

## **GRAZIELLA FAVARO**

### **UN VIAGGIO NEL VIAGGIO I BAMBINI ADOTTATI VANNO A SCUOLA**

*Raccontami ancora della prima volta che mi hai preso in braccio e mi hai detto "amore" , di come piangevi di felicità... Raccontami ancora della prima sera che sei stata mia madre e mi hai cantato la canzone che ti cantava tua madre .... Raccontami di quando mi ha messo nel letto . Dai , mamma, racconta un'altra volta la notte in cui sono nato ....*

*da : J.L. Curtis , Tell me again about the night I was born , Harper Collins 2000*

Tra i ricordi più pregnanti che i bambini adottati portano con sé vi è spesso , oltre a quello dell'incontro e dei primi indimenticabili contatti con genitori , come quello citato sopra , anche il momento dell'ingresso nella nuova scuola , della conoscenza degli insegnanti e dei compagni di classe. Quasi la metà dei minori che sono giunti in Italia nel 2008 in seguito all'adozione internazionale aveva infatti un'età compresa tra i sei e i tredici anni e sono stati quindi inseriti nella scuola dell'obbligo qualche tempo dopo il loro arrivo.

Sui 3.977 bambini adottati nel 2008 infatti :

- il 38.5% aveva fra i sei e i dieci anni ;
- il 5.9% aveva tra gli 11 e i 13 anni ;
- il 25.8% si trovava nella fascia di età tra i 3 e i 5 anni .

Per questi bambini , 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 dell'appartenenza, e non un'ulteriore esperienza di frattura e distanza per bambini che hanno già vissuto la perdita e l'abbandono. Per far sì che questo evento importante segni l'avvio di un "viaggio di apprendimento in cui la partenza difficile possa avere uno scarso valore predittivo" (Cyrulnik 2009)

In questo contributo ripercorriamo le tappe di questo viaggio dentro la nuova scuola , soffermandoci sul contesto dell'inserimento scolastico , le possibili criticità e i vissuti dei bambini , dei genitori , degli insegnanti . Lo facciamo richiamando gli esiti di ricerche condotte a livello nazionale (Istituto degli Innocenti , Commissione per l'adozione internazionale, 2003 ) e le riflessioni di esperti e studiosi (Chistolini 2006, Di Rienzo 2006, Miliotti 2005).

## **1. L'inserimento scolastico: modi e criticità**

### **1.1. Tra emozioni e nuove sfide**

Quando varca la soglia della scuola, il bambino adottato sta vivendo uno snodo biografico cruciale che segna profondamente il "prima" e il "dopo" ed è alle prese con emozioni ambivalenti. Sta costruendo legami affettivi con il nucleo familiare tra affidamento e timori; vuole intrecciare relazioni con i pari, ma ne ha paura; ha un passato 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 situazione 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, Duyme, Dumaert, Tomkiewicz 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. (Istituto degli Innocenti – 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.

## **1.2. 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 di tipo 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 nove 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 e protratte (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 e gli usi quotidiani dell’italiano) e a sottovalutare lo sforzo e i tempi necessari ad apprendere la nuova lingua considerata come “lingua veicolare”. Di conseguenza, può succedere che venga valutato in maniera negativa un bambino che presenta ancora difficoltà linguistiche nella lingua dello studio, attribuendo le sue difficoltà a problemi cognitivi e non a problemi di tipo linguistico che si protraggono.

Le difficoltà linguistiche vengono poste, sia dai genitori che dagli insegnanti, all’origine dei problemi di apprendimento dei bambini adottati: lo fa il 60% dei genitori e il 59% degli insegnanti (Istituto degli Innocenti- Commissione Adozioni Internazionali,cit). 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.

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 può 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 ripiego su di sé vengono citate dagli insegnanti come cause dei problemi di comportamento, da loro evidenziate in misura leggermente maggiore rispetto a quelli di apprendimento. Un altro vissuto di cambiamento e differenza rispetto ai coetanei, può essere sperimentato dai bambini adottati somaticamente diversi, che devono costruirsi un’immagine fisica di sé positiva in un contesto che può essere spesso svalorizzante.

### **1.3. Dare tempo, darsi tempo**

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 alcune 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 e degli operatori sembrano favorevoli a un ingresso un po’ posticipato, che tenga conto soprattutto della situazione emotiva di ciascun bambino. Dare tempo e darsi tempo: sembra essere questo l’atteggiamento più diffuso che tende a collocare l’inserimento nello spazio educativo e scolastico in un arco di tempo che va dai tre ai sei mesi dopo l’arrivo.

