio che già c'è a un evento che potrebbe accadere anche dopo 3-4 anni o addirittura non accadere potrebbe indurre aspettative destinate a rimanere deluse. L'attesa, cruciale per i genitori, può diventare fonte di frustrazione e delusione per i bambini per i quali l'idea di un fratello in arrivo stimola paure e timori, ma anche aspettative molto alte.

4. Fattori protettivi fattori di rischio nel collocamento delle fratri e nelle dinamiche evolutive delle relazioni orizzontali

Nonostante l'enfasi che si pone sulla necessità di non separare i fratelli, in realtà negli Usa nelle adozioni è più frequente la separazione che non il collocamento congiunto (Vadilonga, 2009). E questo, verosimilmente, vale anche per l'Italia, dal momento che nella maggior parte dei Paesi di provenienza dei bambini adottati, le famiglie sono molto numerose e quindi altrettanto numerose sono le fratrie, mentre ancora oggi la maggioranza delle coppie (circa il 70%) chiede l'autorizzazione all'ingresso in Italia di un solo minore ed è frequente l'arrivo di due bambini al massimo. Si può dunque ipotizzare che nella maggior parte dei casi i bambini che giungono in Italia hanno lasciato nel Paese di origine qualche fratello. Le ricerche sull'impatto delle adozioni di fratrie sulla riuscita del percorso adottivo e sulla capacità di adattamento dei bambini hanno dato esiti contraddittori: alcune ricerche hanno rilevato una forte associazione tra fallimento adottivo e collocamento multiplo; altre non hanno rilevato differenze significative tra adozioni singole e adozioni multiple; altri studi, invece, hanno evidenziato che il collocamento congiunto di fratelli si associa al successo dell'adozione (Vadilonga, 2009, p. 265-267).

Non è facile fare ricerca in questo settore:

- spesso manca il gruppo di controllo; è difficile trovare gruppi di bambini "omogenei" in base all'età, al sesso, all'età in cui sono stati adottati, ma caratterizzati da diverse storie adottive (adottati singolarmente, adottati con fratelli, adottati successivamente a un'altra adozione o alla nascita di un figlio biologico) da poter mettere a confronto;

- le storie dei bambini tendono ad avere peculiarità riconducibili al Paese di origine, all'età in cui sono stati adottati, al modo in cui sono stati separati dai genitori biologici, alla "carriera" fatta entro le istituzioni.

È necessario inoltre definire cosa si intende per fallimento adottivo: interruzione della convivenza o problemi di adattamento del bambino? In una ricerca condotta da Boer *et al.* (1994), che ha interessato 3.519 bambini tra i 10 e 15 anni divisi tra in collocamento singolo e in collocamento congiunto, è stato valutato il successo dell'adozione secondo due parametri (interruzione dell'adozione e presenza di problemi comportamentali) (ricerca citata in Vadilonga, 2009). Dalla ricerca emerge che:

- ai fini dell'interruzione dell'adozione, tra i due gruppi di bambini non si rilevano differenze significative;
- per quanto riguarda il secondo criterio di valutazione della riuscita dell'adozione, i problemi comportamentali sono più diffusi tra i bambini adottati da soli (anche se questo potrebbe dipendere dal fatto che i bambini maggiormente problematici di solito sono collocati da soli);
- si rileva una correlazione positiva tra presenza di 'fratellastri' e problemi comportamentali;
- in particolare, in riferimento ai due sottogruppi della ricerca, la presenza di fratellastri si lega ai problemi comportamentali dei bambini adottati da soli, mentre se adottati congiuntamente con fratelli la relazione scompare;
- forti correlazioni tra il fallimento dell'adozione e la presenza di figli biologici, sia nel caso in cui il collocamento adottivo era di un singolo bambino sia che l'adozione riguardasse dei fratelli; nella citata ricerca di Boer è stata riscontrata in tutto il campione degli adottati una positiva correlazione tra la presenza di "fratellastri" e la presenza di problemi comportamentali. Inoltre, in accordo con altre ricerche che hanno evidenziato che l'85% dei collocamenti di fratelli e associati al successo dell'adozione riguardavano famiglie in cui non erano presenti altri figli, Boer ha riscontrato che le coppie che adottano fratelli sono in maggior percentuale (65%) senza altri figli rispetto a quelle che adottano un bambino solo.

I dati di ricerca – sintetizza Vadilonga (2009, p. 266-267) – suggeriscono che l'adozione simultanea di fratelli sia meno a rischio di fallimento di adozioni successive di più bambini o di adozioni con figli biologici e che i bambini adottati con fratelli simultaneamente non corrono un più elevato rischio di interruzione dell'adozione rispetto ai bambini adottati da soli. Fratelli adottati insieme non presentano più e maggiori problemi comportamentali.

tamentali rispetto ai bambini adottati da soli. La relazione di fratellanza (fratelli adottati insieme), infine, favorisce un migliore adattamento anche nei casi in cui nel nucleo di arrivo vi siano già dei figli.

Per quanto più complessa nella gestione e necessitante di un'analisi approfondita delle dinamiche reali delle relazioni orizzontali (non basta il sangue per sentirsi fratelli!) l'adozione simultanea di nuclei di fratelli da parte di famiglie senza figli biologici o altri bambini adottati può avere un impatto positivo sul livello di adattamento al nuovo ambiente dei bambini adottati. Rimane invece più problematica la presenza di "fratellastri" (sia frutto di adozioni precedenti che figli biologici) che rende più accidentato il percorso di adattamento dei bambini adottati, sia singolarmente che con fratelli. Ma anche in questo caso la presenza di fratelli di sangue può favorire l'inserimento.

5. Conclusioni

I contributi teorici e le esperienze sul campo che sono stati presentati e discussi nell'ambito delle due fasi del seminario formativo organizzato dalla Commissione per le adozioni internazionali, hanno ripetutamente sottolineato da una parte la centralità della relazione di fratellanza nelle fasi di formazione dell'identità e dall'altra l'estrema delicatezza delle dinamiche di affratellamento in caso di adozione. A partire dal dato non modificabile che, per effetto delle politiche adottate dai Paesi di provenienza dei minori, l'adozione internazionale riguarderà, in futuro, sempre più spesso fratelli o nuclei di fratelli di un'età media che si sposta sempre più in avanti, i contributi, il dibattito e i lavori di gruppo che hanno visti protagonisti i partecipanti alla formazione, si sono concentrati sui seguenti punti e nodi critici:

- *Complessità crescente*: pur all'interno di un piccolo universo (poco più di 3.000 sono state le coppie che nel 2008 hanno chiesto l'autorizzazione all'ingresso di uno o più minori, con netta maggioranza di richieste per un solo minore) forte è emersa la consapevolezza della estrema frammentazione delle situazioni (quasi che ogni coppia-famiglia fosse un caso a sé) e della diversificazione delle dinamiche interne ai nuclei. I bambini provengono da tutto il mondo, ogni Paese ha una sua politica di gestione dell'uscita dei minori dai propri confini, ogni Paese tratta le fratrie in base ai codici culturali di riferimento, ogni Paese ha un suo modello di tutela dell'interesse dei minori. I bambini (fratelli) in carne e ossa che arrivano possono essere molto diversi dai bambini immaginati e sognati dalla coppia e dagli eventuali altri figli presenti in casa, per cui si attivano dinamiche relazionali specifiche, in virtù

delle quali la complessità crescente è sia “fra” che “dentro” le famiglie adottive.

- *Riflessività nei saperi e nuove metodologie di intervento*: l'adozione sempre più frequente di fratelli e la gestione delle dinamiche dell'affratellamento richiedono alle famiglie e, soprattutto, ai servizi e agli esperti la capacità di dare riposte nuove a domande e bisogni altrettanto nuovi. Nell'ambito dei servizi alla persona e dei servizi che lavorano sulla cura, si è aperto il fronte metodologico dell'attivazione del processo del “pensare il pensiero”, per ridimensionare e valutare in termini di efficacia ed efficienza sicurezze e certezze (il sapere esperto codificato e istituzionalizzato) che, alimentandosi di risposte preconstituite, impediscono spesso di vedere soluzioni diverse e di imboccare altre strade⁴. È un sapere che non solo struttura la risposta, ma struttura la stessa formulazione della domanda, impedendo all'utente di esprimere le motivazioni più vere e nascoste e all'esperto di capire le reali esigenze dell'utente. In questa prospettiva, i colloqui per avere l'idoneità ad adottare devono costituire non il punto di arrivo, ma il punto di partenza di un lavoro da fare con la coppia e con gli eventuali altri figli già presenti nel nucleo, che affianca ai tradizionali strumenti (ad es. colloqui individuali e di coppia) strumenti diversi, quali gruppi di auto-mutuo aiuto, gruppi di “parola”, disegno.
- *Superamento della logica adulto-centrica*: l'arrivo di fratelli costringe coppie e operatori/esperti a superare la logica strettamente adulto-centrica che li ha visti spesso affrontare il problema dell'adozione solo dal punto di vista degli adulti, della coppia richiedente. Dei bambini ci si occupava solo in caso di fallimento adottivo. La necessità di attivare, monitorare, accompagnare le dinamiche dell'affratellamento sposta l'attenzione anche sui bambini che, una volta giunti in Italia già grandicelli con alle spalle il variegato fardello delle loro esperienze di vita, contribuiscono attivamente alla stabilizzazione degli equilibri familiari, giocando un ruolo molto più attivo di quanto spesso si è disposti ad ammettere, forti di una soggettività che non può essere negata, ignorata o repressa.
- *Centralità delle motivazioni della coppia*: la disponibilità ad accogliere nuclei di fratelli può essere, a volte, indotta dalle circostanze e da situazioni contingenti, così come è frequente credere che comunque allevare due figli sia più semplice che crescerne uno da solo e che dare

⁴ Sul tema della cura e del pensiero riflessivo si vedano: Mortari, 2002; 2003; 2009.

un fratello al primo figlio adottivo o biologico sia una scelta positiva e in qualche modo di rinforzo sul versante educativo. In realtà i figli adottivi sono bambini complessi, che richiedono alla coppia elevate competenze, molte risorse sia personali che di rete: è importante dunque sondare con la coppia le reali spinte che sono alla base della richiesta di adottare fratelli, di accedere a una seconda adozione, di dare un fratello al figlio biologico, per aiutarla ad attivare un'adeguata e critica riflessione sulle motivazioni palesi e su quelle latenti.

- *Dare voce ai bambini*: sentire i bambini – sia quelli che devono arrivare, che quelli che sono giunti e quelli che sono in attesa di un fratello – sondare le loro aspettative, le paure, i loro sentimenti, nella consapevolezza che, in caso di seconde adozioni, l'ipotesi dell'arrivo di un nuovo fratello riapre ferite, riattiva la memoria, rimette in discussione certezze e sicurezze, evoca la paura di un altro abbandono (timore di essere sostituito dal nuovo fratello). Nella consapevolezza che, in caso di adozione in presenza di figli biologici, le dinamiche dell'affratellamento si devono sviluppare tra due soggetti la cui distanza e differenza sulle origini sono incommensurabili e non sanabili. Il confronto è costante, il divario innegabile. Dare voce ai bambini adottati significa, inoltre, aiutarli a costruirsi una storia e una memoria che diano un senso e un fondamento non destabilizzante alla loro sostanziale diversità.

Dai lavori seminariali emerge come esigenza non detta e non esplicitata la necessità di valorizzare ed enfatizzare la diversità delle famiglie adottive: nell'epoca in cui si rivendica la "differenza egualitaria" come criterio di inclusione sociale e di appartenenza al consesso sociale, è necessario partire dalla diversità di queste famiglie e di questi bambini, non per favorire forme di mimetismo rispetto alla normalità e alla media, ma per aiutarle a sviluppare uno stile relazionale che sia distintivo del loro essere famiglie "fuori squadra" e favorire nei bambini la consapevolezza che la diversità è un attributo positivo, che arricchisce e potenzia l'identità, dando un senso al loro essere sempre e comunque qui e là. Posti a cavallo di due mondi, a questi bambini deve essere garantita l'opportunità – non scaricato l'onere! – di operare ricomposizioni e connessioni che diano senso al loro viaggio.

Dinamiche evolutive della relazione tra fratelli

Manuela Lavelli

Docente di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione all'Università degli studi di Verona

1. Premessa

Il contributo intende mettere a fuoco la complessità della relazione tra fratelli e delle sue dinamiche evolutive dalla prospettiva della Psicologia dello sviluppo. In tal senso, dopo una breve caratterizzazione della multidimensionalità di questa relazione, i risultati di ricerche internazionali condotte in tale prospettiva saranno utilizzati per affrontare questioni-chiave connesse alla fratria. Perché la relazione tra fratelli è rilevante per lo sviluppo psicologico del bambino? Quali fattori influenzano la qualità di questa relazione? La considerazione delle conoscenze di cui disponiamo su queste questioni può essere particolarmente utile alla luce delle ricadute applicative che tali conoscenze possono avere per i genitori di fratelli, o che desiderano adottare fratelli, e i professionisti che operano nell'ambito del supporto alle adozioni in presenza di figli biologici o già adottati e alle adozioni di fratelli.

2. Complessità della relazione tra fratelli

Lidia (11 mesi) e Giacomo (32 mesi) litigano per il possesso di un camioncino, uno dei due giocattoli portati loro da un amico dei genitori senza specificare quale fosse per l'uno o l'altro dei bambini. I genitori intervengono assegnando definitivamente il giocattolo desiderato alla piccola e l'altro a Giacomo. Quando la situazione si è riassetata e Giacomo sembra giocare tranquillo, ormai dimentico del camioncino con cui sta giocando la sorellina; quest'ultima, con deliberata provocazione spinge l'oggetto del conflitto sotto il naso del fratello, riattivandone il desiderio e, quindi, la lite.

Anna (30 mesi), appena vede Emilia (4 anni) la sorella maggiore che è sensibilmente più bella di lei piangere sconsolata, le si avvicina e mettendole affettuosamente una mano sulla spalla cerca di confortarla dicendole "Perché una bambina così bella è così triste?" (Tallandini, 1993, p. 332).

Questi due episodi appaiono esemplificativi di due dimensioni relazionali copresenti nella relazione tra fratelli, pronte ad attivarsi in forme diverse secondo l'età dei soggetti, in tutto l'arco di vita: la rivalità conflittuale, da un lato, e il calore affettivo della complicità solidale, dall'altro, che insieme esprimono l'ambivalenza emotiva caratteristica di questa relazione. Al tempo stesso, i due episodi mostrano come i bambini ancora molto piccoli sappiano comprendere non solo gli stati interni dell'altro (emozioni, desideri, intenzioni), ma anche la possibilità di modificarli agendo sulle "corde"

a cui l'altro è più sensibile, e come la relazione tra fratelli possa costituire un luogo privilegiato per sperimentare questa possibilità.

La multidimensionalità della relazione che i fratelli vivono tra loro, fatta di coesistenze di dimensioni opposte ma indipendenti nel loro sviluppo (Dunn, 1998), quali il legame affettivo e la competizione permanente per l'amore dei genitori, il controllo reciproco e l'amichevolezza, la condivisione di sentimenti, fantasie, linguaggi, e la gelosia di affetti e possessi materiali, che si esprimono in proporzioni molto diverse secondo le diverse coppie di fratelli, emerge chiaramente nell'elevata variabilità della qualità dell'esperienza relazionale fraterna. Quest'ultima si sviluppa in un costante rapporto di interdipendenza con le relazioni che ciascun fratello vive con la madre, il padre, eventuali altri fratelli, e le diverse relazioni (coniugali, coparentali, della madre così come del padre con ciascuno dei figli) di cui ogni fratello è testimone nell'ambito del sistema familiare. Inoltre, a sottolineare ulteriormente la complessità della relazione tra fratelli vi sono le dinamiche evolutive legate non solo al crescere dell'età dei bambini, e quindi alle esigenze e alle risorse diverse di cui ciascuno si fa portatore, ma anche allo strutturarsi della relazione in rapporto alle altre relazioni che costituiscono i diversi sottosistemi familiari e agli eventi felici e stressanti che segnano la vita della famiglia.

3. Rilevanza della relazione tra fratelli per lo sviluppo psicologico del bambino

La multidimensionalità e la complessità della relazione tra fratelli spiegano come questa relazione, che ha una rilevanza considerevole nello sviluppo psicologico del bambino, possa costituire un contesto di importanti risorse, ma anche un fattore di protezione in situazioni di stress familiare, o un indicatore di rischio quando la sua qualità è di segno negativo.

Costituisce contesto di risorse, in primo luogo, per la formazione dell'identità del bambino. La nascita o l'arrivo di un fratellino, o di una sorellina, comporta un importante cambiamento nel concetto di sé all'interno della famiglia e nel modo in cui la/il bambina/o parla di sé, perché offre nuove dimensioni di categorizzazione: il primogenito può parlare di sé come sorella vs. fratello, e come "grande"/maggiore rispetto al piccolo appena arrivato; facilita il confronto dell'identità sessuale: "io sono una femmina, lui un maschio"; stimola la descrizione dei propri attributi fisici rispetto a quelli del fratellino: "io ho gli occhi aperti, lui chiusi", "io ho i capelli, lui no" (Dunn, Kendrick, 1982). Inoltre, la presenza di un fratello, o di una sorella, permette al bambino di vivere costantemente l'esperienza di sentirsi simile: pari al fratello in quanto figlio e bambino, e diverso al

tempo stesso: diverso nel ruolo di maggiore o minore, con le differenze in termini di statuto, poteri, privilegi che questo comporta, diverso nell'aspetto, nelle abilità, nei tratti di carattere di cui i bambini in età scolare acquistano crescente consapevolezza. La permanenza di questa doppia situazione per tutto il tempo in cui i fratelli condividono la vita familiare, cioè per un periodo di tempo prolungato che si protrae ben oltre l'adolescenza, favorisce la costruzione dell'identità e, al tempo stesso, il riconoscimento dell'alterità altrui (Bourguignon, 2003) a partire dal confronto e dal processo di progressiva differenziazione che si genera tra fratelli che crescono. Al riguardo, una recente ricerca (Watzlawik, 2009) ha mostrato che anche gemelli adolescenti (sebbene con una significativa differenza tra dizigoti e monozigoti) descrivono le proprie differenze dal fratello in termini di carattere, elementi dell'aspetto esteriore e abilità atletiche, e le somiglianze in termini di interessi e attività condivise.

La possibilità di interagire con fratelli sembra rappresentare un contesto di risorse particolarmente rilevanti anche per lo sviluppo della "teoria della mente", cioè della capacità di comprendere gli stati mentali delle persone e predire il comportamento degli altri in base a questi stati. È stato infatti scoperto che i bambini che hanno fratelli realizzano prestazioni significativamente migliori dei figli unici nei compiti comunemente usati per esaminare lo sviluppo della "teoria della mente" in età prescolare (Das, Babu, 2004; Perner, Ruffman, Leekam, 1994). Tuttavia, il fatto che le prestazioni migliori siano realizzate dai bambini che hanno più esperienze di condivisione di gioco di finzione e conversazione sugli stati interiori (emozioni, sentimenti) con i fratelli (Cutting, Dunn, 2006; Dunn, 2004) suggerisce che non è la semplice presenza di un fratello ad essere importante per lo sviluppo della comprensione della mente degli altri, ma la qualità della relazione e delle interazioni tra i fratelli (Dunn, 2004).

Se la qualità della relazione è di segno positivo, i fratelli rappresentano importanti agenti di socializzazione nella vita della maggior parte dei bambini, particolarmente in età prescolare e scolare. Inoltre, in tempi difficili come quelli di elevati conflitti coniugali o divorzio e secondo matrimonio dei genitori, possono diventare fonti di sostegno affettivo. Sebbene in tali periodi la relazione tra fratelli possa divenire più conflittuale per l'incremento della tensione familiare, può anche, al contrario, farsi più stretta e supportiva per far fronte allo stress dell'evento. In tal senso, può costituire un fattore di protezione, soprattutto se uno dei fratelli coinvolti è femmina (Hetherington, Stanley-Hagan, 1999), e moderare la relazione tra eventi stressanti e possibile sintomatologia internalizzante (difficol-

tà emotive, ansia, depressione) del bambino, indipendentemente dalla qualità della relazione di quest'ultimo con la madre (Gass, Jenkins, Dunn, 2007). Infine, in situazioni particolarmente gravi e traumatiche (abusi, incurie, abbandoni), una sorella o un fratello più grande può assumere la funzione di figura di attaccamento principale in sostituzione delle figure genitoriali, seppure non senza conseguenze sullo sviluppo psicologico sia del bambino in posizione di *caregiver*, sia dei fratelli fruitori delle sue cure. L'inversione di ruolo del bambino adultizzato si realizza infatti al prezzo della soppressione dei suoi stessi bisogni di conforto e protezione, e del conseguente rischio di incapacità di suscitare o rispondere alla responsabilità genitoriale degli adulti che se ne fanno carico (es. genitori affidatari o adottivi, Vadilonga, 2009). Il ruolo di dipendenza dei fratelli minori rischia invece di rimanere tale e, quindi, costituire un fattore di ostacolo alla loro crescita, in quanto funzionale al mantenimento di un equilibrio raggiunto con fatica e sofferenza.

Se la qualità della relazione tra fratelli è, all'opposto, segnata da elevata negatività (conflitto, aggressività) e bassa positività, tende a essere associata a problemi di disadattamento socioemotivo dei bambini o di uno dei bambini coinvolti, ma ciò sembra verificarsi soltanto nelle famiglie integre (Deater-Deckard, Dunn, Lussier, 2002). In altre parole, questa associazione non è risultata significativa nelle famiglie con patrigno/matrigna, oppure con madri single (in quest'ultimo caso, peraltro, è stato rilevato il più elevato tasso di negatività tra fratelli senza differenze in termini di positività, Deater-Deckard, Dunn, Lussier, 2002), probabilmente perché nelle famiglie trasformate la conflittualità tra i fratelli può essere incrementata più da una situazione di tensione familiare che da specifici problemi di relazione e autoregolazione dei bambini (Hetherington, Stanley-Hagan, 1999).

4. Dinamiche evolutive della relazione tra fratelli

Le riflessioni precedenti illustrano come i contenuti e l'organizzazione della relazione tra fratelli possano cambiare secondo gli avvenimenti stressanti che interessano la vita delle famiglie, oltre che, naturalmente, secondo l'età dei bambini e gli eventi normativi connessi alla loro crescita.

Le dinamiche evolutive di questa relazione sono in primo luogo segnate dai cambiamenti nell'organizzazione delle differenze di ruolo assunto da ciascun fratello nell'ambito della relazione, che appaiono chiaramente nel corso dei primi anni di vita. Al riguardo, gli studi condotti da Judy Dunn (1998) hanno evidenziato che tra i 24 e i 36 mesi il secondogenito assume un ruolo più attivo e propositivo nella relazione, testimoniato dal

fatto che nelle coppie di fratelli con il secondogenito di 24 mesi la possibilità di giocare insieme correla soltanto con il temperamento del fratello maggiore, mentre in quelle con il secondogenito di almeno 36 mesi con il temperamento di entrambi i bambini. Inoltre, dopo i 4 anni il secondogenito tende a essere considerato un compagno molto più interessante dal fratello maggiore, e il tempo di gioco e conversazione trascorso tra fratelli a superare significativamente quello con i genitori. Con la crescita dei bambini calano anche i sentimenti di risentimento e competizione e, più in generale, il livello di negatività agita tra fratelli (Jenkins *et al.*, 2005), se le condizioni familiari restano relativamente stabili. Tuttavia, gli eventi normativi connessi alla crescita dei fratelli, quali il passaggio a un ordine di scuola superiore di uno di loro, possono creare significativi cambiamenti e non sempre di carattere positivo nella relazione. Ad esempio, le nuove amicizie e il successo scolastico acquisito dalla sorella maggiore con il passaggio alla scuola media possono creare allontanamento dalla sorella minore e gelosia di quest'ultima (Dunn, 1998), sebbene l'acquisizione di sicurezza di sé connessa all'esperienza di maggiore successo scolastico e relazionale nella nuova scuola possa anche rendere più facili i rapporti con tutti i componenti della famiglia.

Relativamente alla qualità affettiva della relazione tra fratelli, i risultati degli studi longitudinali della Dunn mostrano che nell'arco d'età che si estende dal terzo all'undicesimo anno del fratello minore le differenze individuali mantengono una discreta stabilità. Le correlazioni tra i diversi aspetti della relazione, elevate nel corso dell'età prescolare, tendono a diminuire con il passaggio all'età scolare, sebbene si mantengano significative e maggiori per gli aspetti positivi rispetto a quelli negativi. In particolare, le differenze individuali riscontrate nelle dimensioni di calore e intimità della relazione in età prescolare tendono a persistere anche durante la preadolescenza (Dunn, Slomkowski, Beardsall, 1994), sebbene le accresciute possibilità di esperienze esterne all'ambiente familiare aumentino le possibilità di cambiamenti, e il genere dei fratelli e il livello socioeconomico della famiglia risultino associati alla qualità della relazione quando il fratello maggiore è preadolescente (nel senso di minore calore affettivo e un numero più elevato di comportamenti negativi quando il maggiore è maschio in una famiglia di modeste condizioni socioeconomiche).

Complessivamente, questi dati suggeriscono che se una relazione tra fratelli è affettuosa e relativamente libera da conflitti nei primi anni di vita vi sono probabilità, ma nessuna sicurezza, che rimanga tale nel corso della fanciullezza e poi dell'adolescenza.

5. Fattori associati alla qualità della relazione tra fratelli

Nel corso degli ultimi decenni diversi studi si sono concentrati sull'individuazione dei fattori associati alle traiettorie di sviluppo e alla qualità della relazione tra fratelli. Sebbene gli aspetti indagati siano diversi, i risultati delle ricerche convergono nell'evidenziare che la qualità di questa complessa relazione è inscindibilmente connessa agli effetti dell'interazione di numerosi fattori: dalle caratteristiche individuali dei fratelli a specifici aspetti connessi alle relazioni tra i componenti della famiglia e a esperienze esterne all'ambiente familiare, piuttosto che a effetti additivi e lineari di tali fattori.

Tra i fattori individuali, il temperamento e il sesso dei fratelli sembrano giocare un ruolo rilevante. Il temperamento tende a predire le dimensioni affettive dell'interazione (Aksan, 2002), in particolare la generazione e la gestione dei conflitti, perché i bambini che hanno un carattere attivo e poco adattabile – o anche soltanto molto diverso da quello del fratello – hanno relazioni più conflittuali con quest'ultimo (Stocker, Dunn, Plomin, 1989). Al contrario, la somiglianza di temperamento sembra facilitare la relazione (Munn, Dunn, 1989). Un effetto analogo sembra esercitato dal sesso dei fratelli, in quanto tra i piccoli di sesso opposto, dopo il primo anno di vita del minore, si osserva un incremento dei comportamenti ostili e conflittuali (Epkins, Dedmon, 1999). Diversamente, i fratelli dello stesso sesso appaiono presto coinvolti in routine di gioco condiviso e sequenze di imitazione reciproca in cui il significato co-costruito è quello dell'“altro simile a me” e del divertimento nel fare le cose insieme, e la complicità vissuta crea vicinanza emotiva e volontà di cooperare.

Questa relazione di reciprocità e amichevolezza che può svilupparsi fin dal secondo anno di vita del fratello minore risulta anche significativamente associata alla risposta del primogenito all'arrivo del fratellino: interesse, curiosità e imitazione del neonato da parte del primogenito piuttosto che scarso interesse od ostilità tendono a predire l'imitazione di quest'ultimo da parte del fratello minore nel secondo anno e lo sviluppo di comportamenti amichevoli reciproci (Dunn, Kendrick, 1982). La reazione del primogenito appare tuttavia, a sua volta, associata alla qualità della relazione del bambino con la madre prima della nascita del fratellino, così come alle conversazioni con la madre su quest'ultimo (Dunn, 1998). Soprattutto se il primogenito è femmina, l'aver sperimentato un'elevata qualità della relazione, con tanto tempo di gioco e attenzioni ricevute dalla madre, rende probabile una reazione di ostilità e, successivamente, lo sviluppo di una relazione non amichevole con il fratello; al contrario, l'aver vissuto una relazione con la madre o entrambi i genitori piuttosto povera, fatta di proibizioni

zioni più che di condivisione di affetti, rende probabile la ricerca di “conforto” e amichevolezza nel secondogenito, e la soddisfazione di un bisogno affettivo nella relazione fraterna. Inoltre, se nelle conversazioni con il primogenito la madre parla del fratellino come una persona con propri stati interni (bisogni, desideri, sentimenti) sottolineando l’interesse del piccolo per il fratello maggiore e incoraggiando il primogenito a coinvolgersi nella “cura” del piccolo, il primogenito stesso impara precocemente a rapportarsi al fratello minore interpretandone desideri e intenzioni, e questo appare associato allo sviluppo di una relazione amichevole tra fratelli negli anni successivi (Brown, Dunn, 1991; Howe, Ross, 1990).

Sempre nell’ambito della relazione tra la madre e i fratelli, è stato trovato che il comportamento materno agisce positivamente sullo sviluppo della relazione tra fratelli soltanto se interagisce o interviene in sincronia con la tonalità affettiva dei comportamenti dei bambini quando questi ultimi sono in interazione tra loro. Nello specifico, Howe e colleghi (Howe, Aquan-Assee, Bukowski, 2001) hanno esaminato l’influenza che lo stile di intervento materno rispetto all’interazione tra fratelli nei primi anni di vita può esercitare sulla qualità della relazione fraterna tre anni dopo. I risultati mostrano che gli interventi di controllo della madre sono associati a un successivo sviluppo di cooperazione nella relazione tra i fratelli se l’interazione tra i piccoli presenta elevati livelli di ostilità, ma, viceversa, a un successivo sviluppo di scarsa cooperazione e possibilità di antagonismo se l’interazione tra i piccoli è invece marcata dalla condivisione di gioco in un clima affettivo positivo; in questo secondo caso, cioè quando l’interazione tra i bambini è già segnata positivamente, soltanto gli interventi materni di incoraggiamento sono associati a un successivo sviluppo di cooperazione nella relazione fraterna. In sintesi, questi dati dimostrano che l’influenza del comportamento materno sulle traiettorie di sviluppo della relazione tra fratelli non può essere considerata indipendentemente dalla dimensione affettiva di questa relazione, e che la sensibilità della madre a tale dimensione può costituire un mezzo efficace per regolare le interazioni future tra i fratelli.

Tra i fattori relazionali associati alle traiettorie di sviluppo della relazione fraterna giocano comunque un ruolo fondamentale le relazioni che i fratelli hanno con i genitori, e che possono essere anche profondamente diverse, date le differenze di età e di temperamento dei fratelli, e le possibili differenze di esperienza ed eventi nella vita dei genitori quando i fratelli attraversano le stesse fasce d’età. Considerando che i diversi stadi di sviluppo del bambino richiedono diverse modalità di comunicazione e di

attenzione da parte dei *caregiver*, è comprensibile che i genitori si comportino diversamente, ad esempio, con il figlio di 1 anno e il figlio di 4. Tuttavia, già dalla fine del primo anno i bambini sono testimoni estremamente sensibili delle differenze di affetto, attenzione, misure disciplinari rivolte loro e ai fratelli dai genitori; i fratelli più grandi con una speciale sensibilità per le differenze nei sentimenti positivi manifestati dai genitori, i più piccoli con maggiore attenzione alle differenze nelle interazioni di tono negativo (rimproveri, proibizioni) (Coldwell, Pike, Dunn, 2007). E proprio queste differenze di trattamento percepite dai diversi figli sembrano produrre un impatto significativo sui percorsi di sviluppo dei bambini e della relazione tra fratelli. Al riguardo, è stato trovato che i bambini che ricevono, e percepiscono di ricevere, meno affetto dei fratelli dai genitori tendono ad avere un livello di autostima significativamente più basso di quello dei bambini che, al contrario, ricevono, e percepiscono di ricevere, più affetto dei fratelli (Dunn, 1998). I bambini che percepiscono di ricevere meno affetto e/o più controllo dei fratelli presentano anche maggiori probabilità di vivere problemi di interiorizzazione (preoccupazione, ansia, depressione) (Dunn, Stocker, Plomin, 1990), mentre i bambini che si sentono più controllati presentano a loro volta maggiori probabilità di manifestare un comportamento antisociale (disobbedienza, provocazioni) e in adolescenza aggressività manifesta e relazionale (Yu, Gamble, 2008). Inferire una direzione causale da questi risultati sarebbe però scorretto, perché i genitori potrebbero esercitare un maggiore controllo sul figlio meno capace di autoregolazione dei fratelli, e rispondere al figlio più difficile e ansioso manifestando meno affetto che al fratello più estroverso; in altre parole, essere influenzati ad agire comportamenti diversi dai diversi temperamenti dei bambini.

I dati illustrati mettono in luce come i fratelli vivano un'esperienza relazionale considerevolmente diversa, in altre parole, una consistente esperienza di "ambiente non condiviso" (Dunn, Plomin, 1990), pur nell'ambito della stessa famiglia. Questo evidenzia come a determinare la traiettoria di sviluppo della relazione tra fratelli concorrano numerosi fattori non condivisi che interagiscono, naturalmente, con fattori condivisi nel contesto familiare quali la qualità della relazione coniugale e le caratteristiche strutturali della famiglia. Un elevato tasso di conflittualità tra i genitori, ancor più che la separazione e il divorzio degli stessi in condizioni di bassa conflittualità, tende infatti a favorire il conflitto tra fratelli e l'impoverimento della loro relazione (Poortman, Voorpostel, 2009). L'ipotesi interpretativa, identificata come ipotesi della "contaminazione" (Deater-Deckard *et al.*, 2002), è che l'incremento dello stress nella vita familiare, dovuto all'elevata conflittua-

lità tra i genitori, favorisca l'affermazione di animosità e conflitto anche tra i fratelli. Tuttavia, poiché i risultati degli studi non sono sempre univoci e talvolta sembrano andare in direzione opposta, è stata formulata anche l'ipotesi della "compensazione", che prevede che di fronte al conflitto coniugale e al decremento della disponibilità dei genitori verso i figli i fratelli cerchino calore e supporto l'uno nell'altro, incrementando la vicinanza emotiva (Hetherington, Stanley-Hagan, 1999). Un elemento discriminante per l'affermazione di conflittualità nella relazione tra fratelli sembra essere il loro legame biologico: i risultati degli studi di Hetherington (Hetherington *et al.*, 1999) suggeriscono che i fratelli acquisiti da un successivo matrimonio di uno dei genitori senza che vi sia tra loro alcun legame biologico tendono ad essere meno coinvolti emotivamente e a manifestare livelli più bassi di negatività, ma anche di positività, nella loro relazione rispetto ai fratelli che condividono entrambi o anche un solo genitore (la relazione tra fratelli biologici e adottati non è stata però considerata).

Infine, tra i fattori che interagiscono nel determinare la qualità della relazione tra fratelli non possono essere trascurate le esperienze dei bambini esterne all'ambito familiare. Tra queste, l'esperienza di precoci relazioni di amicizia nel gruppo dei pari in bambini di soli 4 anni è risultata associata a un basso livello di negatività nella relazione tra fratelli e a scarsi problemi di esternalizzazione rilevati successivamente, durante l'adolescenza (Dunn, 2005). Vivere precoci relazioni di amicizia sembra quindi costituire una preziosa risorsa per l'effetto protettivo che esercita non solo sullo sviluppo del bambino, ma anche sulla relazione tra fratelli, probabilmente in quanto favorisce la rappresentazione di relazioni positive tra pari.

6. Conclusioni

Complessivamente, i dati illustrati mettono in luce che lo sviluppo e il mantenimento nel tempo di una relazione tra fratelli di segno positivo dipende dalla complessa interazione di molteplici fattori connessi alle caratteristiche individuali dei bambini, alle relazioni di ciascun fratello con i genitori, al contesto familiare ed extrafamiliare in cui i fratelli crescono. In tal senso, la condizione d'essere allevati nella stessa famiglia fin dalla nascita non rappresenta di per sé una garanzia di condivisione che può favorire l'avvicinamento emotivo e lo sviluppo della relazione di fratellanza ma, al contrario, un fattore che non può essere considerato isolatamente dai fattori relazionali, contestuali e individuali illustrati.

Enti autorizzati e adozione di fratelli: famiglie e politiche dei Paesi di origine dei bambini

Maria Paola Maurino
Cifa ong for children

Premessa Secondo quanto pubblicato dalla Commissione per le adozioni internazionali, riguardo i minori adottati nel 2008, un quarto delle adozioni realizzate da coppie italiane coinvolge almeno due fratelli. Il dato riportato rispecchia la realtà di diversi Paesi di origine dei minori e in maggioranza quelli ratificanti la Convenzione de L'Aja.

Nella Convenzione Onu sui diritti del fanciullo e in quella de L'Aja ritroviamo esplicitati alcuni principi fondamentali sulla protezione dei minori:

- i bambini e i loro genitori di origine hanno diritto al rispetto della loro vita familiare;
- il bambino che è stato separato dal padre e dalla madre ha diritto a un progetto di vita stabile preferibilmente all'interno di una famiglia;
- l'interesse del bambino deve essere considerato prioritario in ogni azione;
- l'adozione è sussidiaria e quella internazionale è a sua volta sussidiaria all'adozione da parte di una famiglia del Paese natio del minore.

Mentre la Convenzione Onu stabilisce all'interno del testo normativo il diritto di ogni bambino a mantenere i legami familiari e in particolare quelli con i fratelli, la Convenzione de L'Aja, pur non esplicitando norme sulla non divisione dei fratelli, richiama l'impegno degli Stati membri a preservare i legami con la famiglia di origine.

Un approfondimento sui Paesi di origine dei minori è doveroso per comprendere al meglio la cultura, i valori sociali, le cause dell'abbandono e ci permette di dare senso anche alle normative che regolano l'adozione di fratelli e le azioni messe in atto a protezione dei minori stessi.

1. Africa Lo sradicamento di intere comunità dai luoghi di origine a causa delle guerre e della siccità ha minato la tradizionale rete di protezione sociale, facendo venir meno le forme di solidarietà che garantivano assistenza alle fasce più deboli della comunità.

A causa del rapido processo di urbanizzazione, e del prevalente stato di indigenza, gran parte della popolazione non ha accesso ad alloggi adegua-

ti, vivendo spesso in baraccopoli. La famiglia costituisce la cellula primaria della società unitamente al “clan”. La famiglia è sempre numerosa: il marito, le mogli, i bambini, i figli di altri padri e madri, i cugini, gli anziani. Lo stare insieme rappresenta uno dei valori fondamentali: l’abitare insieme è un punto di forza sociale che permette la sopravvivenza anche ai più poveri.

Le politiche

La maggioranza degli Stati africani segue le norme dettate dalla legge islamica. Questo significa che gli Stati, pur avendo alcuni di loro aderito alla Convenzione de L’Aja (Mali, Togo, Kenya, Burundi) regolano in ogni caso i loro codici secondo l’istituto della *Kafalah* che prevede che un minore possa essere accolto dalla coppia, ma non ne assume il cognome e non partecipa ai diritti ereditari: è assimilabile al nostro affidamento, mentre l’adozione è vietata dal Corano. Fa eccezione il Burkina Faso, Paese ratificante la Convenzione (1996), dove è presente un’Autorità centrale, i minori in stato di abbandono sono iscritti in una banca dati centralizzata e i minori di 15 anni possono esprimere il proprio consenso all’adozione.

L’Etiopia, Paese non ratificante, è il primo Paese per numero di adozioni concluse. Nella normativa che regola l’adozione in Etiopia, troviamo in ogni caso alcuni rimandi ai principi della Convenzione Onu; ad esempio quello sancito dall’art. 805 del codice civile: «L’adozione non può essere effettuata a meno che non ci siano buone ragioni per essa e a meno che offra vantaggi per il minore adottato». Nel maggio del 2008 è emessa dal Ministero degli affari delle donne (Mowa) una direttiva interna per implementare le procedure relative all’adozione di minori:

- gli organi competenti (istituzioni religiose, uffici municipali, tribunale) devono verificare la “chiara e legale” volontà da parte della famiglia o di uno dei genitori di abbandonare il minore presentandosi in tribunale;
- deve essere data prova che le situazioni familiari o i programmi alternativi non permettono al minore di essere cresciuto nella famiglia;
- un minore trovato abbandonato non può essere dichiarato adottabile se non dopo due mesi dal suo ricovero in istituto;
- se i genitori sono in vita, saranno convocati prima dell’emissione della sentenza, per confermare la loro volontà di non opporsi all’adozione del minore.