L’inserimento non può essere improvviso e non preparato, 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, e

rispondere ai bisogni specifici e tener conto della storia di ciascun bambino. 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 .

#### **1.4. 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 (dopo i primi tre mesi ), 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.

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" (Istituto degli Innocenti – Commissione Adozioni internazionali , cit) .

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 scuola 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.

### **1.5. 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 (Istituto degli Innocenti - Commissione Adozioni Internazionali, cit.). Gli insegnanti che accolgono in classe bambini provenienti dall'adozione internazionale, considerano la qualità della loro integrazione "molto buona" (25%) e "buona" (45,4%); mentre la ritengono "sufficientemente buona" nel 26,3% dei casi e negativa (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 loro cause sono da ascrivere ancora una volta alla ridotta competenza linguistica e alla scarsa capacità di attenzione. Vi sono problemi di comportamento "sempre o spesso" 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 iperattivismo, la richiesta di attenzione esclusiva, disturbo nei confronti dei compagni.

Tre sono soprattutto le notazioni critiche che gli insegnanti muovono ai genitori e che, in certi casi, possono essere alla base della persistenza delle difficoltà di apprendimento e di comportamento. Vi 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.

In altri casi, alcune famiglie possono tendere a: “rimuovere la storia preadottiva del bambino, dare poca importanza alla loro origine, nasconderla o parlare negativamente del luogo di provenienza”. Secondo gli insegnanti, queste forme di rimozione e di silenzio sul prima rendono più complesso il lavoro interiore di elaborazione/ricomposizione identitaria dei bambini adottati. 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 le forme di iper-protezione 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 de-responsabilizzazione del bambino. I termini che ricorrono per descrivere questo atteggiamento familiare sono, oltre a iper-protezione, permissivismo, accondiscendenza, tendenza a giustificare, eccessivamente indulgenti, tendenza ad accontentarli 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. Per molti docenti sarebbe molto/abbastanza necessario poter contare sulla presenza di insegnanti “di sostegno” con compiti e funzioni di tipo linguistico, didattico e psicologico.

## **1.6. Tutori di resilienza**

Le dinamiche del rapporto tra scuola e famiglia adottiva presentano naturalmente tutte le possibili sfumature che si ritrovano nell'interazione ordinaria tra genitori e istituzione scolastica. Rapporto denso 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 i docenti. 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, anche se non intrusiva e inopportuna, dal momento che i processi di appartenenza e di ridefinizione della propria identità sono cruciali e pregnanti e spesso segnati da ambivalenze e sofferenze. E la scuola deve saper anche accogliere, contenere, sciogliere i momenti e gli eventi “critici”.

Da parte loro, gli insegnanti non devono cadere negli opposti atteggiamenti di essere iperprotettivi, da un lato, ed eccessivamente richiedenti, dall'altro. Devono inoltre fare i conti con la rappresentazione dell'adozione che essi stessi hanno elaborato per poterne cogliere i significati profondi e le immagini che entrano in gioco nella relazione con i bambini e con le loro famiglie .

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 dunque “*tutori di resilienza* “ (Cyrulnik , cit.) . Devono essere cioè capaci di ascoltare , rassicurare , affinare lo sguardo, proporre compiti adeguati e che siano sempre un poco più in là , ma non troppo , rispetto al livello attuale di sviluppo del bambino .

## **2. Il contesto attuale**

### **2.1. Bambini del mondo a scuola**

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 di nazionalità straniera - immigrati o figli di 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 MIUR e relativi all’anno scolastico 2009/2010, hanno contato una presenza di circa 674.000 alunni stranieri, con un incremento assoluto di circa 45.000 nuovi alunni rispetto all’anno precedente.. 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. Una mamma adottiva racconta che suo figlio, proveniente dall'India, che prima si colorava di rosa, ha cominciato ad usare il colore marrone dopo l'inserimento di una bimba cingalese nella sua classe. Nel caso di un'altra bimba adottata, di origine rumena, l'inserimento di un compagno immigrato dallo stesso paese ha riattivato nella bimba l'uso della lingua d'origine che è "riemersa" all'improvviso, nelle situazioni amicali e quotidiane di comunicazione tra pari. Per una ragazza più grande, inserita nella scuola media, essere inserita nel gruppo di aiuto e di potenziamento linguistico con i compagni di recente immigrazione è stato invece visto come un "deprezzamento", mentre la presenza nei momenti di aggregazione extrascolastica di animatori e mediatori linguistico-culturali neri le ha permesso di "buttare fuori" emozioni e vissuti dolorosi legati al suo colore della pelle. La presenza a scuola, per progetti di animazione e di interculturalità, di figure "prestigiose", quali i mediatori linguistico-culturali di origine straniera può provocare nei bambini adottati, in alcuni casi, una presa di distanza, ma in numerosi altri, un'occasione di valorizzazione e riconoscimento e di legame buono e "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 *famigliare*: ha radici altrove, ma è italiano a tutti gli effetti; la sua "cultura d'origine" è stata spesso messa da parte (o è nella fase di amnesia), anche se potrà riemergere con il tempo. 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 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 : per 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 ad 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 le differenze e l'identità di ciascun bambino 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 improvvide classificazioni e che rimanda alla non appartenenza , dall'altro.