La causa maggiore di abbandono dei minori è legata alla morte di uno o di entrambi i genitori e alla povertà.

I fratelli, se abbandonati unitamente, non sono divisi e sono ospitati nello stesso istituto dove continuano a mantenere i ruoli sociali acquisiti dalla famiglia e dalla comunità: il più grande si prenderà cura del più piccolo.

La ricaduta sull'adozione si manifesta in due aspetti importanti:

- il bambino più grande che ha assunto un ruolo genitoriale e che si può presentare come un adulto sicuro e deciso;
- la nostalgia degli altri eventuali fratelli che sono rimasti in famiglia.

2. Asia È un'area caratterizzata da un'enorme diversità di culture, ideologie politiche e condizioni economiche (Giappone, Singapore, Hong Kong sono fra gli Stati più ricchi, mentre si registra un'estrema povertà in Bangladesh, India, Filippine). I conflitti, in parte di natura etnica, tra governi e gruppi di opposizione hanno continuato a mettere a repentaglio la vita di decine di migliaia di civili in tutte le regioni asiatiche e hanno impedito a milioni di altre persone di avere accesso a cure sanitarie, istruzione e alloggi adeguati. Le differenze dei sistemi politici si accompagnano a contrasti molto accentuati sia nelle condizioni di vita della popolazione, sia in quelle economiche delle diverse regioni.

Il tasso di disgregazione familiare è molto alto e i componenti delle famiglie si separano per trovare lavoro nelle campagne e nelle città.

La mancanza di ordinamenti chiari del diritto della famiglia (la maggioranza delle convivenze sono "unioni libere" non subordinate a registrazioni), si riflette in modo drammatico sia sulla protezione della donna sia dei figli: madri abbandonate, ripudiate, figli nati precedentemente non più riconosciuti se inizia una nuova convivenza.

È da ricordare che alcuni governi (Vietnam, Cina) attuano politiche di controllo delle nascite agevolando le famiglie che hanno solo un figlio (o un numero ridotto di figli a seconda delle aree) sanzionando quelle con più figli. Nonostante le limitazioni imposte, i figli sono numerosi: di norma almeno gruppi di 8/9.

Le politiche Fra i primi dieci Paesi di provenienza di minori in adozione internazionale e collocati nella macroarea asiatica troviamo: Vietnam, Cambogia, India, a seguire Nepal, Filippine, Kazakistan, Sri-Lanka, Thailandia.

Negli ultimi tre anni si sono moltiplicate le iniziative anche a livello internazionale al fine di collaborare con alcuni governi locali per rivedere i quadri normativi nell'ambito della protezione dell'infanzia. Ne sono un esempio gli accordi bilaterali (2003) stipulati con il Vietnam e il programma di cooperazione finanziato dalla Commissione per le adozioni internazionali a sostegno del Governo Cambogiano nell'ambito degli adeguamenti normativi alla luce della ratifica della Convenzione de L'Aja.

In Paesi quali Filippine, Sri-Lanka, Cina, Thailandia, India l'adozione internazionale è regolata da normative improntate al rispetto dei principi della Convenzione.

I bambini dichiarati in stato di adottabilità sono generalmente affidati agli istituti governativi o alle organizzazioni religiose. In maggioranza le cause all'abbandono sono riconducibili alla povertà, alla morte di uno o entrambi i genitori, alla politica del controllo delle nascite (vedi Vietnam e Cina). L'età dei minori è nella maggioranza dei casi presunta a causa della mancata registrazione della nascita, dovuta anche all'assenza di normative in merito e alle disfunzioni amministrative. Raramente esiste la possibilità di adottare fratelli sia per la mancata registrazione della nascita, sia per la consuetudine di abbandonare i più piccoli, mentre i bambini più grandicelli sono spesso avviati precocemente al lavoro.

Appare molto significativo l'aspetto legato all'adozione dei bambini più grandi in quanto si riscontra presente e affettivamente ancora coinvolgente il ricordo familiare, anche con altri fratelli, in alcuni casi maggiorenni, rimasti nel Paese d'origine.

3. Est Europa

Nella macroarea dell'Est Europa in generale si assiste alle conseguenze dell'economia di libero mercato: uno sviluppo molto veloce delle potenzialità economiche non supportato da altrettanto sviluppo nel campo sociale.

Sono Paesi in cui, dietro a città sempre più invase da grattacieli e automobili di lusso, sopravvivono realtà di sofferenza e di miseria inascoltate. Il contrasto sociale tra i pochi ricchi e una maggioranza molto povera, i forti cambiamenti di valori e ruoli, l'improvvisa scomparsa dello Stato onnipotente, questi e altri fattori hanno contribuito ad acutizzare i numerosi conflitti già presenti all'interno delle società.

Intere famiglie di lavoratori sono state destabilizzate dalla situazione economica: i bassi salari, gli alti livelli di disoccupazione hanno determinato un'alta percentuale di abitanti che vivono al di sotto della soglia di povertà. Ciò ha comportato l'aumento della migrazione dalle zone rurali a quelle urbane o in altri Stati della Comunità europea, in maggioranza di donne sole e giovani.

Le politiche

La maggioranza dei Paesi dell'Est Europa ha ratificato la Convenzione de L'Aja (Bulgaria, Polonia, Albania, Romania, Slovacchia, Slovenia, Bielorussia).

Nonostante questo importante risultato, l'Ucraina e la Federazione Russa, Stati non ratificanti la Convenzione, sono i Paesi da cui provengono il

maggior numero di adozioni registrato nel 2008: 640 adozioni dall'Ucraina e 466 dalla Federazione Russa, oltre un quarto cioè di tutte le adozioni effettuate nell'anno. Con la Federazione Russa in particolare l'Italia ha stipulato un accordo bilaterale (novembre 2008). Il testo dell'accordo non fa esplicito riferimento alla Convenzione de L'Aja, anche se pone in evidenza l'impegno della Federazione Russa sul rispetto del principio di sussidiarietà laddove si precisa che l'adozione internazionale può avere luogo solo dopo aver messo in atto tutte le azioni di tutela del minore nel Paese natio. Negli ultimi anni notevole è stato l'impegno del Paese nell'incentivare l'istituto dell'affido e dell'adozione nazionale.

Anche l'Ucraina, durante l'anno 2008, ha promosso attraverso incentivi statali l'adozione nazionale.

Questi segnali sicuramente di rilevante importanza, necessitano di misure più incisive per la protezione dei minori. La maggior parte dei bambini dichiarati adottabili in quest'area sono figli provenienti da famiglie disgregate, ma più spesso da destituzioni familiari in quanto i genitori sono stati dichiarati inidonei alla loro crescita.

I minori dichiarati in stato di adottabilità sono inseriti in appositi elenchi a disposizione per le domande in ambito di adozione nazionale in modo diverso secondo le norme previste da ogni singolo Stato (Ucraina almeno 14 mesi, Bulgaria dopo tre rinunce da parte di coppie bulgare, Russia almeno 3 mesi). Generalmente i bambini sono ricoverati in Istituti, in alcuni casi suddivisi per fasce di età: fino a 3 anni; da 4 a 7 e infine da 7 a 17 anni.

Altro principio fondamentale che trasversalmente tocca quasi tutte le procedure nei Paesi dell'Est Europa è quello relativo ai *diritti procedurali del minore* che sancisce il diritto del minore di essere informato e di esprimere la propria opinione nei procedimenti relativi alla propria adozione:

- a) ricevere ogni informazione tenendo conto dell'età e del grado di comprensione del minore;
- b) essere consultato ed esprimere la propria opinione in merito a tale provvedimento;
- c) essere informato delle possibili conseguenze delle decisioni da lui prese.

Tali norme sono spesso applicate per rispettare formalmente gli atti amministrativi piuttosto che accompagnare il minore all'adozione.

Nelle procedure giudiziarie, c'è l'obbligo o è lasciato alla discrezione del giudice di avere il consenso, verbale o scritto, da parte del minore a essere adottato (10 anni in Russia, maggiore di 14 anni in Bulgaria, almeno 10 anni in Ucraina).

Di norma i fratelli non sono divisi, ma la mancata registrazione della nascita da parte della famiglia spesso è limitante nel ricongiungimento dei minori. Inoltre la prassi di istituzionalizzazione dei minori in base all'età determina la "dispersione" dei fratelli: gli stessi non sono a conoscenza della presenza/nascita di altri fratellini in quanto nati e/o ricoverati in tempi successivi. In questi casi l'adozione comporta delle problematiche maggiori in quanto i minori pur fratelli, non si riconoscono nei legami familiari: ci troviamo di fronte a due persone completamente estranee.

4. America del Sud

Molti Paesi latinoamericani e caraibici si sono adoperati per ridurre i livelli di povertà nel corso dell'ultimo decennio. Tuttavia, nonostante alcuni progressi, più di 70 milioni di persone vivono con meno di un dollaro al giorno, le ineguaglianze e le disparità sociali ed economiche rimangono diffuse. Secondo il Programma di sviluppo delle Nazioni Unite, l'America Latina continua a essere una delle ragioni del mondo che soffre maggiormente di disparità sociale.

La società latinoamericana in genere è molto maschilista ed è frequente che entrambi i coniugi per motivi diversi decidano di crearsi una "nuova famiglia" (nelle favelas la presenza dei padri non supera in genere il 20/30% dei casi) e non sempre il padre naturale coincide con la persona che svolge il ruolo di capo famiglia. Mancando nella classe sociale bassa il vincolo matrimoniale, spesso il marito lascia la famiglia che nella maggioranza dei casi vede la presenza di 5 o 6 figli, ed è la donna che si sobbarca il mantenimento della prole, potendo accedere però solo a impieghi di basso livello professionale e salariale. Sono cresciuti drammaticamente il *madresolterismo* (presenza di famiglie capeggiate da madri sole) e i casi di gravidanze precoci e indesiderate, soprattutto nelle famiglie con status medio basso che per poter sopravvivere mandano i figli a lavorare precocemente.

Le politiche

La Convenzione de L'Aja, nella maggioranza degli Stati latinoamericani, è il principale strumento di garanzia dei diritti dei bambini. Gli Stati ratificanti, quali Colombia, Brasile, Cile, Perù, Messico, Bolivia hanno messo in atto misure atte principalmente a ridurre il fenomeno dell'abbandono minorile, a recuperare le situazioni familiari attraverso il sostegno alimentare, l'assistenza sanitaria e psicologica, a realizzare centri per la formazione professionale delle giovani donne, delle madri, e degli adolescenti.

Nel continente americano la causa prevalente dell'abbandono è la perdita e/o la rinuncia alla potestà genitoriale. La destituzione della patria

potestà comporta l'immediato allontanamento dei minori e il loro momentaneo ricovero in situazioni protette. I bambini spesso sono affidati a famiglie affidatarie, quelle che in Brasile o in Colombia chiamano "famiglie sostitutive". È possibile che i bambini abbiano avuto diverse famiglie sostitutive, in rapporto alla loro età. I minori che non sono in affido familiare si trovano in istituto o in case famiglia, e in genere gli istituti per l'infanzia abbandonata sono statali.

L'iter adottivo in questi Paesi si articola in tre fasi fondamentali:

- La prima valutativa da parte delle Commissioni centrali degli Stati (Icbf, Ceja, Mindes, Viceministerio de Asuntos de Genero, Generacionales y Familia) che emettono un "laudo di abilitazione". In alcuni casi è possibile che l'Autorità centrale straniera richieda o all'ente italiano o ai servizi sociali delle integrazioni allo studio di coppia predisposto.
- La seconda fase del percorso consiste nel ricevere la proposta di abbinamento accompagnato da una documentazione ampia sulla storia del minore, sulle cause che lo hanno portato allo stato di abbandono, la salute, il livello di crescita psicologica e sulle sue attitudini.
- La terza fase è quella della convivenza del minore con la famiglia adottiva nello Stato di nascita. Questa è la fase più delicata e importante del percorso adottivo. Infatti per tutto il periodo di convivenza le autorità locali provvederanno a un serio monitoraggio dell'affidamento minore/i-genitori con l'intervento di assistenti sociali o psicologi che aiuteranno sia i bambini sia i genitori nel loro percorso di conoscenza.
- Dopo un periodo di circa 30 giorni si concluderà il periodo di affidamento e sarà emessa la sentenza di adozione che avrà effetto giuridico dopo il passaggio in giudicato della sentenza stessa.

Tutte le norme messe in atto sono finalizzate al rispetto dei procedimenti nell'interesse del minore tra cui quelle del "tenere in debito conto" l'opinione del minore relativamente all'adozione: opinione dalla quale un giudice può discostarsi, ma non senza averla presa in considerazione ed emotivamente valutata.

Per quanto possibile non si dividono i fratelli, ma quando i gruppi sono numerosi (6-8 minori) i giudici li separano, seguendo un criterio di valutazione dei rapporti affettivi fra gli stessi bambini (il più piccolo accompagna generalmente il più grande) e affidandoli a famiglie diverse con l'obbligo di mantenere intatti i vincoli affettivi. Le "più" famiglie che si trasformano in una allargata: dovranno adoperarsi per creare equilibri e dinamiche affettive non solo fra i bambini ma, cosa più difficile, fra i diversi "adulti" e le diverse forme educative.

Adottare fratelli: le motivazioni, le ragioni di una scelta, il ruolo dei servizi*

Alessandra Moro
Responsabile Équipe Adozioni Ulss n. 16 Padova

1. Premessa

L'adozione di fratelli e le seconde adozioni sono tematiche a cui cominciamo a prestare attenzione solo in questi ultimi anni, per le quali non c'è ancora una letteratura di settore consolidata, che possa aiutarci nel prendere decisioni nella nostra pratica clinica quotidiana.

Lavoriamo quindi col beneficio del dubbio, e questa è la premessa per me fondamentale perché sono consapevole del potere che esercitiamo nella nostra funzione quando siamo chiamati a redigere le relazioni dello studio di coppia e a formulare un parere per il tribunale.

Per questo vorrei ricordare in premessa le parole di un profondo psicologo clinico, Guido Sala, che nei suoi scritti ha analizzato questi aspetti, perché il suo inquadramento fa da cornice di riferimento al mio contributo e mi pare sia molto pertinente col tema dell'adozione di fratelli.

L'uscire dal proprio singolo punto di vista, a meno di fumosi compromessi o ancor peggio di strani accoppiamenti o alleanze, passa necessariamente dal riconoscere la limitatezza del patrimonio scientifico a disposizione a fronte del complesso intrecciarsi degli avvenimenti, sui quali si è chiamati a intervenire. Occorre affermare che il "non sapere" ha uguale dignità che il "sapere" e accettare pragmaticamente che noi agiamo "non sapendo".

In medicina, non mancano i precedenti culturali in questa direzione... Si tratterebbe di inserire un rigore metodologico, che difenda dalle false certezze, all'interno di un atteggiamento che prenda spunto dall'ignoranza vissuta come statuto normale della professione clinica.

È il percepirsi normalmente precari rispetto al proprio potere-sapere, continuamente esposti al fallimento, a non sapere che fare d'altro spesso se non aspettare. Non si tratta di rinunciare a ciò che si sa, bensì di rifiutare di "risolvere" con facili presunzioni di conoscenza il non ovvio, il non comprensibile (Sala, 2009).

La prima incertezza sulla quale mi pare importante soffermarmi è sull'utilizzo del termine "fratelli": in italiano, è chiaro cosa intendiamo per fratelli, ma ad esempio gli anglosassoni utilizzano parole diverse che hanno significati differenti: un conto sono *sister* e *brother*, paragonabili ai nostri sorella e

* Il contributo di pensiero qui sviluppato è, per volontà dell'autrice, da attribuirsi all'Équipe Adozioni che rappresenta.

fratello, dove sono presenti legami di sangue. Ma con il termine *sibling* si intende tutta una gamma variegata di altri livelli di fratellanza che nella nostra lingua non trovano ancora un corrispettivo, e cioè i fratelli di famiglie ricomposte, di adozioni successive, di affidi in cui sono presenti altri bambini affidati o figli biologici della coppia affidataria, ecc. La nostra lingua, da questo punto di vista, ha delle limitazioni e rappresenta esattamente un modello di famiglia rigido, che non esprime quella diversità di relazioni presente oggi.

Questo scritto tratterà l'argomento fratelli relativamente alle tre situazioni più frequenti con le quali mi sono imbattuta nella mia pratica professionale, inerenti l'adozione di fratelli, le adozioni di fratelli in famiglie diverse e le seconde adozioni, e sarà articolato in quattro parti.

Nella prima parte farò riferimento alla riflessione su noi operatori, sulla nostra idea di famiglia e di fratelli e sui risvolti che le nostre esperienze di vita hanno nel lavoro quotidiano. Nella seconda parte analizzerò il ruolo dei servizi, come e quando si affronta la questione fratelli, in quali momenti del percorso adottivo, la posizione delle coppie ma soprattutto quella dei servizi. Nella terza parte porterò degli esempi concreti della mia esperienza professionale. Infine, nell'ultima parte, indicherò alcune prassi operative e interrogativi "intriganti" che spero possano essere un contributo alla pratica professionale.

2. L'operatore con la sua storia, le sue fantasie, i suoi vissuti di fratellanza

Credo sia importante partire dalla nostra storia, da noi stessi e dall'idea che abbiamo di fratellanza per poterci mettere in ascolto delle storie che le coppie raccontano durante la fase dello studio psicosociale. Proviamo a ripensare a noi stessi e a interrogarci: quando ero giovane che idea avevo di famiglia e del rapporto tra fratelli? Qual è stata la mia esperienza? Quale idea avevamo io e il mio compagno/a prima di creare la nostra famiglia? Sempre mantenendo il focus sui fratelli, quale immagine interna e idealizzata ci siamo portati appresso delle nostre famiglie d'origine? E nella realtà, com'è andata?

Le coppie giungono allo studio avendo idee e vissuti molto precisi su questi aspetti, e poterli raccogliere compiutamente è, a parer mio, altrettanto importante quanto raccogliere gli aspetti legati all'infertilità/sterilità e alle difficoltà della procreazione medicalmente assistita prima dell'adozione.

3. Il ruolo dei servizi

In questi ultimi anni la nostra attenzione come servizio pubblico è stata polarizzata sulle tematiche dei fratelli. Nel 2006 nel territorio dell'Ulss 16 di Padova, su 49 bambini giunti in adozione 29 erano fratelli adottati con-

giuntamente; di questi, 13 coppie erano formate da 2 fratelli e una era una fratria di tre.

Dal 2007 al 30 settembre 2009 sono arrivate altre 13 coppie di fratelli, mentre nei primi 9 mesi del 2009 abbiamo registrato ben 10 seconde adozioni su 35 bambini arrivati, pari al 28,5% del totale.

La nostra riflessione parte quindi dall'esperienza clinica di quest'ultimo periodo.

Il primo interrogativo da cui partire è perché una coppia offre la propria disponibilità all'adozione di fratelli.

Ci sono alcuni aspetti interni che sono legati alla propria storia di origine, al proprio ideale di famiglia e di genitorialità, che tornano prepotenti nella fase dello studio. Ad esempio, i membri delle coppie portano come motivazioni l'esser vissuti in famiglie numerose, con memoria di relazioni intense tra fratelli, dove non mancavano gelosie e alleanze. Ricordo uno studio di coppia nel quale continuava a tornare il numero 3: i coniugi, fin dal primo colloquio avevano dichiarato la disponibilità ad adottare 3 bambini, disponibilità decisamente inusuale. Indagando nelle famiglie d'origine, era emerso che il marito aveva un fratello e una sorella, mentre la signora aveva una sorella vivente e un'altra era deceduta a pochi giorni dalla nascita. Inoltre, la coppia si era sottoposta a diversi tentativi di procreazione medicalmente assistita, di cui uno all'estero, con l'impianto contemporaneo di 3 embrioni, nessuno dei quali però aveva attecchito. In questo caso, sembra quasi che la disponibilità fosse in continuità con la storia familiare di entrambi, in una sorta di riparazione per la morte della sorella della signora e per la delusione di non esser diventati genitori di 3 bambini tramite procreazione medica assistita.

Altre persone, che sono figli unici, desiderano per il proprio figlio una vita diversa dalla loro, perché hanno ricordi di eccessive attenzioni e aspettative da parte dei genitori, e di sentimenti di solitudine come bambini vissuti in un mondo di adulti. Altri ancora adducono come motivazione il desiderio di "non viziarli", poiché nella nostra realtà di famiglie nucleari i figli adottivi sono anche spesso gli unici nipoti e quindi diventano un bene prezioso per tutta la famiglia estesa.

Altri ancora esprimono un senso di colpa all'idea che il loro bambino potrebbe essere separato dal fratello, quasi che si sentissero gli artefici e i responsabili di questa separazione. Credo che su questo delicato aspetto sarebbe opportuno fare una riflessione su quanto e come alcuni enti spingano all'adozione di fratelli, a loro volta sollecitati dai Paesi di origine dei bambini.

Non dobbiamo però dimenticare gli aspetti più concreti, legati ai lunghi tempi d'attesa per l'adozione: facendo ricorso a un'immagine, potremmo dire

che il pensiero è di “prendere due piccioni con una fava”, ossia avviare questo iter lungo e tortuoso per poter diventare genitori una volta per sempre, con l’arrivo di più bambini contemporaneamente. Spesso i coniugi arrivano a presentare disponibilità all’adozione in età avanzata e, realisticamente, ritengono che andando avanti con gli anni sarà difficile ottenere una seconda idoneità e concretizzare un’altra adozione, specie di un bambino piccolo.

Incide anche il fatto che, offrire disponibilità per due o più fratelli, riduce sensibilmente i tempi di attesa.

Anche la motivazione economica è un aspetto importante: infatti l’incidenza dei costi dell’adozione contemporanea di due fratelli non è uguale a quella di due adozioni successive, tenuto conto delle pratiche, del numero dei viaggi e della permanenza all’estero, specie se in famiglia è già presente un figlio.

3.1 Lo studio di coppia per le adozioni di fratelli

Riguardo alle adozioni di fratelli, i punti di vista sono assai discrepanti tra servizio pubblico ed enti autorizzati, e tale diversità, molto probabilmente, è generata dai differenti momenti in cui i vari operatori incontrano le coppie nel corso della loro storia adottiva. L’équipe adozioni conosce la coppia nelle prime fasi del percorso adottivo, in un primo momento nel contesto del gruppo informativo-formativo, e successivamente al momento dello studio di coppia. Qui gli aspetti da approfondire sono molteplici, dalla raccolta delle storie individuali a quella di coppia, dai problemi di fertilità alle disponibilità all’accoglienza di un bambino, magari con problemi di salute o legati all’abuso e al maltrattamento grave che ha subito. La disponibilità all’accoglienza di due fratelli è uno degli aspetti esplorati, ma in genere non è caldeggiata dagli operatori dei servizi, che cercano di effettuare una valutazione anche in prospettiva rispetto all’età dei coniugi e al sostegno sociale della famiglia estesa che essa possiede.

Accogliere contemporaneamente due bambini richiede alla coppia, oltre a indubbie energie sul piano fisico, anche la capacità di dedicarsi a ciascun bambino individualmente e, contemporaneamente, di avere l’attenzione su entrambi. Il rischio che spesso intravediamo è che la coppia genitoriale si divida e crei due sotto-sistemi, formati da due coppie ciascuna con un figlio e un genitore. C’è sempre un figlio col quale ti senti più in sintonia, un fratello che ha più ricordi, che serba più segreti, che non vuole parlare, e l’altro che investe maggiormente nel nuovo legame di filiazione, cercando di compiacere i genitori tanto è bisognoso del loro affetto. Le dinamiche che si creano nell’adozione di fratelli sono complesse e meriterebbero una trattazione a parte.

Le conclusioni che abbiamo ricavato dal confronto con gli enti autorizzati che partecipano al tavolo tecnico della nostra provincia¹ sono che le coppie vivono il loro percorso modificandolo verso l'accoglienza di bambini molto diversi da quelli immaginati all'inizio dell'iter adottivo. A tale proposito riteniamo che il lavoro fatto nei gruppi nel tempo dell'attesa possa essere uno strumento veramente importante per rivedere le disponibilità date dalla coppia al momento dello studio. L'intervento svolto congiuntamente da servizi pubblici ed enti autorizzati potrebbe mettere in luce una maturazione delle coppie rispetto all'accoglienza di fratelli e, forse, essere garanzia di un inserimento meno complesso.

3.2 Adozioni di fratelli in famiglie diverse

Da alcuni anni assistiamo all'inserimento di fratelli in famiglie diverse, su decreto del tribunale per i minorenni sia italiano che di alcuni Paesi di origine. L'impegno richiesto ai genitori adottivi, spesso formalmente riportato nel decreto di adozione, è di tenere i contatti tra le due famiglie affinché i fratelli continuino a mantenere vivo il loro legame. Di solito la scelta di separarli è giustificata da fratrie molto numerose, per le quali è altamente improbabile trovare un'unica famiglia, o da gravi motivi, legati alle vicende passate dei bambini. In questi casi il tribunale ritiene sia maggiormente tutelante per i bambini trovare un contesto familiare esclusivo, che possa permettere a ognuno uno sviluppo della personalità non condizionato dalle esperienze traumatiche vissute dall'altro. Allo stesso tempo prescrive ai coniugi di facilitare il mantenimento dei contatti; in questo modo si costruiscono di fatto nuovi legami di parentela tra coppie di estranei.

In questa fase i servizi sono chiamati a sostenere e accompagnare la nuova famiglia, seguendo l'arrivo del bambino ma anche riflettendo con la coppia su modalità e tempi di incontro con l'altro nucleo familiare e sulle modalità di contatto tra fratelli (uso del telefono, frequenza delle visite, contatti vari con mezzi telematici, ecc.).

Nella nostra esperienza ci sono coppie che, pur avendo stili educativi diversi, trovano momenti d'incontro arricchenti per entrambi i nuclei. In altre situazioni, dopo alcuni tentativi i contatti si diradano fino a esaurirsi, spesso col pretesto che l'incontro tra i fratelli diventa troppo disturbante e mette in crisi il nuovo legame di filiazione in uno dei due nuclei.

Le dinamiche che si creano tra i vari membri dei nuclei familiari sono molto articolate e complesse: esse vanno dalla gelosia, a sentimenti di

¹ Verbale incontri tavolo tecnico Piaf Provincia di Padova tenuti il 17 aprile 2008 e l'11 giugno 2008, con gli operatori delle Ulss n. 15, 16, 17 e dell'AMI, CIAI, Istituto La casa e Progetto Alem.

inferiorità o superiorità, da forme di idealizzazione fino al confronto che operano gli adulti rispetto ai bambini e a quello che, al contrario, fanno i bambini rispetto alle coppie di genitori. Questi sono nuovi aspetti dell'adozione che meritano di essere attentamente studiati.

3.3 Adozioni successive, ovvero le seconde adozioni

Negli studi per le seconde adozioni il focus della nostra indagine psicosociale è la nuova famiglia con particolare attenzione all'andamento dell'inserimento del/dei bambino/i arrivato/i con la prima adozione; in particolare l'obiettivo è quello di comprendere, per quanto possibile, se l'eventuale arrivo di un fratello in adozione sia un progetto che metta troppo a rischio il benessere del primo figlio e del nucleo nel suo complesso. A questo proposito il Tribunale per i minorenni di Venezia ha inviato, nel 2008, una circolare agli operatori dei servizi nella quale si ribadisce come non sia sufficiente valutare l'idoneità della coppia, ma sia assolutamente necessario effettuare un'attenta valutazione sul bambino che vive già in famiglia e sull'andamento di tale inserimento. È necessario infatti ricordare che l'adozione successiva sancisce per legge la creazione di un rapporto fraterno.

Dall'analisi delle nostre cartelle, le coppie che presentano la disponibilità per la seconda adozione si dichiarano complessivamente soddisfatte della loro prima esperienza adottiva, riconoscono con una certa consapevolezza le difficoltà che hanno dovuto affrontare con il figlio (per alcune fin dal primo incontro, per altre nei primi tempi dall'inserimento in famiglia), e hanno la percezione che sia trascorso il "tempo giusto" per poter ripetere l'iter.

Dal nostro archivio abbiamo estrapolato 38 cartelle di famiglie che dal 2001 al 2008 hanno intrapreso il percorso per la seconda adozione, rilevando una serie di indicatori. In primo luogo il *tempo medio* trascorso tra l'inserimento del primo figlio adottivo in famiglia e l'inizio della seconda indagine psicosociale risulta di 28 mesi. Il *tempo minimo* è di 7 mesi, il *massimo* di 62 mesi. È però da considerarsi un tempo indicativo destinato a ridursi ulteriormente se dovessimo considerare il momento effettivo nel quale la coppia, al suo interno, inizia a pensare al secondo progetto adottivo.

In 6 casi, inoltre, la coppia, in sede di consulenza, è stata invitata dagli operatori a posticipare la presentazione di disponibilità per la seconda adozione. È interessante notare come il rinvio sia stato proposto a coppie che avevano adottato neonati o bambini molto piccoli, entro i 2 anni.

Dai dati in nostro possesso, su 38 coppie hanno concretizzato la seconda adozione 12 coppie, 18 sono ancora in attesa, 5 hanno rinunciato alla conclusione dello studio di coppia, 2 hanno ricevuto il rigetto dal tribunale per i minorenni e 1 coppia ha ricevuto la revoca dall'ente autorizzato.

La *motivazione esplicitata* dai coniugi agli operatori rispetto alla seconda adozione, tende a rendere marginale il “bisogno della coppia” (motivazione principale per la prima istanza adottiva) a favore del “bisogno del figlio” ad avere un fratello/sorella. In alcune situazioni è lo stesso figlio che lo chiede nel caso abbia lasciato dei fratelli nel Paese di origine o nel caso voglia “imitare” i compagni della scuola materna e/o primaria, e i genitori si rendono interpreti di questa richiesta per “poterla soddisfare”.

Chiamati, però, a esprimersi sull’*immaginario* di un secondo figlio, i coniugi tendono a desiderare un bambino di genere opposto al primo figlio e sano dal punto di vista fisico; questo sembra richiamare la soddisfazione di bisogni degli adulti, più che dei bambini.

Inoltre, chi ha realizzato l’adozione internazionale desidera prevalentemente rivolgersi allo *stesso Paese di provenienza del primo figlio* per garantire una sorta di “continuità con la storia già iniziata” e per favorire l’integrazione del nuovo arrivato a livello familiare e sociale. Molte coppie che non hanno ancora affrontato con il primo figlio *il tema delle origini*, spesso motivano questo orientamento anche come un fattore facilitante la rivelazione in quanto offrirebbe al primo figlio la possibilità di ritornare nel proprio Paese a “prendere il fratello” e questo potrebbe indurlo a porsi degli interrogativi a cui, poi, i genitori, risponderebbero senza difficoltà.

Le coppie, inoltre, sembrano essere incoraggiate alla seconda adozione dall’esperienza fraterna che, a loro volta, hanno vissuto presso le famiglie di origine e desiderano poterla offrire anche al figlio. Altre volte, se i genitori sono stati figli unici, ricordando la loro “mancanza”, desiderano che il bambino non “rimanga da solo” affinché, “non vengano riversate su di lui/lei le attenzioni dei genitori e dei parenti”, e perché “possa imparare il valore della condivisione” attraverso l’arrivo di un fratello.

Sono coppie che, avendo maturato una certa esperienza genitoriale, conservano una buona immagine di loro stesse e delle loro risorse e si pongono in un rapporto diverso anche con gli operatori dei servizi sottolineando il fatto che, come genitori, sono competenti e che conoscono loro figlio/a più di qualunque altra persona.

Se da una parte questo atteggiamento fa ipotizzare che le coppie, grazie al primo figlio, si sentano “genitori a pieno titolo”, dall’altra riduce notevolmente la possibilità di confronto sulla seconda adozione con gli operatori ai quali si rivolgono, generalmente, a decisione presa e a iter avviato.

Questa modalità di porsi potrebbe influire sul percorso di accompagnamento a una scelta consapevole che, vista la complessità della vicenda adottiva, dovrebbe essere basata non solo sul sincero desiderio di “allar-

gare la famiglia”, ma anche, e soprattutto, su un’analisi realistica della situazione esistente, a tutela del figlio già presente.

Significativo, a questo proposito, ci sembra il dato di quest’anno: da gennaio a settembre 2009 sono giunti in adozione nel nostro territorio 35 bambini, dei quali 10 sono seconde adozioni. Tutte le coppie hanno dato mandato all’ente autorizzato nel post adozione: questo elemento, a nostro parere, potrebbe essere letto positivamente come il raggiungimento di un’autonomia, una maggior consapevolezza nell’essere in grado di fare il genitore, senza dover far ricorso al servizio pubblico. Per contro, le modalità di sostegno e accompagnamento nel post adozione da parte degli enti sono molto diversificate, ma in genere garantiscono prevalentemente un sostegno “leggero”, con i colloqui periodici per il *follow up* per la stesura delle relazioni da inviare ai Paesi d’origine. Gli enti, specie se fuori territorio di residenza della famiglia, non sempre sono in grado di garantire visite domiciliari, colloqui con la scuola, o altri servizi ancora. Temiamo che in questa fase le coppie sottovalutino l’impatto che l’arrivo del secondo figlio può avere sul primo, mentre si sa che anche la storia di vita del primo figlio viene rimessa in gioco.

Le domande più o meno esplicite che i bambini adottivi si fanno quando i genitori decidono di intraprendere una seconda adozione sono: «Ma io non basto ai miei genitori? Perché hanno bisogno di un altro bambino? Perché devono andare a prenderlo così lontano?». Tali interrogativi dimostrano come spesso in questi bambini sembra non sia ancora soddisfatto il bisogno di avere un rapporto affettivo unico ed esclusivo con i nuovi genitori, e l’incertezza di un nuovo abbandono possa ancora ripresentarsi, come pure il timore di non soddisfare le aspettative dei nuovi genitori.

Altre volte ci troviamo di fronte a bambini che, coinvolti precocemente dai genitori nel secondo progetto adottivo, sembrano avere aderito al loro desiderio quasi per timore di deluderli più che per una reale consapevolezza di ciò che accadrà. Quando i genitori attribuiscono ai figli la scelta-decisione di allargare la famiglia affermando che «è il bambino che chiede un fratello-sorella» spesso il lavoro degli operatori è più complesso: diventa difficile dipanare l’intricata matassa delle motivazioni-desideri-proiezioni confusi tra genitori e figlio.

3.4 Il gruppo per le seconde adozioni

A partire da queste riflessioni abbiamo avviato un confronto interno all’équipe e al gruppo di lavoro a livello provinciale per riflettere sulle modalità più adeguate per accompagnare le coppie che richiedono di avviare un percorso di seconda adozione. Tali coppie infatti negli anni passati non partecipavano ai gruppi informativi e presentavano direttamente la

propria disponibilità al tribunale dopo aver esplicitato tale progetto agli operatori. Tale comunicazione veniva data spesso nel corso dei colloqui post adozione riguardanti il primo figlio. Per questo motivo, dato il numero cospicuo di richieste, abbiamo pensato di attivare un gruppo per sole famiglie aspiranti alla seconda adozione, confrontandoci con l'Équipe Adozioni dell'Ulss 20 di Verona che già da alcuni anni ha avviato tale modalità di lavoro in questo ambito.

Gli obiettivi di un gruppo così specifico erano quelli di offrire alle coppie uno spazio di riflessione nel quale fare un bilancio della prima adozione, essere aiutate a esplicitare le motivazioni sottostanti a questo secondo progetto, lavorare sull'impatto dell'inserimento di un secondo figlio all'interno della propria famiglia nell'attuale momento storico e valutare le difficoltà insite nell'affrontare un secondo progetto adottivo non più come coppia ma come famiglia (il viaggio, gli imprevisti, le delusioni, gli abbinamenti falliti).

Il gruppo era organizzato con 3 incontri della durata di 2 ore a cadenza settimanale con due conduttori e un osservatore silente. L'attività è stata proposta a 8 coppie che nell'anno 2008 avevano esplicitato al servizio il proprio desiderio di avviare il percorso per una seconda adozione.

La presenza di un osservatore silente ha permesso di rilevare il clima del gruppo e di enucleare gli elementi salienti, in particolare: la presenza di una certa idealizzazione del primo progetto adottivo, la fatica nel recepire gli spunti di riflessione offerti dagli operatori e la difficoltà nel riconoscere il legame della prima filiazione come ancora in evoluzione essendo tutte adozioni realizzatesi da meno di tre anni.

Nel corso degli incontri è stato infatti difficile spostare il focus dalle esigenze del primo figlio verso la creazione di uno spazio mentale per un secondo figlio, con caratteristiche e specificità sue personali. È emersa inoltre una certa diversità tra le coppie che avevano adottato bambini molto piccoli e quelle che avevano accolto bambini più grandi, in particolare rispetto alla tematica della *rivelazione*: per alcune coppie con figli piccoli il gruppo è infatti servito come avvio per iniziare a parlare, al proprio figlio, della sua storia adottiva in maniera più esplicita. Tale diversità ha permesso anche di mettere in luce il differente grado di consapevolezza dei genitori relativo all'impatto della vicenda adottiva sulla vita del proprio figlio.

4. Alcune esperienze

La prima storia su di una richiesta di estensione, ovvero l'idea iniziale della coppia deve realizzarsi a tutti i costi. Una giovane coppia di biologi, entrambi di 36 anni, sposati da 8 anni, senza diagnosi di sterilità (lui non riferisce

problemi, lei riporta flussi mestruali molto abbondanti legati a bassi valori di progesterone), si presenta allo studio dando disponibilità ad adottare tre bambini. Dalle loro storie emerge che la mamma della signora è stata adottata neonata, trovata abbandonata alla nascita (sulla vicenda alla signora sono stati raccontati molti dettagli) e che il nonno materno del signore, persona a cui il giovane era legatissimo tanto da avere la sua foto appesa in studio, unica foto presente in tutta la casa, è rimasto orfano di madre a 5 anni ed è stato allevato da una matrigna con la quale ha molto sofferto. Inoltre lei è la primogenita di due figlie e il marito è il quartogenito di cinque figli.

Lo studio approfondisce molto le motivazioni della coppia, che sembrano essere legate a un sentimento di riparazione per i dolori vissuti dalle generazioni precedenti (Schützenberger, 2004), e alla sua conclusione gli operatori esprimono parere positivo per l'adozione di 2 bambini, dopo aver a lungo ragionato con la coppia. Con il decreto di idoneità, i coniugi cominciano la ricerca dell'ente a cui dare mandato, tenendoci puntualmente informati dei vari passaggi. Nel giro di un paio di mesi incaricano un ente che, in sede di accoglienza del mandato, propone loro 3 fratellini, su segnalazione del Paese d'origine. La coppia telefona al servizio facendo una forte pressione per la richiesta di estensione, perché i bambini sono in istituto e rischiano di essere separati andando in strutture diverse per l'età della maggiore. Il TM invia al servizio in fax richiesta urgente di valutazione per estensione, inutile dire che la richiesta e le modalità con cui viene effettuata non sono ben accolte dagli operatori, che si sentono strumentalizzati dalla coppia: se i bambini saranno separati, è chiaro da chi dipenderà... La relazione che predisponiamo descrive in modo asettico come si sono svolti i fatti e la tempistica, senza esprimere un giudizio in merito: del resto erano passati pochissimi mesi dalla conclusione dello studio e non potevano essersi verificati cambiamenti significativi; piuttosto la coppia aveva trovato la situazione che desiderava e che aveva in mente all'inizio dello studio! A distanza di quasi un anno, non ci risulta che i bambini siano ancora arrivati...