## **2.2 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 nella classe e , più in generale , nella comunità. 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 di oblio per poter appartenere al qui e ora, ma che lascia sempre aperto 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 : genitori , famigliari , insegnanti , operatori .

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 autodescrittiva che lo inserisca nell'ambiente oltre quello della sua famiglia e del suo quartiere”.

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

Proponiamo di seguito alcuni indicatori di integrazione che possono costituire una base comune per monitorare l'efficacia del lavoro educativo e indirizzarlo, eventualmente, verso diverse mete. I primi due indicatori riguardano le modalità dell'inserimento scolastico, il ritmo e gli esiti dell'apprendimento e la conoscenza della nuova lingua; i secondi due indicatori hanno a che fare con la relazione, in classe e nel tempo extrascolastico; gli ultimi due riguardano l'autostima e i modi di ricomposizione della propria storia.

- *l'apprendimento e gli esiti scolastici*: la situazione dell'inserimento scolastico, alla pari o in ritardo; la qualità dei risultati scolastici e la loro dinamica, con un'attenzione particolare agli ambiti disciplinari che danno gratificazione; o, viceversa, devono essere facilitati e sostenuti;

- *la conoscenza della lingua italiana*, sia per gli scopi propri della comunicazione interpersonale (ostacolo superato, in genere, nel giro di qualche mese); sia per quelli della narrazione, 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 comuni, seguire le regole condivise; saper proporre e saper accettare le sfide quotidiane ...;

- *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 può manifestare nella capacità di accettare e provare a risolvere compiti di sviluppo ogni giorno un po' più esigenti dal punto di vista cognitivo e a sostenere le piccole e inevitabili frustrazioni;

- *la possibilità, per i bambini adottati in età più elevata, di ricomporre le parti della propria storia*, parlando di sé, delle proprie origini, naturalmente dopo il tempo del

silenzio e della necessaria fase di “oblio” necessari per poter appartenere al nuovo contesto e costruire legami e attaccamento .

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 dell’inserimento del bambino, la situazione si è modificata e in quale modo e verso quale direzione , o se invece , per certi aspetti , è bloccata e non evolve.

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 molteplici : 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.

Il viaggio di integrazione positiva del bambino adottato nella scuola richiede, da parte di 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, richiamando per ciascuna i materiali e le pratiche , individuate a livello nazionale , che si possono utilizzare . In sintesi , un bambino adottata che entra nella scuola italiana deve poter contare su :

*-un’accoglienza attenta e competente*

Accogliere il bambino che viene da lontano, comprenderne i bisogni, fare spazio alla sua storia , definendo i tempi , le modalità organizzative e le condizioni più opportune per l’inserimento scolastico : sono queste le condizioni di partenza che possono trovare esplicitazione ed esempi nelle *linee guida e nei vademecum* operativi raccolti a livello nazionale .

*- un patto educativo tra scuola e famiglia*

Intrecciare relazioni costanti tra i due spazi educativi, negoziare i modi dell'inserimento, far emergere domande e punti di vista diversi, esplicitare le reciproche aspettative, i timori e le attese, progettare insieme giorno dopo giorno: sono questi i punti forti di un patto educativo tra la scuola e la famiglia in grado di accompagnare l'inserimento del bambino adottivo, condividere le scelte e il progetto educativo. Alcune pratiche innovative, realizzate da parte degli enti e servizi territoriali, prevedono a tal fine *dispositivi nel post-adozione* di accompagnamento dell'inserimento scolastico, sia *in presenza che a distanza* (blog, siti sportelli on-line...).

*-misure efficaci per l'apprendimento della seconda lingua*

Apprendere la nuova lingua, orale e scritta, per comunicare e per studiare: è questa la sfida che i bambini che arrivano dopo i sei anni si trovano a dover affrontare. Rispetto a questo cammino di acquisizione, le variabilità individuali sono molteplici e dipendono, oltre che dall'età del bambino, dalla sua lingua d'origine, dalle caratteristiche individuali, dall'efficacia delle misure messe in atto nella scuola. La consapevolezza, da parte dei genitori e degli insegnanti, del compito importante che attende un bambino non italofono e del tempo che gli deve essere dato è la prima condizione per un buon accompagnamento di questo percorso. Gli interventi *di formazione* degli insegnanti e dei genitori dovrebbero prevedere, fra i temi trattati, di prestare attenzione anche a questo.