La seconda storia racchiude in sé l'idoneità a due fratelli, il ricongiungimento dei fratelli in Italia, la preparazione e lo studio per la seconda adozione. Questo caso è anche un esempio di buona collaborazione tra ente pubblico ed ente autorizzato, nel rispetto del lavoro di ciascuno e nello spirito di cooperazione.

La coppia (lei 35enne e lui 40enne, entrambi con licenza media inferiore) non può aver figli per problemi di entrambi: lui è affetto da oligospermia, lei da una disfunzione del sistema ipofisario che non le dà disturbi. Ha scelto consapevolmente di non sottoporsi a procreazione medica assistita e

presenta disponibilità all'adozione dopo 6 anni di matrimonio. Lui è secondogenito di due figli, lavora come operaio specializzato; lei è terzogenita di 4 figli, anche lei operaia. Cambierà lavoro dopo l'arrivo della prima figlia, studiando e facendo poi l'addetta all'assistenza in una casa di riposo.

Iniziano l'iter a fine 2002, e nel 2003 ottengono l'idoneità per l'adozione di due bambini, purché fratelli, così recita il decreto. Poiché le condizioni di salute della madre di lui si aggravano e richiedono un'assistenza continua, la coppia concorda con l'ente a cui ha dato mandato di dare la disponibilità per l'accoglienza di un solo bambino. Nel 2005 arriva Maribel dalla Colombia, di 7 anni.

Già dalla prima relazione della psicologa dell'ente, a distanza di pochi mesi dal suo arrivo, Maribel parla dei suoi fratelli. Cito dalla relazione: «Dopo aver visto un cartone animato, ha raccontato alla mamma una favola in cui c'erano due topini in Colombia che vagavano nel bosco e lei era molto preoccupata per loro. La madre ha continuato la favola dicendo che si ritroveranno tutti presso una fontana e si abbracceranno. La bambina alludeva alla sorellina più grande e al fratellino più piccolo, di cui non si hanno più notizie ma la bambina chiede spesso di loro. Questo non sapere più nulla la mette in una situazione d'incertezza e di colpa. I genitori sono disponibili a mettersi in contatto con i genitori adottivi del fratello più piccolo, per poter assicurare la bambina».

Ricorda anche la madre sostituta.

Ha chiesto alla mamma: «È vero che non mi portano più via?», come se da un lato rimanesse la paura per la sua sorte, dall'altra cominciasse a interiorizzare la presenza dei nuovi genitori.

Tutto questo a 4 mesi dall'arrivo nella nuova famiglia.

Il tema riemerge anche nella seconda relazione, come pure nella terza, a un anno dall'arrivo della bambina in famiglia.

Nel corso dei colloqui, come nei precedenti incontri, mi domanda se so qualcosa dei suoi fratelli, D. e F. Si ricorda che con loro giocava, frequentava la stessa scuola, ma erano in classi diverse. Mi racconta che quando il papà e la mamma andavano via, loro facevano le pulizie in casa, si facevano da mangiare, lei lavava i piatti. Anche con i genitori parla sempre dei fratelli e dimostra una grande nostalgia. Mi dice che le piacerebbe almeno sapere se stanno bene. Ne ha parlato anche alle insegnanti e alle amiche. Le diciamo che sicuramente stanno bene e che forse hanno trovato una famiglia, come l'ha trovata lei.

La famiglia nel 2006 partecipa a un gruppo parallelo di sostegno genitori-figli, organizzato congiuntamente dall'Équipe Adozioni e dalla psicologa

dell'ente su un progetto finanziato dalla Regione Veneto. Il gruppo permette di effettuare l'osservazione di Maribel nel gruppo dei bambini e vedere la sua evoluzione nell'arco di sei mesi.

Nel marzo 2008 la coppia si ripresenta per un colloquio, chiedendo la seconda adozione.

Le motivazioni che i coniugi portano sono la prima idoneità per due bambini, e la signora afferma: «stiamo seguendo la nostra idea di famiglia con due figli, vorremmo realizzare questo sogno».

Inoltre, afferma, Maribel soffre di nostalgia e solitudine, viveva in una famiglia sostituita con altri bambini. I genitori sanno che i fratelli non vivevano con lei, ma che sono stati adottati da un'altra famiglia in Italia dopo di lei. Ricordano anche che nel primo colloquio in Colombia gli operatori avevano loro chiesto di tenere i contatti tra i fratelli.

Nel 2007 avevano ricevuto una lettera dell'Icbf² con l'indirizzo della famiglia che ha adottato i fratelli in Italia.

La coppia aveva scritto all'altra famiglia e fino a quel momento i contatti erano stati solo tra adulti, attraverso *skype*. I fratelli si scrivevano solo letterine, ma sembrava che D. non volesse incontrare la sorella. Nel colloquio i coniugi dicono di voler fare le cose gradualmente, che i fratelli si incontreranno durante l'estate, ma emergono anche da parte loro i comprensibili timori e le incertezze per le conseguenze di quest'evento. Sono tuttavia consapevoli che nella bambina "c'è un buco, le manca qualcosa".

Il colloquio si conclude con questa affermazione che implica una richiesta d'aiuto: «noi faremo sicuramente domanda per la seconda adozione, ma vorremmo sapere quando è il tempo migliore».

Gli operatori propongono alla coppia 3 colloqui di valutazione di Maribel per fare una valutazione complessiva della bambina e il successivo colloquio di restituzione a loro. Il padre è più titubante, la moglie è d'accordo, alla fine accettano.

A maggio 2008 viene effettuata la valutazione e nella restituzione ai genitori emerge che gli operatori non vedono preclusioni per la seconda adozione. Tuttavia, al momento, Maribel ha altre priorità che ha espresso alla psicologa: recuperare il rapporto con i fratelli nella realtà prima della seconda adozione e fare ancora per un po' "la figlia unica", vale a dire che sente ancora il desiderio di esclusività.

In accordo con la psicologa dell'ente, ai genitori vengono fatte due proposte per prepararsi alla seconda adozione:

² Autorità centrale della Colombia [NdC].

- la partecipazione dei genitori a un corso di 3 incontri riservato a coppie che desiderano avviare la seconda adozione;
- la partecipazione di Maribel a un gruppo sperimentale di preadolescenti, della durata di 6 incontri, denominato l'Officina dei ragazzi.

A conclusione delle due esperienze, entrambe positive, gli operatori fanno il punto sulla possibilità che si avvii una seconda adozione.

Durante l'estate le famiglie si sono incontrate in un "terreno neutro", un parco dei divertimenti. Sono state insieme 2 giorni, hanno passato la notte in un agriturismo e i tre fratelli hanno dormito nella stessa camera, «hanno chiacchierato tanto!» dice la signora.

I genitori raccontano che erano molto tesi per l'incontro, in particolare i due papà. Da allora riportano che la bambina è più serena e hanno visto un miglioramento immediato a scuola.

Non si ravvisano preclusioni per la seconda adozione, ma si sottolinea che certamente sarà un'esperienza diversa dalla prima. In ogni caso era prioritario per Maribel fare i conti con i suoi fratelli biologici prima di poter affrontare l'arrivo di un nuovo bambino.

A maggio 2009 la coppia presenta la disponibilità al tribunale e tra luglio e settembre si conclude il secondo studio con parere positivo.

Nel colloquio con Maribel, effettuato dalla stessa psicologa che l'ha seguita nel tempo, la bambina arriva desiderosa di raccontare l'incontro con i fratelli avvenuto un anno prima. Ora la sorella ha 13 anni e il fratello 9. Dice che all'inizio era molto emozionata «da non riuscire neppure a parlare» e li ha salutati «dicendo solo ciao». Successivamente, superato l'impatto emotivo, ha avuto modo di parlare con loro «in italiano, perché lo spagnolo non lo ricordano molto bene» ed è molto contenta di sapere che «nella loro famiglia si trovano bene e hanno amici e cugini», proprio come lei. Ricorda con piacere «che mamma e papà erano felici per lei», quando ha potuto finalmente rivedere i suoi fratelli.

Casualmente il colloquio di restituzione a conclusione dello studio avviene il giorno del compleanno di Maribel. I genitori le hanno preparato una sorpresa: partiranno tutti insieme per tre giorni per incontrarsi con i fratelli e festeggiarla insieme, dando anche l'annuncio che si avviano alla seconda adozione!

Come scrive Vadilonga, «L'esperienza mostra che il legame tra il bambino e i nuovi genitori è rinforzato quando essi affrontano insieme il problema della relazione tra fratelli. Quando i genitori adottivi accolgono il vissuto e il dolore per la separazione il bambino può sperimentare che i genitori adottivi sono sensibili ai suoi bisogni» (Vadilonga, 2009).

5. Suggerimenti per alcune prassi operative e interrogativi “intriganti”

Indichiamo di seguito la proposta di alcune prassi operative che stiamo utilizzando nelle diverse fasi del percorso adottivo. Bisogna tuttavia tener presente che, quando una coppia arriva allo studio con un ideale di famiglia formata da un determinato numero di figli, farà di tutto perché il suo desiderio si realizzi.

Nello studio di coppia ciò che si rivela importante, ma allo stesso tempo difficile, è valutare le effettive risorse che le coppie presentano per l'adozione di fratelli. Non abbiamo ancora chiari quali siano gli indicatori da esplorare, ma alcuni di essi possono essere:

- l'immagine della propria famiglia e di quella che desiderano costruire, in particolare nella relazione con i fratelli;
- la percezione che una coppia di fratelli aumenta di fatto la complessità dell'adozione, almeno nel primo periodo;
- la rete sociale e familiare della coppia;
- la questione “tempo”: a che cosa la coppia è disposta a rinunciare?;
- nella consueta visita domiciliare, conoscere se possibile, anche i futuri nonni adottivi.

Bisogna comunque tener presente che lo studio di coppia fornisce una fotografia statica, che bisognerebbe integrare con altri strumenti nel corso del tempo per ottenere una valutazione *in itinere* dell'eventuale maturazione della coppia nel corso del periodo in cui attende l'abbinamento.

La fase dell'attesa rappresenta un periodo di negoziazione della disponibilità delle coppie in quanto possono maturare nuove risorse e richiedere una valutazione per l'estensione dell'idoneità.

In questo periodo sarebbe ottimale una collaborazione tra servizio pubblico ed enti: che gli enti segnalassero le coppie che hanno fatto un percorso di maturazione in merito all'accoglienza di più fratelli nel periodo successivo allo studio di coppia, in modo da procedere alla valutazione dell'estensione prima della proposta di abbinamento nel Paese di origine. Questo per evitare richieste di estensione quando l'abbinamento è già fatto o peggio quando la coppia si trova nel Paese d'origine e le viene proposta l'adozione anche del fratello/sorella.

Nella fase del post adozione, un accompagnamento della famiglia da parte degli enti o del servizio pubblico, o ancor meglio di entrambi in momenti diversi del post adozione, permette di avere maggiori elementi di valutazione per la seconda adozione, posto che resta sempre la grande incognita della storia del bambino che arriverà.

Questo può esser fatto con tutte le proposte di post adozione, dai gruppi in tutte le diverse forme al sostegno e accompagnamento della singola coppia e del bambino. È evidente che i colloqui per il *follow up* per la ste-sura delle relazioni richieste dai Paesi di origine sono troppo limitativi per poter avere l'idea dell'evoluzione della famiglia nel suo complesso.

Alla luce delle considerazioni fin qui emerse, ci si può chiedere se sia meno rischiosa l'adozione contemporanea di due fratelli piuttosto che un'adozione successiva (Vadilonga, 2009).

A nostro parere, questo interrogativo non sembra trovare, oggi, una risposta univoca ed esaustiva, quanto piuttosto porre nuove sfide al mondo dell'ado-zione, per gli operatori sia dei servizi pubblici che degli enti autorizzati.

Lo scenario esaminato, nel tentativo di raccogliere tali sfide, offre i se-guenti punti di partenza:

- le adozioni di più fratelli sono molto più difficili nella fase iniziale di inserimento ma hanno il pregio, per i bambini, di mantenere vivo il rapporto con una parte della propria famiglia d'origine con la quale si è condiviso un periodo importante della vita;
- le seconde adozioni impongono per legge non solo la creazione di un legame filiale, ma anche un rapporto fraterno spesso tra bambini che provengono da contesti di vita molto diversi, e tali legami si co-struiscono necessariamente nel tempo e con molta fatica; per contro, viene garantito l'inserimento in famiglia di un bambino alla volta il quale potrà beneficiare, con maggiore probabilità, di un'accoglienza speciale da parte delle nuove figure genitoriali.

Infine, le domande "intriganti" con le quali vorrei chiudere l'intervento sono le seguenti:

- al di là degli aspetti legislativi, sul piano psicologico perché si favorisce l'adozione di più bambini solo se c'è un legame di sangue? L'esperien-za di legami forti tra pari dovrebbe farci riflettere. Al contrario, ci sono fratelli di sangue che hanno vissuto in contesti completamente diversi, sono due sconosciuti e imparano la fratellanza nell'adozione;
- l'idea di fratellanza che noi abbiamo nelle famiglie occidentali non è la stessa che hanno in molti Paesi d'origine;
- quanto è importante per questi bambini non interrompere i legami con l'amico/a del cuore dell'istituto (con il quale magari ha condiviso lo stesso lettino)?

Fratelli in una famiglia adottiva

Claudia Artoni Schlesinger

Psicoanalista, membro della Società psicoanalitica italiana (Spi)

1. Premessa

Mi è stato chiesto di parlare delle dinamiche che caratterizzano i fratelli in una famiglia adottiva. In particolare mi si chiede di parlare dei figli naturali di una famiglia in cui sia stato adottato un altro o altri bambini insieme a figli naturali. Ci chiediamo, quindi prima di tutto, cosa sia una famiglia adottiva.

Sappiamo che l'adozione è un istituto giuridico che ha come scopo di dare una famiglia a un bambino che non ce l'ha più e un figlio, nella maggior parte dei casi, a coppie non in grado di generare.

Dal punto di vista psicologico è invece un particolare modo di creazione di legami affettivi e mentali di tipo familiare, genitori e figli, con sue caratteristiche peculiari. Penso infatti, che l'atteggiamento mentale e affettivo dei genitori nei confronti di un figlio adottivo sia necessariamente differente rispetto a quello verso un figlio naturale, anche se ogni tanto si sente affermare il contrario.

Diverso, prima di tutto, perché il figlio adottivo “viene da fuori”, è inizialmente uno “straniero” (Arrigoni, 2002). Straniero non solo perché viene da altri mondi non italiani. Straniero, per quello che intendo, potrebbe essere anche il bambino che è nato nella porta accanto. Ciò non significa che i legami che si creano tra genitori e figli non siano legami altrettanto importanti e forti di quelli delle famiglie naturali, ma soltanto che sono diversi nella loro origine.

Cosa succede se nella stessa famiglia esistono figli naturali e adottivi? Quali dinamiche si mettono in moto non solo tra i figli, ma anche nei genitori relativamente ai diversi figli?

Per dare un quadro immediato di situazioni molto varie e molto complesse vorrei subito iniziare da due storie che mi è capitato di seguire. Sono due momenti di incontro con figli adottivi e i loro genitori che mi sembra ci dicano meglio di chiunque altro il significato psichico dell'adozione per coloro che vengono adottati.

2. La prima storia

Il primo caso riguarda la prima famiglia adottiva che ho incontrato quando ero giudice onorario presso il Tribunale per i minorenni di Milano tanti anni fa. Il titolo può essere il seguente: *Vero mamma che sono stato adottato?*

Il bambino che poneva questa difficile domanda aveva 8 anni, era stato adottato alla nascita e nessuno, secondo i genitori, gliene aveva mai parlato.

In quel momento si era verificato un fatto straordinario. La signora aveva scoperto di aspettare un bambino. Era stata una sorpresa, infatti la coppia era convinta da sempre di non poter avere figli. Il problema che si poneva urgentemente, e per il quale chiedevano aiuto, era di comunicarlo al figlio amatissimo al quale non avevano mai detto che era stato adottato: non volevano dargli un dolore e poi, malgrado il grande amore che gli portavano, sarebbero stati capaci di non fare differenze tra lui e quello che era in arrivo?

Dopo un paio di colloqui dove mi ero limitata ad ascoltarli nelle loro preoccupazioni, erano arrivati con aria sollevata: il bimbo che non doveva sapere niente aveva posto la domanda che ho riferito sopra che aveva permesso di parlare dell'adozione e superare quello che in altro lavoro avevo chiamato «il divieto alla conoscenza della verità sulle origini del figlio» (Artoni Schlesinger, 2006).

Possiamo solo supporre che in realtà il piccolo sapesse, non sappiamo per quali vie non consapevoli, ma che percepisse che non se ne doveva parlare.

A quei tempi era molto frequente che non si dicesse nulla dell'adozione, favoriti dal fatto che le adozioni erano quasi tutte di bambini italiani e che si pensava che per il bambino sarebbe stato meglio non sapere.

3. La seconda storia

Il secondo caso riguarda un giovane di circa 20 anni che, inaspettatamente, dice ai genitori adottivi, durante un colloquio in una struttura in cui era stato ricoverato per i suoi comportamenti anomali ai limiti dell'antisocialità e dell'autodistruttività: «io non ho avuto abbastanza latte quando ero piccolo».

Viene da un Paese molto lontano, addirittura da un continente diverso dal nostro. È vero che è stato tolto alla madre e alla famiglia di origine perché trovato in grave stato di denutrizione e deprivazione, ma se si approfondisce un po' la sua storia, si scopre che anche lui, appena adottato, ha affrontato una difficile situazione: come nell'altro caso dove la mamma adottiva si è scoperta incinta avendo sempre pensato di non poter avere figli. Ha dovuto stare a letto per un lungo periodo che coincideva con l'arrivo in casa del figlio adottivo che aveva 2 anni e poi ha allattato il figlio nato da lei con l'altro bimbo che guardava molto curioso il seno materno, ma rifiutava di avvicinarsi a esso.

Più tardi, ormai giovane adulto, in uno dei colloqui coi genitori aveva anche detto: «Io non sono nato da genitori che hanno fatto *zip-zip* come invece è successo a Francesco» (il fratello minore).

Siccome tutti, e quindi anche lui, abbiamo avuto genitori che l'hanno fatto (*zip-zip*) perché potessimo venire al mondo, quale significato profondo dobbiamo dare a queste parole? Pensiamo che sia lecito tradurre questa affermazione così: «Non ho avuto genitori che mi hanno messo al mondo facendo l'amore», dove fare l'amore significa avere un progetto di famiglia nella quale i figli vengono messi al mondo non per caso, ma per accudirli e crescerli amandoli e non abbandonandoli.

4. Considerazioni sui due casi portati

Ritengo che questi flash di pensieri di figli adottivi, per di più confrontati con la nascita di fratelli naturali, dicano, più di tante descrizioni, i vissuti che si portano dentro, per la vita, che hanno a che fare con la ferita dell'abbandono subito.

Sono ormai molte le famiglie adottive che, come gruppo per lo studio delle tematiche specifiche che le caratterizzano, abbiamo potuto seguire nella crescita e nell'evoluzione dei rapporti affettivi familiari nel corso degli anni.

In generale, come in tutte le situazioni, alcuni di loro sono cresciuti bene, sono riusciti a studiare e hanno avuto buoni risultati. Di questi abbiamo meno notizie perché ovviamente non vengono a chiederci aiuto non avendone bisogno. Degli altri che invece danno problemi abbiamo ahimè notizie e non sempre positive.

L'adolescenza, momento di crescita molto delicato, è, per molti di loro un periodo particolarmente difficile. È il momento in cui, come Edipo, si chiedono: «chi sono io?», «da dove vengo?», «chi sono i miei genitori?». Domande che per i figli adottivi rimangono senza risposte. E inoltre, in un mondo dove anche per i figli naturali il contatto con la droga, l'alcol e anche la tentazione di partecipare a comportamenti antisociali sono a portata di mano, questi ragazzi che si ritrovano a dover affrontare difficoltà specifiche relative al loro essere adottati può essere un momento di grave turbolenza. È il periodo in cui si pone anche in grande evidenza la difficoltà delle identificazioni con i genitori adottivi perché interferite dalle immagini, sia pure fantasmatiche, di genitori naturali non conosciuti, ma spesso vissuti come deteriorati. Ciò determina una maggiore facilità a prendere strade non desiderabili.