*-l'attenzione alle sue origini e alla storia personale*

Come scrive Cyrulnik: "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, e il modo in cui più tardi vi si pensa provoca un sentimento che dipende dalla nostra storia" (Cyrulnik, 2009). Il processo di ricomposizione della storia del bambino, delle sue origini, dell'integrazione del presente per fare spazio al futuro è un cammino al quale tutti coloro che sono coinvolti nell'adozione prestano grande attenzione. Al momento dell'inserimento scolastico,

genitori e insegnanti devono trovare accordi e modalità comuni per trattare il tema della storia personale e familiare in classe . Negli ultimi tempi , l’approccio autobiografico e narrativo ha fornito a questo proposito nuovi spunti e riferimenti teorici e ha indicato anche strumenti e modalità operative. Anche molte delle buone pratiche raccolte propongono agli operatori e agli insegnanti percorsi e *materiali per trattare a scuola le origini e la storia personale* .

*-una “gestione educativa” delle differenze*

Soprattutto per i bambini che hanno tratti somatici e colore della pelle diversi , l’inserimento scolastico rappresenta spesso il momento in cui essi si percepiscono , e vengono percepiti , come differenti . Le caratteristiche di multiculturalità che la scuola italiana sta assumendo sempre di più , a seguito dell’immigrazione , può rappresentare a questo proposito un elemento di protezione e suggerire la “normalità delle differenze“ . Per fare questo , è però necessario che il tema della diversità e dello scambio interculturale sia presentato e trattato sia sul piano cognitivo , delle conoscenze , che su quello affettivo e delle relazioni .

Aprire le menti e i cuori di tutti i bambini - e degli adulti - rappresenta la sfida cruciale per poter vivere insieme , uguali e diversi , in pari dignità . Solo un percorso formativo a carattere interculturale , attento ai due piani , cognitivo e affettivo , può contribuire a questo .

*-l’aiuto nelle situazioni di vulnerabilità*

All’inizio del suo percorso di inserimento , il bambino adottato può reagire al nuovo ambiente, alle difficoltà comunicative e relazioni 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 ; in altri casi, può agire in maniera provocatoria verso l’esterno, con aggressività e richieste di attenzione. Questi comportamenti possono essere letti come 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 di adattamento al nuovo ambiente che devono essere quindi , colti nel loro significato e ricollocati dentro le relazioni con i pari e con gli adulti, con l'attenzione a ciascuno bambino e al proprio modo di stare al mondo e nel mondo.

Per gestire insieme i momenti di vulnerabilità , le esperienze raccolte di *accompagnamento sui singoli casi* e gli esempi di incontro/lavoro efficace tra i diversi soggetti possono rappresentare esempi di buone pratiche .

*-un clima e un contesto positivi*

E infine , solo un progetto nazionale , promosso dalla commissione adozioni internazionali e che coinvolga i diversi partner istituzionali (Ministero della Pubblica Istruzione ; Uffici scolastici regionali e provinciali , istituzioni scolastiche , enti autorizzati , servizi territoriali ... ) che ponga al centro il tema dell'adozione , può creare il contesto positivo per i singoli cammini di inserimento scolastico.

Facendo della scuola un laboratorio di neosviluppo resiliente in cui ogni bambino possa apprendere e crescere insieme agli altri qualunque sia la sua storia e dovunque si collochino le sue origini .