5. Adozione con la presenza di figli naturali

E se ci sono fratelli figli naturali della coppia?

Vorrei fare cenno a una famiglia che ci è sembrata molto interessante e significativa sia per la sua composizione che per il fatto che ne abbiamo avuto notizie da quando è avvenuta l'adozione fino a tempi molto recenti.

È una famiglia composta da padre, madre, tre figli naturali (due maschi e una femmina) e un ultimo adottato.

Le ragioni che hanno spinto i genitori all'adozione sono legate al desiderio di far partecipe delle "tante fortune" che avevano, anche un bambino che non aveva niente. Il piccolo, adottato a 1 anno, proveniente anche lui da un altro continente, ha fatto fatica a "entrare dalla porta della famiglia" (per lui rappresentata soprattutto dal gruppo dei fratelli). Con l'aiuto però del lavoro psicoterapeutico di una collega alla fine ce l'ha fatta e ha partecipato attivamente alle vicende familiari. Le ultime notizie lo descrivono ormai cresciuto, giovane-adulto. Avendo perso qualche anno negli studi, ora si è ripreso, frequenta una scuola superiore. Ha superato periodi adolescenziali di difficoltà legati all'identificazione forte, sempre esistita, con i fratelli maschi.

Per tutti e tre i fratelli maschi infatti ci sono stati problemi di dipendenza dall'alcol che hanno provocato anche un pericoloso incidente di macchina per Antonio, il figlio adottivo, risolto per fortuna con pochi danni. I più disturbati della famiglia appaiono comunque i figli maschi, figli naturali della coppia.

6. Considerazioni ulteriori

Il materiale cui si è fatto riferimento è già abbastanza ricco per poter riflettere sull'argomento.

Infatti, in casi di più fratelli adottati da coppie senza figli naturali, anche se gli adottati provengono da contesti sociali completamente differenti, se non addirittura da continenti diversi, si è visto che è stato possibile affrontare insieme con i genitori i problemi di adattamento, specie sociali e scolastici, che si sono spesso determinati. La maggiore condivisione familiare si può supporre che sia stata favorita dalla mancanza del continuo confronto con fratelli naturali vissuti come più fortunati.

L'adozione in un contesto familiare che riunisca figli naturali e figli adottivi è, probabilmente, sempre problematico.

Le osservazioni di Battista, il ragazzo che constatava (non accusava) di «non avere avuto abbastanza latte quando era piccolo», ci pone immediatamente di fronte ai profondi e inguaribili sensi di mancanza di qualcosa di inaggiustabile relativo alle relazioni primarie. Possiamo chiederci se il confronto con un fratello naturale non acuisca la sofferenza.

Mi rendo conto che i casi che mi vengono in mente della mia esperienza hanno a che fare con figli adottivi e figli naturali, ma figli naturali che noi chiamiamo i "figli dell'adozione", perché concepiti dopo che l'adozione è stata spesso perfezionata; a volte è sufficiente che sia stata riconosciuta l'idoneità ad adottare.

Quindi una prima osservazione: se ci sono tanti di questi casi è possibile fare l'ipotesi che la cosiddetta "idoneità" funzioni nella psiche delle coppie come entità superegoica benevola che permette di arrivare al concepimento sostituendo quella presumibilmente presente a livello inconscio che invece lo proibiva.

Sarebbe necessario analizzare i casi in cui questo succede, possiamo solo dire che sono molto più frequenti di quello che si creda e che, seguendo poi le vicende dei figli nella famiglia, non sono indifferenti nella crescita dei figli stessi e nei rapporti coi genitori.

Non ho più saputo nulla di quello che è successo al primo bambino di cui ho parlato. Del secondo so, e non è l'unico caso in cui mi è capitato di vedere, che la presenza del secondo figlio ha determinato ferite profonde capaci di influire su tutto il processo di crescita in vario modo.

In questi casi in cui i figli adottivi sembrano non poter avere successi, soprattutto scolastici, simili ai fratelli, sembra giocare un ruolo importante l'identificazione con oggetti interni non all'"altezza" dei genitori adottivi.

Ho avuto recentemente la conferma del vissuto frequente in questi fratelli adottivi di sentirsi figli di serie B.

Un altro caso che può essere dimostrativo di quanto appena affermato, riguarda un bambino dato in affido a una famiglia che aveva già tre figli naturali. Aveva avuto, come spesso succede, delle vicende molto dolorose nel rapporto con la madre nei primi anni di vita ed era stato necessariamente allontanato da lei. Sapeva però delle vicende delle sue prime esperienze dolorose. Anche lui aveva studiato con fatica raggiungendo però un titolo di scuola media superiore che gli permetteva di avviarsi a un lavoro autonomo. I fratelli si erano tutti laureati. Non era mai tornato nella famiglia di origine e, evento a mio parere molto importante, aveva rifiutato l'adozione quando ormai sarebbe stata possibile e la famiglia affidataria era disponibilissima a farlo diventare figlio a tutti gli effetti. Aveva finito poi per lavorare accanto al padre e a due dei fratelli in un'azienda di famiglia. Non aveva però rinunciato alla propria identità personale.

7. La commistione fra affido e adozione

Da questi casi cui si è appena accennato si può trarre un primo pensiero: il percorso delle identificazioni è sotterraneo, ma implica una presenza costante dell'immagine, sia pure solo fantasmatica, dei genitori naturali, molto spesso immaginati come persone provenienti da mondi meno fortunati di quelli in cui ci si trova a vivere e che, in qualche modo, non possono essere abbandonati. Almeno nelle fantasie più o meno conscie. Quando poi

succedono commistioni tra lo status di un bambino e quello del fratello o della sorella, le vicende si complicano ulteriormente. Mi riferisco ai casi in cui siano affidati alla stessa coppia figli per l'adozione e figli per l'affido non adottivo.

Si sa che nell'affido che non è previsto per l'adozione, ma per l'eventuale ricostituzione del nucleo familiare originario, non vengono tagliati i ponti, giustamente, con la famiglia naturale e si possono creare situazioni difficili da gestire. Perché, chiedeva una bambina adottata alla madre, Lucrezia può vedere la sua mamma naturale e io no?

Non è una domanda a cui è facile rispondere. Evidentemente si è determinata una situazione in cui la bimba in affido finiva per avere agli occhi di quella adottata una situazione più favorevole della sua.

È opportuno fare queste commistioni di status giuridici diversi, che vanno quindi portati avanti con scopi e con atteggiamenti interni diversi da parte dei genitori?

La risposta che mi viene spontaneamente da dare è che sarebbe opportuno evitare queste commistioni, che determinano delle difficoltà che vanno al di là dello scopo sia dell'affido che dell'adozione.

In entrambi gli istituti l'attenzione dovrebbe essere posta al ritrovamento del bambino-persona che è affidato o adottato e che ha perso le sue radici in un continuo essere sballottato da un contesto all'altro. Intendo con questo riferirmi alla necessità di tenere conto della personalità del bambino, delle sue caratteristiche e delle sue sofferenze. La funzione quindi di chi si occupa di queste situazioni dovrebbe essere proprio quella di aiutare i genitori adottivi o le coppie affidatarie a ritrovare o trovare, meglio forse, quel bambino "perso" perché ancora non riconosciuto nella sua esistenza.

8. In conclusione

Vorrei chiudere con il sogno di un bambino adottivo che adopera nel racconto le parole che si ritrovano poi nella bellissima poesia di Vivian Lamarque, che parla proprio di bambini persi.

Vi racconto il sogno di Davide:

«Ero su un treno, lo guidavo io. Il treno passava sottoterra. C'era buio e si vedevano, fuori, degli occhi luminosi, forse di lupi. Nei vagoni in fondo c'erano i miei genitori naturali».

E Vivian Lamarque dice nella sua poesia *I bambini persi*:

Nelle notti nei boschi
i bambini persi

chiamavano per essere
trovati. Non c'erano le
stelle?

Le stelle erano gli occhi dei
lupi. Non c'era la luna? La
luna era le fauci dei lupi.

I bambini persi erano
spaventati? Sì, chiamavano
tanto.

Svegliavano gli animali
addormentati.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV.** 2001 *Come è cambiata l'adozione internazionale*, in «Il foglio», a. 15, n. 61 (febbraio/luglio), p. 5-37.
- Abdelilah-Bauer, B.** 2008 *Il bambino bilingue*, Milano, Raffaello Cortina.
- Aksan, N.S.** 2002 *Temperament and sibling conflict: the mediating role of non-verbal-affective behavior*, in «Dissertation abstracts international», 62(7-B), 3397.
- Algini, M.L. (a cura di)** 2003 *Fratelli*, numero unico di «Quaderni di psicoterapia infantile», 47.
- Allen, J.G., Fonagy, P.** 2008 *La mentalizzazione*, Bologna, Il mulino.
- Alloero, L., et al.** 1997 *L'affidamento familiare si impara a scuola*, Torino, Utet.
- Almodovar, J.P.** 1981 *Les expériences fraternelles dans le développement de l'enfant*, in Soulé, M. (a cura di), *Frères et soeurs*, Paris, Les editions ESF, p. 29-43.
- Ammaniti, A.** 2002 *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Milano, Raffaello Cortina.
- Ammaniti, M.** 2000 *Internal working models of attachment during late childhood: An exploration of stability and change*, in «Attachment & human development», 2 (3), p. 328-346.
- Ammaniti, M., Speranza, A.M.** 2002 *I modelli di attaccamento dalla prima infanzia alla preadolescenza: uno studio longitudinale*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 69 (1), p. 5-18.
- Artoni Schlesinger, C.** 2006 *Adozione ed oltre*, Borla, Roma.
- Artoni Schlesinger, C.** 2009 *Fratelli in una famiglia adottiva*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 3-4 dicembre.
- Artoni Schlesinger, C., Chierici, A.** 2003 *Diventare fratelli in una famiglia adottiva*, in Algini, M.L. (a cura di), *Fratelli*, numero unico di «Quaderni di psicoterapia infantile», 47.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., Juffer, F., Van IJzendoorn, M.H.** 1998 *Interventions with video feedback and attachment discussions: does type of maternal in security make a difference?*, in «Infant mental health journal», 19 (2), p. 202-219.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F.** 2008 *Less is more: meta-analytic arguments for the use of sensitività-focused interventions*, in Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H. (eds), *Promoting positive parenting: an attachment-based intervention*, New York, Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis, p. 59-74.
- Baldascini, L.** 2008 *L'adozione consapevole*, Milano, Franco Angeli.
- Barni, D., et al.** 2008 *Behavioral and socio-emotional adjustment in international adoptees: a comparison between Italian and Spanish adoptive parents' reports*, in «Adoption quarterly», 11 (4), p. 235-254.

- Barth, R.P., et al.** 1988 *Predicting adoption disruption*, in «Social work», 3 (3), p. 227-233.
- Basow, S.A., et al.** 2008 *Identity development and psychological well-being in Korean-born adoptees in the U.S.*, in «American journal of orthopsychiatry», 78 (4), p. 473-480.
- Bauman, Z.** 2002 *La società individualizzata*, Bologna, Il mulino.
- Beckett, C., et al.** 2006 *Do the effects of early severe deprivation on cognition persist to early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study*, in «Child development», 77, p. 696-711.
- Benson, P.L., Sharma, A.R., Roehlkepartain, E.C.** 1994 *Growing up adopted: a portrait of adolescents and their families*, Minneapolis, MN, Search Institute.
- Berry, M.** 1990 *A study of disrupted adoptive placement of adolescents*, in «Child welfare league of America», 69, 3.
- Bertetti, B. (a cura di)** 2008 *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*, Milano, Franco Angeli.
- Bertetti, B., et al.** 2003 *L'adolescenza ferita. Un modello di presa in carico delle gravi crisi adolescenziali*, Milano, Franco Angeli.
- Berto, F., Scalari, P.** 1998 *Essere fratelli: scontri e incontri. Quale posto occupano i genitori?*, Roma, Borla.
- Blos, P.** 1962 *L'adolescenza, un'interpretazione psicoanalitica*; trad. it., Milano, Franco Angeli, 1993.
- Blos, P.** 1979 *L'adolescenza come fase di transizione*; trad. it., Roma, Armando, 1988.
- Boer, F. et al.** 1994 *International adoption of children with siblings: Behavioral outcomes*, in «American journal of orthopsychiatry», 64 (2), p. 252-262.
- Botta, L. (a cura di)** 2010 *Alunni adottati in classe. Vademecum per insegnanti*, Genova, Erga.
- Bourguignon, O.** 2003 *Complesso fraterno e socialità umana*, in Algini, M.L. (a cura di), *Fratelli*, numero monografico di «Quaderni di psicoterapia infantile», 47, p. 98-107.
- Bowlby, J.** 1988 *A secure base*, London, New Fetter Lane; trad. it., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Milano, Raffaello Cortina, 1989.
- Bowlby, J.** 1999 *Attaccamento e perdita, 1. L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bowlby, J.** 2000 *Attaccamento e perdita, 2. La separazione dalla madre*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bowlby, J.** 2000 *Attaccamento e perdita, 3. La perdita della madre*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bozzo, M.T., et al.** 2002 *Il problema dell'adozione (parte II). Adozione e resilienza familiare*, in «Giornale di neuropsichiatria dell'età evolutiva», 22, p. 134-145.
- Bozzo, M.T., Cavanna, D.** 1994 *Genitore biologico e genitore adottivo. Il dilemma dell'adottato*, in *Contributi di ricerca in psicologia e pedagogia*, 3, Dipartimento di Filosofia, Università di Genova, p. 65-71.
- Braconnier, A.** 2005 *Madri e figli*; trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2008.

- Bramanti, D., Rosnati, R.** 1998 *Il patto adottivo: l'adozione internazionale di fronte alla sfida dell'adolescenza*, Milano, Franco Angeli.
- Brodzinsky, D.M.** 1990 *A stress and coping model of adoption adjustment*, in Brodzinsky, D.M., Schechter, D. (eds.), *The psychology of adoption*, New York, Oxford University Press.
- Brodzinsky, D.M.** 2005 *Reconceptualizing openness in adoption: Implications for theory, research and practice*, in Brodzinsky, D., Palacios, J. (eds.), *Psychological issues in adoption: research and practice*, Westport, CN, Praeger, p. 145-166.
- Brodzinsky, D.M., Smith, D.W., Brodzinsky, A.B.** 1998 *Children's adjustment to adoption: developmental and clinical issues*, Thousand, Oaks, CA, Sage.
- Bronfenbrenner, U.** 1976 *The ecology of human development. Experiment by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press; trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il mulino, 1986.
- Brooks, D., Barth, R.P.** 1999 *Adult transracial and inracial adoptees: effects of race, gender, adoptive family structure, and placement history on adjustment outcomes*, in «American journal of orthopsychiatry», 69, p. 87-99.
- Brown, G.W., Dunn, J.** 1991 "You can cry, Mom": *the social and developmental implications of talk about internal states*, in «British journal of developmental psychology», 9, p. 237-256.
- Brown, R.** 1995 *Prejudice: its social psychology*, Oxford, Blackwell.
- Brown, R.** 1997 *La psicologia sociale dei gruppi*, Bologna, Il mulino.
- Burrow, A.L., Tubman, J.G., Finley, G.E.** 2004 *Adolescent adjustment in a nationally collected sample: identifying group differences by adoption status, adoption subtype, developmental stage and gender*, in «Journal of adolescence», 27, p. 267-282.
- Carini, R., Guidi, D.** 1995 *La famiglia d'origine da cancellare o da condividere?*, in Saviane, L., Kaneklin, C. (a cura di), *Adozione e affido a confronto: una lettura clinica*, Milano, Franco Angeli.
- Cavallo, M.** 1995 *Adozioni dietro le quinte*, Milano, Franco Angeli.
- Cavanna, D.** 2003 *Il fallimento adottivo*, in «Infanzia e adolescenza», 3, p. 147-157.
- Cavanna, D., Rosso, A.M.** 2009 *Genitori "good-enough": modelli di attaccamento e adjustment in un campione di coppie adottive*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», 3, p. 461-484.
- Chistolini, M.** 2006a *Accompagnare i bambini dalle difficili storie familiari: alcune considerazioni alla luce della teoria dell'attaccamento*, in «Terapia familiare», 80.
- Chistolini, M.** 2006b *Il passaggio del bambino dalle strutture residenziali alla famiglia adottiva*, in «Minori giustizia», 4, p. 31-40.
- Chistolini, M.** 2008 *Il post-adozione: l'intervento psico-sociale*, in Commissione per le adozioni internazionali, *Il post adozione tra progettazione ed azione*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Chistolini, M.** 2010 *La famiglia adottiva. Come accompagnarla e sostenerla*, Milano, Franco Angeli.

- Chistolini, M., Raymondi, M.** 2010 *Figli adottivi crescono. Adolescenza ed età adulta: esperienze e proposte per operatori, genitori e figli*, Milano, Franco Angeli.
- Cigoli, V.** 2001 *Il corpo familiare. Scenario rappresentazionale e azione generazionale*, in «Interazioni», 2, p. 29-42.
- Cigoli, V., Scabini, E.** 2006 *Relazione familiare: la prospettiva psicologica*, in Scabini, E., Rossi, G. (a cura di), *Le parole della famiglia*, Milano, Vita e pensiero, p. 13-46.
- Coldwell, J., Pike, A., Dunn, J.** 2007 *Maternal differential treatment and child adjustment: a multi-informant approach*, in «Social development», 17, p. 596-612.
- Cole-Detke, H., Kobak, R.** 1996 *Attachment process in eating disorder and depression*, in «Journal of consulting and clinical psychology», 64, p. 282-290.
- Commissione per le adozioni internazionali** 2003 *L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Commissione per le adozioni internazionali** 2009 *Dati e prospettive nelle adozioni internazionali. Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2008*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Commissione per le adozioni internazionali** 2010 *Insieme a scuola: buone pratiche per l'inserimento scolastico dei bambini adottati*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Commissione per le adozioni internazionali** 2011 *L'Italia e il Brasile per il benessere dell'infanzia nelle adozioni internazionali. Innovazioni formative e scambio di esperienze*, a cura di Macario, G., Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Confalonieri, E., Grazzani Gavazzi, I.** 2005 *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milano, Unicopli.
- Cubito, D.S., Brandon, K.O.** 2000 *Psychological adjustment in adult adoptees: assesment of distress, depression, and anger*, in «American journal of orthopsychiatry», 70, 3.
- Cummins, J.** 1989 *Empowering minority students*, Sacramento, CA, Association for Bilingual Education.
- Cursio, L.** 2009 *Esperienza rivolta ad aspiranti coppie adottive sulle diverse sfaccettature dell'essere/diventare fratelli nell'adozione*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 3-4 dicembre.
- Cutting, A.L., Dunn, J.** 2006 *Conversations with siblings and with friends: links between relationship quality and social understanding*, in «British journal of developmental psychology», 24, p. 73-87.
- Cyrulnik, B.** 2009 *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*, Milano, Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B., Malaguti, E.** 2005 *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson.
- D'Andrea, A.** 2000 *La coppia adottante*, in Andolfi, M. (a cura di), *La crisi della coppia*, Milano, Raffaello Cortina.