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. , (2006) , *Famiglia adottasi* . Dossier monografico di segnalazioni di testi per raccontare l'adozione , Liber n° 72 , Idest , Campi Bisenzio (FI)
- AA.VV., (2009), *Riconoscersi genitori e figli nel percorso dell'adozione* , Dossier monografico, in : *Minori e Giustizia* n°1 /2009
- B. Abdelilah-Bauer (2008) , *Il bambino bilingue* , RaffaelloCortina , Milano
- L.Alloero, M.Pavone , A.Rosnati , (1994) , *Siamo tutti figli adottivi* . Nove unità didattiche per parlarne a scuola , Rosenberg e Sellier , Torino
- G. Bandini ( a cura di ) (2007) , *Adozione e formazione* . Guida pedagogica per genitori , insegnanti e educatori , ETS , Pisa
- L.Ballarín ,P.Levorato , A.Medeot, M.Ventura , (2008) , *La scuola incontra l'adozione*. Un esempio operativo di integrazione tra servizi , scuola e famiglie , in *Minori e Giustizia* n°2 /2008
- M.De Certeau (2001) , *L'invenzione del quotidiano* , Edizioni Lavoro , Roma
- M. Chistolini (a cura di) (2006), *Scuola e adozione*, Angeli, Milano
- B.Cyrułnik (2009) , *Autobiografia di uno spaventapasseri* . Strategie per superare le esperienze traumatiche , RaffaelloCortina , Milano
- J.Cummins (1989) . *Empowering minority students*, California Association for Bilingual Education , Sacramento
- D. Demetrio, G. Favaro (2001 n.e.), *Bambini stranieri in classe*, La Nuova Italia, Firenze
- D. Demetrio, G. Favaro (2002), *Didattica interculturale*, Angeli, Milano
- E. De Rienzo (2006), *Stare bene a scuola si può?*, UTET, Torino
- *Enfance et Familles d'adoption* (2005), *Accueil* n° 3, 8/2005
- M. Farri, Aida Pironti, Cinzia Fabroncini (a cura di) (2006), *Accogliere il bambino adottivo*. Indicazioni per insegnanti, operatori delle relazioni di aiuto e genitori, Erickson, Trento
- G. Favaro (2002), *Insegnare l'italiano ai bambini stranieri*, La Nuova Italia, Firenze
- G.Favaro (2003) , *Un viaggio nel viaggio . Bambini adottati e dinamiche dell'integrazione* , in :Istituto degli Innocenti – Commissione per le Adozioni

Internazionali , L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati. Un'indagine nazionale , Firenze

- G. Favaro (2004), *Capirsi diversi* , Carocci , Roma
- G.Favaro , S.Mantovani , T. Musatti (2008) , *Nello stesso nido* , Angeli , Milano , trad in francese : Une crèche pour apprendre à vivre ensemble , Erès, Paris
- G.Favaro (2008) , *Adozione e scuola .Sguardi a confronto e proposte per un progetto educativo comune* , in : G.Macario ( a cura di ) , Il post-adozione fra progettazione e azione , Istituto degli Innocenti, Firenze
- G.Favaro (2010), *Da cento buone pratiche, alcune proposte per un buon inserimento scolastico*, in :Istituto degli Innocenti, *Insieme a scuola. Buone pratiche per l'inserimento dei bambini adottati* , Firenze
- A. Genni Miliotti (2005), ... e *Nikolaj va a scuola: adozione e successo scolastico*, Angeli, Milano
- S. Giorgi (2006), *Figli di un tappeto volante*, Edizioni Magi, Roma
- A. Guerrieri, M.L. Odorisio (2003), *Oggi a scuola è arrivato un nuovo amico. Adozione internazionale e inserimento scolastico*, Armando, Roma
- Istituto degli Innocenti - Commissione per le Adozioni Internazionali (2003), *L'inserimento scolastico dei minori adottati .Un' indagine nazionale* , Firenze
- Istituto degli Innocenti - Commissione per le Adozioni Internazionali (2005), *Viaggio nelle scuole. I sistemi scolastici nei Paesi di provenienza dei bambini adottati*, Firenze
- Istituto degli Innocenti – Commissione per le Adozioni Internazionali (2010), *Insieme a scuola. Buone pratiche per l'inserimento scolastico dei bambini adottati* , Firenze
- S.Lorenzini ,(2004) *Adozione internazionale : genitori e figli tra estraneità e familiarità*, Alberto Perdisa editore , Bologna
- G.Macario (2008) , *Il post-adozione fra progettazione e azione* , Istituto degli Innocenti , Firenze
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007) , *La via italiana per la scuola interculturale* , cicl . disponibile sul sito [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)
- Ministero della Pubblica Istruzione (2010), *Alunni con cittadinanza non italiana nella scuola. Anno scolastico 2009/2010*
- M.F. Nello , (1995) *Ti racconto l'adozione* , UTET , Torino
- G.Pallotti (1998) , *La seconda lingua* , Bompiani , Milano
- R. Percoco (1995), *Nato da un aquilone bianco*, Salani, Firenze

- L. Polli (2004), *Maestra, sai... Sono nato adottato*, Casa editrice Mammeonline, Padova
- Regione Piemonte –Agenzia regionale per le adozioni internazionali , *Vite da raccontarsi. Il valore della narrazione tra genitori e figli adottivi* , I quaderni del genitore adottivo, n°1 2009 (con CD rom)
- M. Schiff, M. Duyme, A. Dumaert, S. Tomkiewicz, (1981) , *Enfants adoptés et résultats scolaires*, Ined –Inserm , Paris