- D'Andrea, A.** 2009 *Los desafios evolutivos de la familia adoptiva*, in «Psicoperspectivas», 8 (1).
- D'Isidori, M., Tambelli, R., Zavattini, G.C.** 2001 *L'adolescenza nella teoria dell'attaccamento*, in «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 68 (265), p. 399-410.
- Dallos, R.** 2006 *Attachment narrative therapy. Integrating systemic narrative and attachment approaches*, Open University Press.
- Das, S., Babu, N.** 2004 *Children's acquisition of a theory of mind: the role of presence vs. absence of sibling*, in «Psychological studies», 49, p. 36-44.
- De Certeau, M.** 2001 *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni lavoro.
- De Coro, A., Grasso, M., Dominici, M.** 2003 *Attaccamento e relazioni oggettuali in adolescenza. Un contributo di ricerca*, in «Infanzia e adolescenza», 2, p. 78-95.
- De Rienzo, E.** 2006 *Stare bene a scuola si può?*, Torino, Utet.
- De Rienzo, E.** 2008 *L'inserimento scolastico nel post adozione. La situazione linguistica e le relazioni complesse fra scuola, famiglia, ente autorizzato e operatori dei servizi*, in Commissione per le adozioni internazionali, *Il post adozione fra progettazione e azione*, a cura di Macario, G., Firenze, Istituto degli Innocenti.
- De Rosa, E., Maulucci, M.L.** 2002 *Mediazione culturale e adozioni internazionali: alcune riflessioni teorico cliniche*, in «Interazioni », 2, p. 95-102.
- De Silvestris, P.** 2006 *La difficile identità*, Roma, Borla.
- De Zulueta, F.** 2009 *Il ruolo della traumatizzazione nel ciclo della violenza. Prevenzione e trattamento*, relazione non scritta.
- Deater-Deckard, K., Dunn, J., Lussier, G.** 2002 *Sibling relationships and social-emotional adjustment in different family contexts*, in «Social development», 11, p. 571-590.
- DeBerry, K.M., Scarr, S., Weinberg, R.** 1996 *Family racial socialization and ecological competence: longitudinal assessments of African-American transracial adoptees*, in «Child development», 67 (5), p. 2375-2399.
- Decker, S., Omori, M.** 2009 *Age at adoption: long-term measures of success in adulthood*, in «Adoption quarterly», 12 (1), p. 37-52.
- Dell'Antonio, A.** 1986 *Le problematiche psicologiche dell'adozione nazionale e internazionale*, Milano, Giuffrè.
- Dell'Antonio, A.** 1994 *Bambini di colore in affido e in adozione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Dell'Antonio, A.** 1997 *Adozione internazionale e Convenzione de L'Aja*, Milano, Franco Angeli.
- Demetrio, D.** 2008 *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Milano, Raffaello Cortina.
- Di Nicola, P.** 2008 *Famiglia: sostantivo plurale. Amarsi, crescere e vivere nelle famiglie del terzo millennio*, Milano, Franco Angeli.
- Di Nicola, P.** 2009a *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni Internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 22-23 ottobre.

- Di Nicola, P.** 2009b *Adozioni internazionali e relazioni orizzontali: nuovi confini familiari*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 2-3 dicembre.
- Dolto, F.** 1991 *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*, Milano, Mondadori.
- Donati, P., Scabini, E. (a cura di)** 1996 *Famiglia e adozione internazionale: esperienza, normativa, servizi*, Milano, Vita e pensiero.
- Dozier, M., Lindhiem, O., Ackerman, J.P.** 2005 *Attachment and bio-behavioral catch-up. An intervention targeting empirically identified needs of foster infants*, in Berlin, L.J., et al., *Enhancing early attachments. Theory, research, intervention and policy*, New York, Guilford Press, p. 178-194
- Dozier, M., Chase-Stovall, K.C.** 1996 *Parent Attachment Diary*, unpublished manuscript, University of Delaware.
- Dunn, J.** 1998 *Affetti profondi. Bambini, genitori, fratelli, amici*, Bologna, Il mulino.
- Dunn, J.** 2004 *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*; trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Dunn, J.** 2005 *Commentary: siblings in their families*, in «Journal of family psychology», 19 (4), p. 654-657.
- Dunn, J., Kendrick, C.** 1982 *Fratelli: affetto, rivalità, comprensione*; trad. it., Bologna, Il mulino, 1987.
- Dunn, J., Plomin, R.** 1990 *Vite separate: perché i fratelli sono così diversi?*; trad. it., Firenze, Giunti, 1997.
- Dunn, J., Slomkowski, C., Beardsall, L.** 1994 *Siblings relationships from the pre-school period through middle childhood and early adolescence*, in «Developmental psychology», 30, p. 315-324.
- Dunn, J., Stocker, C., Plomin, R.** 1990 *Nonshared experience within the family: correlates of behavior problems in the middle childhood*, in «Development and psychopathology», 2, p. 113-126.
- Dykas, M.J., Ziv, Y., Cassidy, J.** 2008 *Attachment and peer in adolescence*, in «Attachment & human development», 10 (2), p. 123-141.
- Epkins, C.C., Dedmon, A.M.M.** 1999 *An initial look at sibling reports on children's behavior: Comparisons with children's self-reports and relations with siblings' self-reports and sibling relationships*, in «Journal of abnormal child psychology», 27, p. 371-381.
- Erikson, E.H.** 1959 *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*; trad. it., Roma, Armando, 1991.
- Erikson, E.H.** 1968 *Gioventù e crisi di identità*; trad. it., Roma, Armando, 1974.
- Farri Monaco, M., Niro, M.T.** 1999 *Adolescenti e adozione. Una odissea verso l'identità*, Torino, Centro scientifico torinese.
- Fava Viziello, G.** 1994 *L'eccezione e la regola*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Fava Viziello, G., Penzavalli, A., Petenà, I.** 2000 *I bambini adottati crescono*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», a. 4, n. 1, p. 145-152.
- Fava Viziello, G.M., Barbiero, G.** 2004 *L'inquietante cambiamento*, in Fava Viziello, G.M., Simonelli, A., *Adozione e cambiamento*, Torino, Bollati Boringhieri.

- Fava Vizziello, M.G., Miscioscia, M.** 2010 *Come stanno i figli adottivi oggi. I. Le ricerche internazionali*, in Chistolini, M., Raymondi, M. (a cura di), *Figli adottivi crescono. Adolescenza ed età adulta: esperienze e proposte per operatori, genitori e figli*, Milano, Franco Angeli, p. 48-64.
- Fava Vizziello, G.M., Simonelli, A.** 2004 *Adozione e cambiamento*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Fava Vizziello, G.M., Simonelli, A.** 2009 *Ri-costruire gli attaccamenti dopo l'adozione. La qualità delle rappresentazioni delle relazioni nelle famiglie adottive*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», a. 13, n. 3, p. 515-542.
- Favaro, G.** 2002 *Insegnare l'italiano ai bambini stranieri*, Firenze, La nuova Italia.
- Feigelman, W.** 1997 *Adopted adults: comparisons with persons raised in conventional families*, in «Families and adoption», 25, p. 199-223.
- Ferenczi, S.** 1924 *Thalassa. Saggio sulla teoria della genitalità*, in *Opere (1919-1926)*; trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1992.
- Ferrari, S.** 2007 *Il rapporto dell'adolescente con l'immagine del proprio corpo: la costruzione dell'immagine interna*, in Ferrari S. (a cura di), *Il corpo adolescente. Percorsi interdisciplinari tra arte e psicologia*, Bologna, Clueb, p. 9-39.
- Flora, J., Segrin, C.** 2000 *Relationship development in dating couples: implications for relational and personal well-being*, in «Journal of social and personal relationships», 17, p. 811-825.
- Fonagy, P., et al.** 1995 *Attachment, the reflective self and borderline states: the predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development*, in Goldberg, S., Muir, R., Kerr, J. (eds.), *Attachment theory: social, developmental and clinical perspectives*, Hillsdale, NJ, Analytic Press, p. 223-279.
- Fonagy, P., Target, M.** 2002 *Lo sviluppo normale e il breakdown in adolescenza*, in «Infanzia e adolescenza», 1, p. 12-23.
- Fornaro, M.** 1996 *Il soggetto mancato. La psicologia del Sé di Heinz Kohut*, Roma, Studium.
- Francini, G., Vito, A.** 2002 *Terapia familiare con famiglie adottive. Quando il paziente designato è un adolescente adottivo*, in «Terapia familiare», 70.
- Freundlich, M., Lieberthal, J.K.** 2000 *The gathering of the first generation of adult Korean adoptees: adoptees' perceptions of international adoption*, New York, Evans B. Donaldson Institute.
- Galimberti, I.** 2008 *L'adozione di fratelli*, in «CAI. Comunicare ascoltare informare», notiziario della Commissione per le adozioni internazionali, a. 5, n. 2, p. 12-19.
- Galli, N.** 1991 *La società fraterna*, in Id. (a cura di), *Vogliamo educare i nostri figli*, Milano, Vita e pensiero, p. 73-83.
- Gambini, P.** 2009 *Le seconde adozioni e l'abbinamento di più fratelli*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 3-4 dicembre.
- Ganong, L., et al.** 1998 *Issues considered in contemplating stepchild adoption*, in «Family relations», 47, p. 63-71.

- Gass, K., Jenkins, J., Dunn, J. 2007 *Are sibling relationships protective? A longitudinal study*, in «Journal of child psychology and psychiatry», 48, p. 167-175.
- Giorgi, S. 2006 *Figli di un tappeto volante. Strumenti e percorsi per affrontare in classe l'adozione e situazioni familiari non tradizionali*, Roma, Magi.
- Giusti, M. 2004 *Pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- Greco, O., Ranieri, S., Rosnati, R. 2003 *Il percorso della famiglia adottiva: strumenti per l'ascolto e l'accompagnamento*, Milano, Unicopli.
- Grimaldi, S. 2009 *Dinamiche evolutive della relazione fra fratelli adottivi*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 22-23 ottobre.
- Grossmann, K.E., Grossmann, K., Zimmermann, P. 1999 *A wider view of attachment and exploration: stability and change during the years of immaturity*, in Cassidy, J., Shaver, P.R. (eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*, London, Guildford Press, p. 760-786.
- Grotevant, H., et al. 1999 *Narratives of adoptive parents: perspectives from individual and couple interviews*, in Fiese, B. et al. (eds.), *The stories that families tell: narrative coherence, narrative interaction, and relationship beliefs*, Malden, MA, Blackwell, p. 69-81.
- Grotevant, H.D., et al. 2000 *Adoptive identity: how contexts within and beyond the family shape developmental pathways*, in «Family relations», 49, p. 379-381.
- Grotevant, H.D., et al. 2006 *Antisocial behavior of adoptees and non adoptees: prediction from early history and adolescents relationships*, in «Journal research adolescence», 16 (1), p. 105-131.
- Grotevant, H.D., Perry, Y., McRoy, R.G. 2005 *Openness in adoption: outcomes for adolescents within their adoptive kinship networks*, in Brodzinsky, D., Palacios, J. (eds.), *Psychological issues in adoption: research and practice*, Westport, CT, Praeger, p. 167-186.
- Harf, A., Taieb, O., Moro, M.R. 2006 *Adolescence et adoptions internationales: une nouvelle problématique?*, in «Psychiatrie de l'enfant», 49 (2), p. 543-572.
- Harold, D., et al. 2006 *Further evidence that the KIAA0319 gene confers susceptibility to developmental dyslexia*, in «Mol Psychiatry», 11, p. 1085-1091.
- Havighurst, R.J. 1973 *Developmental tasks and education*, New York, McKay.
- Hetherington, E.M., et al. 1999 *Adolescent siblings in stepfamilies: family functioning and adolescent adjustment*, in «Monographs of the Society for Research in Child Development», 64.
- Hetherington, E.M., Stanley-Hagan, M. 1999 *Stepfamilies*, in Lamb, M. (ed.), *Parenting and child development in 'nontraditional' families*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 137-159.
- Hjern, A., Lindbland, F., Vinnerljung, B. 2002 *Suicide, psychiatric illness, and social maladjustment in intercountry adoptees in Sweden: a cohort study*, in «Lancet», 360, p. 443-448.
- Hoksbergen, R.A. 1997 *Turmoil for adoptees during their adolescence?*, in «International journal of behavioral development», 20 (1), p. 33-46.

- Howe, D.** 2001 *Age at placement, adoption experience and adult adopted people's contact with their adoptive and birth mothers: an attachment perspective*, in «Attachment and human development», 3 (2), p. 222-237.
- Howe, N., Aquan-Assee, J., Bukowski, W.M.** 2001 *Predicting sibling relations over time: synchrony between maternal management styles and sibling relationship quality*, in «Merrill-Palmer quarterly», 47, p. 121-141.
- Howe, N., Ross, H.S.** 1990 *Socialization perspective-taking, and the sibling relationship*, in «Developmental psychology», 26, p. 160-165.
- Iafrate, R.** 2010 *Transizioni familiari tra identità e cambiamento: fatiche e risorse del percorso familiare*, in Commissione per le adozioni internazionali, *La qualità dell'attesa nell'adozione internazionale*, Firenze, Istituto degli Innocenti, p. 52-60.
- Irhamar, M., Cederbald, M.** 2000 *Outcome of intercountry adoption in Sweden*, in Selman, N. (ed), *Intercountry adoption. Developments, trends and perspective*, London, British Agencies & Fostering, p. 143-163.
- Jaffari-Bimmel, N., et al.** 2003 *Problem behavior of internationally adopted adolescents: a review and meta-analysis*, in «Harvard review of psychiatry», 11, p. 64-77.
- Jaffari-Bimmel, N., et al.** 2006 *Social development from infancy to adolescence: longitudinal and concurrent factors in an adoption sample*, in «Developmental psychology», 42 (6), p. 1143-1153.
- Jenkins, J., et al.** 2005 *Change in maternal perception of sibling negativity: within- and between-family influences*, in «Journal of family psychology», 19, p. 533-541.
- Juffer, F.** 2009 *Family matters. Supporting adoptive families with an attachment-based intervention. Plenary conference "New worlds of adoption: growing up in complex families"*, University of Massachusetts.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H.** 2005 *The importance of parenting in the development of disorganized attachment: evidence from a preventive intervention study in adoptive families*, in «Journal of child psychology and psychiatry», 46, p. 263-274.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H.** 2008 *Promoting positive parenting: an attachment-based intervention*, New York, Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis.
- Juffer, F., Van IJzendoorn, M.H.** 2005 *Behavior problems and mental health. Referral of international adoptees. A meta-analysis*, in «JAMA», 294 (20), p. 2501-2515.
- Juffer, F., Van IJzendoorn, M.H.** 2007 *Adoptees do not lack self-esteem: a meta-analysis of studies on self-esteem of transracial, international and domestic adoptees*, in «Psychological bulletin», 133 (6), 1067-1083.
- Kaniuk, J., Steele, M., Hodges, J.** 2004 *Report on a longitudinal research project, exploring the development of attachments between older, hard-to place children and their adopters over the first two years of placement*, in «Adoption and fostering», 2, p. 61-75.
- Kelly, V.J.** 2003 *Theoretical rationale for the treatment of disorders of attachment*. Retrieved August 15, 2005, from <http://www.attach.org/theorationale.htm>.

- Kernberg, O.F.** 1984 *Disturbi gravi della personalità*, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- Kernberg, P.F., Weiner, A.S., Bardenstein, K.K.** 2000 *Personality disorders in children and adolescents*, New York, Basic Books.
- Kim, D.S.** 1977 *How they fared in American homes: a follow-up study of adopted Korean children in the United States*, in «Children today», 6, p. 2-6.
- Kroger, J.** 1997 *Gender and identity: the intersection of structure, content, and context*, in «Sex roles», 36, p. 747-770.
- Lacher, D., Nichols, T., May, J.** 2005 *Connecting with kids through stories: using narratives to facilitate attachment in adopted children*, London, Jessica Kingsley.
- Larose, S., Bernier, A.** 2001 *Social support processes: mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence*, in «Attachment & human development», 3 (1), p. 96-120.
- Laufer, M., Laufer, M.E.** 1984 *Adolescenza e breakdown evolutivo*; trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1986.
- Lavelli, M.** 2009 *Dinamiche evolutive della relazione fra fratelli*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 22-23 ottobre.
- Lee, R.** 2003 *The transracial adoption paradox: history, research, and counseling implications of cultural socialization*, in «The counseling psychologist», 31 (6), p. 711-744.
- Levy, T.M., Orlans, M.** 2000 *Attachment disorder and the adoptive family*, in Levy, T.M. (ed.), *Handbook of attachment interventions*, San Diego, CA, Academic, p. 244-260.
- Liotti, G.** 2001 *Le opere della coscienza. Psicopatologia e psicoterapia nella prospettiva cognitivo-evoluzionistica*, Milano, Raffaello Cortina.
- Lombardi, R.** 2003 *La famiglia adottiva al "banco di prova" dell'adolescenza, specchio che amplifica e confonde*, in Commissione per le adozioni internazionali, *Percorsi problematici dell'adozione internazionale*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Lorenzini, S.** 2004a *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*, Bologna, Alberto Perdisa.
- Lorenzini, S.** 2004b *Adozioni internazionali e scuola. Riflessioni e testimonianze da una prospettiva di pedagogia interculturale*, in «Educazione interculturale», 3, p. 311-324.
- Lorenzini, S.** 2006 *Adozione internazionale. L'approccio educativo e interculturale*, in «Ricerche di pedagogia e didattica», 1, p. 145-163.
- Lorenzini, S., Mancini, M.P.** 2007 *Adozioni internazionali: un nucleo interculturale di affetti, ma non sempre*, Bologna, Regione Emilia-Romagna.
- Macario, G.** 2010a *I tempi dell'attesa: una sfida formativa per la qualità*, in Commissione per le adozioni internazionali, *La qualità dell'attesa nell'adozione internazionale*, a cura di Macario, G., Firenze, Istituto degli Innocenti, p. 3-18.

- Macario, G.** 2010b *Verso un approccio pedagogico e psico-sociale nelle formazioni a livello nazionale*, in «Spunti», 13.
- Maggiolini, A., Pietropoli Charmet, G.** 2004 *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli.
- Main, M.** 1990 *Cross cultural studies of attachment organization: recent studies, changing methodologies and the concept of conditional strategies*, in «Human development», 33, p. 48-61.
- Main, M., Goldwyn, R.** 1998 *Adult attachment classification system*, London, University College.
- Mancini, T.** 2006 *Psicologia dell'identità etnica*, Roma, Carocci.
- Marcelli, D., Braconnier, A.** 1989 *Psicopatologia dell'adolescente*, Milano, Masson.
- March, K.** 1994 *Needing to know: adoptees search for self completion*, in Dietz, M.L., Prus, R., Shaffir, W. (eds.), *Doing everyday life: ethnography as human lived experience*, Mississauga, Copp Clark Longman, p. 213-226.
- Marvin, R., et al.** 2002 *The circle of security project: attachment-based intervention with caregiver-preschool child dyads*, in «Attachment & human development», 4 (1), p. 107-124.
- Maurino, M.P.** 2009 *Enti autorizzati e adozioni di fratelli: famiglie e politiche dei Paesi di origine dei bambini*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 22-23 ottobre.
- McElhaney, K.B., et al.** 2006 *Attachment organization as a moderator of the link between friendship quality and adolescent delinquency*, in «Attachment & human development», 8 (1), p. 33-46.
- Meeus, W., et al.** 1999 *Patterns of adolescent identity development: review of literature and longitudinal analysis*, in «Developmental review», 19, p. 419-461.
- Meltzer, D.** 2004 *Transfert, adolescenza, disturbi del pensiero*, a cura del Gruppo di studio Racker di Venezia, Roma, Armando.
- Miazzi** 2004 *Superiore interesse del minore straniero e autorizzazione alla permanenza familiare*, in «Diritto, immigrazione e cittadinanza», 4, p. 75-90.
- Miller, B.C., et al.** 2000 *Adopted adolescents' overrepresentation in mental health counseling: Adoptees' problems or parents' lower threshold for referral?*, in «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 39, p. 1504-1511.
- Mohanty, J., Koeske, G.F., Sales, E.** 2006 *Family cultural socialization, ethnic identity, and self-esteem: web-based survey of international adult adoptees*, in «Journal of ethnic and cultural diversity in social work», 15(3/4), p. 153-172.
- Mohanty, J., Newhill, C.** 2006 *Adjustment of international adoptees: Implications for practice and a future research agenda*, in «Children and youth services review», 28, p. 384-395.
- Moro, A.** 2009 *Adottare fratelli: le motivazioni, le ragioni di una scelta, il ruolo dei servizi*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 22-23 ottobre.

- Moro, A., Franchetti, M., Macchi, M.** 2009 *Fratelli d'adozione, le seconde adozioni e le adozioni di fratelli*, in «Minori giustizia», 1, p. 273-282.
- Moro, M.R.** 1994 *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- Mortari, L.** 2002 *Avere cura della vita della mente*, Firenze, La nuova Italia.
- Mortari, L.** 2003 *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci.
- Mortari, L.** 2009 *Ricerca e riflettere*, Roma, Carocci.
- Munn, P., Dunn, J.** 1989 *Temperament and the developing relationship between young siblings*, in «International journal of behavioral development», 12, p. 433-451.
- Neil, E.** 2000 *The reasons why young children are placed for adoption: findings from a recently placed sample and implications for future identity issues*, in «Child and family social work», 5 (4), p. 303-316.
- Nicolò, A.M., Zavattini, G.C.** 1992 *L'adolescente e il suo mondo relazionale. Teoria e tecnica psicoanalitica*, Roma, La nuova Italia scientifica.
- Novelletto, A., Maltese, A.** 2002 *Adolescenza e psicoanalisi*, Roma, Borla.
- O'Connor, T.G., et al.** 2003 *Child-parent attachment following early institutional deprivation*, in «Development and psychopathology», 15, p. 19-38.
- O'Connor, T.G., Zeanah, C.H.** 2003 *Attachment disorders: assessment strategies and treatment approaches*, in «Attachment & human development», 5 (3), p. 223-244.
- Ongari, B.** 2009 *La trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento nell'adozione: una questione aperta*, in «International journal of developmental and educational psychology», 3 (1), p. 349-355.
- Ongari, B., Tomasi, F.** 2010 *Représentations d'attachement chez des enfants adoptés et chez leurs parents*, in «Dévenir», 2, p. 109-131.
- Pace, C.S.** 2008 *La revisione dei pattern di attaccamento dei bambini late-adopted ed il ruolo del modello di attaccamento delle madri adottive*, in «Giornale italiano di psicologia», 2, p. 473-482.
- Pace, C.S., et al.** 2009 *Le relazioni riparano le rappresentazioni? Un'indagine sul ruolo degli stili di attaccamento in madri adottive e bambini late-adopted*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», 3, p. 485-513.
- Pallotti, G.** 1998 *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pascarella, C.** 2009 *Esperienza rivolta a famiglie adottive con figli biologici e seconde adozioni*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli biologici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 3-4 dicembre.
- Pati, L.** 1980 *Comunità fraterna e assunzione di responsabilità*, in «La Famiglia», 82, p. 312-327.
- Pati, L.** 1989 *Fratelli*, in *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, vol. 3, p. 5097-5101.
- Pati, L.** 1994 *La società fraterna*, in «Pedagogia e vita», 5, p. 23-38.
- Perichon, S.** 2009 *Percorsi per coppie aspiranti all'adozione e figli già presenti*, relazione tenuta nell'ambito del seminario *Le famiglie adottive con figli bio-*

- logici, con nuclei di fratelli e seconde adozioni*, Commissione per le adozioni internazionali, Istituto degli Innocenti, Firenze 3-4 dicembre.
- Perner, J., Ruffman, T., Leekam, S.** 1994 *Theory of mind is contagious: you can catch it from your sibs*, in «Child development», 65, p. 1228-1238.
- Phinney, J.** 1992 *The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups*, in «Journal of adolescent research», 7, p. 156-176.
- Pianta, R.C., Egeland, B., Adam, E.K.** 1996 *Adult attachment classification and self-reported psychiatric symptomatology assessed by the MMPI-2*, in «Journal of consulting and clinical psychology», 64, p. 273-281.
- Pietropoli Charmet, G.** 1995 *Adolescenti in crisi*, Milano, Franco Angeli.
- Pietropoli Charmet, G.** 2000 *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pietropoli Charmet, G.** 2001 *Ragazzi sregolati*, Milano, Franco Angeli.
- Pietropoli Charmet, G.** 2008 *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli.
- Pietropoli Charmet, G.** 2009 *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma, Laterza.
- Pinto Minerva, F.** 2002 *L'intercultura*, Bari, Laterza.
- Pistacchi, P., Accorti Gamannossi, B.** 2009 *Il ponte adottivo. Saldare le storie di vita dei bambini di origine straniera a scuola*, Milano, Unicopli.
- Poortman, A., Voorpostel, M.** 2009 *Parental divorce and sibling relationships: a research note*, in «Journal of family issues», 30, p. 74-91.
- Pratti, B.** 2005 *Les adolescents adoptés sont-ils plus à risque de suicide que leurs pairs non adoptés?*, in «Adolescence», 24, p. 111-128.
- Provincia di Bologna** 2004 *Adolescenza e adozione. Atti delle giornate di approfondimento 9-10 novembre*.
- Quaglino, G.P.** 2011 *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Rank, O.** 1924 *Il trauma della nascita*; trad. it., Milano, SugarCo, 1994.
- Riva Crugnola, C., Sagliaschi, S., Rancati, I.** 2009 *Qualità dell'attaccamento ed elaborazione delle esperienze infantili avverse in preadolescenti adottati*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», 3, p. 543-562.
- Roberts, M.** 1988 *My family, myself*, in «Psychology today», November, p. 50.
- Rosnati, R.** 2005 *The construction of adoptive parenthood and filiation in Italian families with adolescents: a family perspective*, in Brodzinsky, D.M., Palacios, J. (eds.), *Psychological issues in adoption: research and practice*, Westport, Praeger, p. 187-210.
- Rosnati, R., et al.** 2010 *Gli adulti adottati di fronte alla transizione alla genitorialità*, in Chistolini, M., Raymondi, M. (a cura di), *Figli adottivi crescono*, Milano, Franco Angeli.
- Rosnati, R., Ferrari, L.** 2009 *Ri-conoscersi genitori e figli nel percorso dell'adozione*, in «Minori giustizia», 1, p. 160-168.
- Rosnati, R., Iafrate, R.** 2007 *Riconoscersi genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Trento, Erickson.

- Rosnati, R., Montirosso, R., Barni, D.** 2008 *Behavioral and emotional problems among Italian international adoptees and non-adopted children. Father's and mother's reports*, in «Journal of family psychology», 22 (4), p. 541-549.
- Rubinacci** 2001 *L'inserimento scolastico del minore straniero in stato di adozione*, Roma, Anicia.
- Rushton, A., Dance, C.** 2006 *The adoption of children from public care: a prospective study of outcome in adolescence*, in «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 45, p. 877-883.
- Rutter, M., The ERA Study Team** 1998 *Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation*, in «Journal of child psychology and psychiatry», 39, p. 465-476.
- Sætersdal, B., Dalen, M.** 2000 *Identity formation in a homogeneous country: Norway*, in Selman, P. (ed.), *Inter-country adoption: developments, trends and perspectives*, London, British Agencies for Adoption and Fostering.
- Sagi, A., et al.** 1995 *Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: the case of the Israeli kibbutzim*, in Waters, E., et al. (eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: new growing points of attachment theory and research*, in «Monograph of the Society for Research in Child Development», 60 (2-3), p. 71-91.
- Sala, G.** 2009 *Medicina e psicologia tra potere e impotenza*, Milano, Franco Angeli, p. 162-163.
- Sameroff, A.J., Mc Donough, S.C., & Rosenblum K.L.** 2004 *Il trattamento clinico della relazione genitori-bambino*; trad. it., Bologna, Il mulino, 2006.
- San Martini, P., Zavattini, G.C., Ronconi, S.** 2009 *L'inventario per l'attaccamento ai genitori ed ai pari (IPPA: Inventory of parent and peer attachment). Un'indagine psicometrica su un campione italiano di adolescenti*, in «Giornale italiano di psicologia», 1, p. 199-225.
- Sandler, J.** 1980 *La ricerca in psicoanalisi. Il super-io, l'ideale dell'io e altri scritti*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Sandler, J., Sandler, A.M.** 2002 *Gli oggetti interni. Una rivisitazione*, Milano, Franco Angeli.
- Santerini, M.** 2003 *La formazione interculturale dei genitori adottivi*, in «La famiglia», 218, p. 5-14.
- Santerini, M.** 2009 *Quali competenze interculturali per genitori adottivi*, in «Minori giustizia», 1, p. 123-129.
- Santona, A.** 2010 *Come stanno i figli adottivi. I. Quarant'anni di adozione internazionale in Italia*, in Chistolini, M., Raymondi, M. (a cura di), *Figli adottivi crescono. Adolescenza ed età adulta: esperienze e proposte per operatori, genitori e figli*, Milano, Franco Angeli.
- Santona, A., et al.** 2006 *La transizione alla genitorialità attraverso l'adozione*, in «Rassegna di psicologia», a. 23, n. 2, p. 69-88.
- Scabini, E.** 1994 *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*, Milano, Franco Angeli.

- Scabini, E., Cigoli, V.** 2000 *Il familiare: legami, simboli e transizioni*, Milano, Raffaello Cortina.
- Scabini, E., Iafrate, R.** 2003 *Psicologia dei legami familiari*, Bologna, Il mulino.
- Scabini, E., Manzi, C.** 2009 *Identity in family processes*, in Schwartz, S.J., Luyckx, K., Vignoles, V.L. (eds.), *Handbook of identity theory and research*, New York, Springer.
- Schechter, D.M.** 1990 *A stress and coping model of adoption adjustment*, in Brodzinsky, D.M., Schechter, M.D., *The psychology of adoption*, New York, Oxford University Press.
- Scherman, R., Harrè, N.** 2008 *The ethnic identification of same-race children in intercountry adoption*, in «Adoption quarterly», 11 (1), p. 45-65.
- Schiff, M., et al.** 1981 *Enfants adoptés et résultats scolaires*, Paris, Ined-Inserm.
- Schneider, B.H., Atkinson, L., Tardif, C.** 2001 *Child-parent attachment and children's peer relations: a quantitative review*, in «Developmental psychology», 37 (1), p. 86-100.
- Schofield, G., Beek, M.** 2007 *Attachment handbook for foster care and adoption*, London, British Association for Adoption & Fostering (BAAF).
- Schützenberger, A.A.** 2004 *La sindrome degli antenati*, Roma, Di Rienzo.
- Sclavi, M.** 2003 *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori.
- Senise, T.** 1985 *Il setting nella "presa in carico" psicodiagnostica dell'adolescenza*, in AA.VV., *Il setting. L'approccio relazionale in neuropsichiatria infantile*, Roma, Borla, p. 112-140.
- Sharma, A., McGue, M.K., Benson, P.L.** 1996a *The emotional and behavioral adjustment of United States adopted adolescents, Part II. Age at adoption*, in «Children and youth services review», 18, p. 101-114.
- Sharma, A., McGue, M.K., Benson, P.L.** 1996b *The emotional and behavioral adjustment of United States adopted adolescents, Part I. An overview*, in «Children and youth services review», 18, p. 83-100.
- Sharma, A.R., McGue, M.K., Benson, P.L.** 1998 *The psychological adjustment of United States adopted adolescents and their nonadopted siblings*, in «Child development», 69, p. 791-802.
- Simon, R., Altstein, H.** 1992 *Adoption, race and identity: from infancy through adolescence*, New York, Praeger.
- Simonelli, A., Fava Vizziello, G.** 2009 *Ri-costruire gli attaccamenti dopo l'adozione. La qualità delle rappresentazioni delle relazioni nelle famiglie adottive*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», 3, p. 543-562.
- Slade, A., et al.** 2005 *Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: a preliminary study*, in «Attachment & human development», 7 (3), p. 283-298.
- Slap, G., Goodman, E., Huang, B.** 2001 *Adoption as a risk factor for attempted suicide during adolescence*, in «Pediatrics», 108 (2).
- Song, S.L., Lee, R.** 2009 *The past and present cultural experiences of adopted Korean American adults*, in «Adoption quarterly», 12 (1), p. 19-36.
- Spano, A., Fava Vizziello, G.** 2004 *Il tempo raccontato*, in Fava Vizziello, G., Simonelli, A., *Adozione e cambiamento*, Torino, Bollati Boringhieri.

- Spensley, S.** 2008 *Idealisation and overvalued ideas*, in Hindle, D., Shulman, G. (eds.), *The emotional experience of adoption. A psychoanalytic perspective*, Oxon, Routledge.
- Stams, G.J., et al.** 2000 *The development and adjustment of 7-year-old children adopted in infancy*, in «Journal of child psychology and psychiatry», 41, p. 1025-1037.
- Stams, G.J., et al.** 2001 *Attachment-based intervention in adoptive families in infancy and children's development at age seven: two follow-up studies*, in «British journal of developmental psychology», 19, p. 159-180.
- Stanley, S.M., et al.** 2006 *Sacrifice as a predictor of marital outcomes*, in «Family process», 45, p. 289-303.
- Steele, H., Steele, M., Kriss, A.** 2009 *The Friend and Family Interview (FFI)*, Coding Guidelines, unpublished manuscript.
- Steele, M., et al.** 2003 *Attachment representations and adoption: associations between maternal states of mind and emotions narratives in previously maltreated children*, in «Journal of child psychotherapy», 29, p. 187-205.
- Steele, M., et al.** 2010 *Mental representation and change: developing attachment relationships in an adoption context*, in «Psychoanalytic inquiry», 30 (1), p. 25-40.
- Steinberg, L.** 1987 *Impact of puberty on family relations: effects of pubertal status and pubertal timing*, in «Developmental psychology», 23 (3), p. 451-460.
- Steward, R.J., Baden, A.L.** 1995 *The cultural-racial identity model: understanding the racial identity and cultural identity development of transracial adoptees* (Report No. UDo30908) East Lansing, MI, Michigan State University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 39 50 76).
- Stierlin, H.** 1979 *Dalla psicoanalisi alla terapia della famiglia*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Stocker, C., Dunn, J., Plomin, R.** 1989 *Sibling relationships in childhood: links with child temperament, maternal behavior, and family structure*, in «Child development», 60, p. 715-727.
- Tajfel, H.** 1972 *Human groups and social categories*, Cambridge, Cambridge University; trad. it., *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, Il mulino, 1985.
- Tallandini, M.A.** 1993 *Lo sviluppo affettivo ed emotivo*, in Camaioni, L. (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il mulino, p. 319-337.
- Tessler, R., Gamache, G., Liu, L.** 1999 *West meets East: Americans adopt Chinese children*, Westport, CT, Bergin & Garvey.
- Tieman, W., van der Ende, J., Verhulst, F.C.** 2005 *Psychiatric disorders in young adult intercountry adoptees: an epidemiological study*, in «American journal of psychiatry», 162, p. 592-598.
- Vadilonga, F.** 2004 *Abbandono e adozione*, in «Terapia familiare», 74, p. 43-66.
- Vadilonga, F.** 2009 *L'adozione di fratelli tra rischio e risorse*, in «Minori giustizia», 1, p. 255-267.
- Van den Berg, M.P., et al.** 2008 *Genetic and environmental influences on self-reported and parent reported behavior problems in young adult adoptees*, in «Genes, brain and behavior», 7, p. 88-95.

- Van Ijzendoorn, M.H., Juffer, F.** 2006 *The Emanuel Miller memorial lecture 2006: adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development*, in «Journal of child psychology and psychiatry», 47, p. 1228-1245.
- Vegetti Finzi, S.** 1999 *Famiglia e identità femminile nell'epoca della tecnica*, in Scabini, E., Rossi, G. (a cura di), *Famiglia 'generativa' o famiglia 'riproduttiva'? Il dilemma etico nelle tecnologie di fecondazione assistita*, Milano, Vita e pensiero, p. 57-76.
- Vignoles, V.L., et al.** 2006 *Beyond self-esteem: influence of multiple motives on identity construction*, in «Journal of personality and social psychology», 90 (2), p. 308-334.
- Vinay, A.** 2003 *L'adolescent adopté: pour une nouvelle compréhension*, in «Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence», 51, p. 279-276.
- Walsh, F.** 1995 *Ciclo vitale e dinamiche familiari*, Milano, Franco Angeli.
- Ward, M.J., Carlson, E. A.** 1995 *Association among adult attachment representations, maternal sensitivity and the mother-infant attachment in a sample of adolescent mothers*, in «Child development», 66, p. 69-79
- Waters, E., et. al.** 1995 *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behaviour and working models: new growing points of attachment theory and research*, in «Monograph of the Society for Research in Child Development», 60 (2-3).
- Watzlawik, M.** 2009 *The perception of similarities and differences among adolescent siblings: identification and deidentification of twins and nontwins*, in «Journal of adolescent research», 24, p. 561-578.
- Westues, A., Cohen, J.S.** 1997 *A comparison of the adjustment of adolescent and young adult inter-country adoptees and their siblings*, in «International journal of behavioral development», 20, 1, p. 47-65.
- Wickes, K.L., Slate, J.R.** 1996 *Transracial adoption of Koreans: a preliminary study of adjustment*, in «International journal for the advancement of counseling», 19, p. 187-195.
- Wilson, S.L.** 2004 *A current review of adoption research: exploring individual differences in adjustment*, in «Children and youth services review», 26, p. 687-696.
- Winnicott, D.W.** 1974 *Gioco e realtà*, Roma, Armando.
- Winnicott, D.W.** 1975 *Il bambino e la famiglia*, Firenze, Giunti.
- Yoon, D.P.** 2001 *Causal modeling predicting psychological adjustment of Korean-born adolescent adoptees*, in «Journal of human behavior in the social environment», 3 (3/4), p. 565-582.
- Yoon, D.P.** 2004 *Intercountry adoption: the importance of ethnic socialization and subjective well-being for Korean-born adopted children*, in «Journal of ethnic and cultural diversity», 13 (2), p. 71-89.
- Young, A.** 2006 *Psychoanalysis with an adopted child*, in «Journal of American Psychoanalytic Association», 54, p. 1257-1262.
- Yu, J.J., Gamble, W.C.** 2008 *Familial correlates of overt and relational aggression between young adolescent siblings*, in «Journal of youth adolescence», 37, p. 655-673.

- Zavattini, G.C.** 2002 *La famiglia dell'adolescente: identità e trame familiari*, in Ammaniti, M., *Manuale di psicopatologia dell'adolescente*, Milano, Raffaello Cortina, p. 173-196.
- Zavattini, G.C.** 2004 *Therapy with the parental couple: psychodynamic of affects and interactions*, in *ISAPP treatment in adolescence. Development in clinical works*, consultabile all'indirizzo web: www.isapp.org
- Zavattini, G.C.**, 2009 *L'adozione: contributi di ricerca*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», a. 3, n. 3, p. 453-460.
- Zavattini, G.C.** 2010 *Quale lavoro con la coppia durante l'attesa: orientamenti teorico-metodologici*, in Commissione per le adozioni internazionali, *La qualità dell'attesa nell'adozione internazionale*, a cura di Macario, G., Firenze, Istituto degli Innocenti, p. 61-72.
- Zavattini, G.C., et al.** 2002 *Rappresentazioni della famiglia e stili di attaccamento in adolescenti in famiglie unite e separate*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», 3, p. 491-514.
- Zavattini, G.C., et al.** 2003 *La genitorialità adottiva: lo spazio di vita ed il modello di attaccamento nella coppia*, in «Infanzia e adolescenza», n. 3, p. 125-136.
- Zeanah, C.H., et al.** 2003 *Attachment in institutionalized children*, Conference at Biennial meeting of the Society for Research in Child development, Mars, Tampa, Florida.
- Zimmerman, P., et al.** 2001 *Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend*, in «International journal of behavioral development», 25, p. 331-343.
- Zimmermann, P., Grossmann, K.E.** 1997 *Attachment and adaptation in adolescence*, in Koops, W., Hoeksma, J.B., van den Boom, D.C. (eds.), *Development of interaction and attachment: traditional and non-traditional approaches*, Amsterdam, North Holland, p. 271-279.
- Zouharova, Z., Fava Vizziello, G.** 2004 *Il Sé degli adolescenti adottati*, in Fava Vizziello, G., Simonelli, A. (a cura di), *Adozione e cambiamento*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Zurlo, M.C.** 1995 *L'altra famiglia: riflessioni sulla dinamica fantasmatica delle coppie affidatarie e adottive*, in Saviane Kaneklin, L. (a cura di), *Adozione e affido a confronto: una lettura clinica*, Milano, Franco Angeli, p. 111-129.
- Zurlo, M.C. (a cura di)** 2002 *Filiazioni problematiche*, Napoli, Liguori.

*Finito di stampare nel mese di giugno 2012
presso Del Gallo Editori, Spoleto*

