

Bambini adottati a scuola: valutare il disagio educativo per promuovere benessere relazionale e inclusione umana

Adopted children at school: assessing educational distress to promote relational wellbeing and human inclusion

Angela Muschitiello

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Political Sciences | University of Bari | angela.muschitiello@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Muschitiello, A. (2023). Adopted children at school: assessing educational distress to promote relational wellbeing and human inclusion. *Pedagogia oggi*, 21(1), 176-184.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-20>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-20>

ABSTRACT

This paper aims to explore an assessment of the risk factors and educational vulnerability but also the resources and potential of the adopted child at school. This is a very topical subject, in view of the increasingly significant number of national and international adoptions of pre-school and school-age minors in our country and the decisive role of schools in promoting their path to inclusion not only educationally but also humanly and in social relations. In particular, we intend to emphasize the need to offer all people working in the school context pedagogical tools to scrutinize and understand the different dimensions that characterize the adopted child's complex encounter with schooling.

After all, adoption deeply involves the educator in the construction of hermeneutical and paradigmatic categories that guide the development of the adopted child in terms of self-reflection, self-determination and existential and emotional responsibility.

Il presente contributo intende approfondire il tema della valutazione dei fattori di rischio e di vulnerabilità educativa ma anche delle risorse e delle potenzialità del bambin* adottato a scuola. Un tema quanto mai attuale considerando il numero sempre più rilevante di adozioni nazionali e internazionali di minori di età prescolare e scolare nel nostro paese e il ruolo determinante della scuola nel favorire il loro percorso di inclusione non solo formativa ma anche socio-relazionale ed umana. In particolare si intende porre l'accento sulla necessità di offrire a tutti coloro che operano nel contesto scolastico strumenti pedagogici di riflessione e comprensione delle diverse dimensioni che caratterizzano l'incontro complesso del bambin* adottato con la dimensione scolastica. L'adozione del resto, interpella profondamente l'educativo non solo nel sostegno alla costruzione del familiare, ma anche nella strutturazione di categorie ermeneutiche e paradigmatiche che guidino lo sviluppo del bambin* adottato in termini di autoriflessività, autodeterminazione e responsabilità esistenziale ed emotiva.

Keywords: minors; adoption; evaluation; school education

Parole chiave: minori; adozione; valutazione; scuola; educazione

Received: April 01, 2023

Accepted: April 30, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Angela Muschitiello, angela.muschitiello@uniba.it

Introduzione

L'Italia è uno dei paesi in cui si adotta di più ed è seconda per numerosità solo agli Stati Uniti. Nel periodo dal 2000 al 2017 sono entrati in Italia per adozione internazionale più di 49.000 minori e sono state emesse più di 1000 adozioni nazionali l'anno (solo nel 2021 sono state 1487)¹ tutte di bambin* che quando vengono accolti nella famiglia adottiva hanno mediamente un'età prescolare e scolare compresa tra i cinque e i sei anni.

L'inizio di una storia insieme, nella realtà adottiva, coincide dunque frequentemente con l'inizio della vita scolastica (infanzia o primaria) che combacia per i minori accolti con il momento di ingresso in società. Il tema della scuola costituisce per questo un argomento centrale nella vita delle famiglie appena formate alle prese con le peculiarità di figl* non ancora conosciut* per davvero e portatori di bisogni ancora complessi da comprendere. Famiglie che si trovano a doversi confrontare con le mille realtà scolastiche italiane spesso caratterizzate da disomogeneità nelle modalità di approccio a questo fenomeno.

Per questo a storie di successo scolastico rese possibili da insegnanti adeguatamente formati e preparati ad accompagnare gli alunni adottati in un percorso di sviluppo umano e formativo compatibile con la propria storia, se ne contrappongono invece altre meno fortunate in cui la scuola e gli insegnanti si mostrano meno disponibili ad accogliere le specificità di questi alunni (Guerrieri, Nobile, 2016, p. 3). Specificità un pochino meno note e meno comuni di quelle degli altri studenti considerati "speciali" ma non per questo meno importanti da considerare. Queste sono infatti caratterizzate da bisogni che nascono dalla necessità di dover e poter ricomporre la frammentazione esistenziale causata dal passaggio da un "prima" a un "dopo" nella loro esperienza di vita e che hanno prodotto confusione e disagio nel loro percorso di costruzione identitaria. Un disagio educativo che con diverso grado di intensità e di manifestazione caratterizzano tutte le età e tutti percorsi scolastici di questi alunni (dalla scuola materna alla scuola superiore²). Quali sono queste specificità e quali gli aspetti su cui gli insegnanti devono focalizzare l'attenzione per valutare il disagio degli alunni adottati fornendo loro un giusto supporto educativo in classe favorendo benessere personale e relazionale?

1. Gli alunni adottati: tra identità e diversità

«Gli alunni adottati non sono tutti uguali e presentano una intersezionalità di specificità» (Guerrieri, 2022, p.21): possono aver subito esperienze pre-natali, peri-natali e post-natali avverse, abusi e traumi, istituzionalizzazioni, affidi molteplici, storie di (pluri) abbandono (dopo affidi o precedenti esperienze di adozione non riuscite), maltrattamenti fisici e psicologici gravi, condizioni di solitudine e adultizzazione); possono essere fenotipicamente differenti dalla propria famiglia adottiva (colore della pelle, tratti somatici, ecc.); possono attraversare crisi di relazioni con i propri genitori adottivi dovute alla difficoltà di costruire nuovi affetti e nuovi legami, ecc.; possono aver sofferto la perdita della cultura e del linguaggio di origine (Galli, Viero, 2001).

Specificità che costituiscono spesso fattori di vulnerabilità legate non solo alle radici biologiche «[...] germogliate in un grembo diverso da quello di colei che ne sarà a tutti gli effetti madre ma anche a quelle culturali legate alle esperienze di vita precedenti l'adozione, peculiari e uniche, anch'esse, e al tempo stesso intrecciate con aspetti significativi del contesto culturale di provenienza» (Chistolini, 2006, p.51). Dunque "radici" esistenziali.

Un concetto di "radici" che travalica quindi – pur comprendendo – tutto ciò che attiene all'origine biologica di questi alunni, assumendo in sé tutto l'universo di stili relazionali, emotivi, comunicativi e di habitus mentali e comportamentali da loro sperimentati e appresi prima dell'adozione e che costituiscono parte integrante della loro identità. "Radici" su cui far fiorire attraverso l'adozione "fronde" che, altrimenti, rimarrebbero aride perché prive di cura. Cura intesa come «assunzione eminentemente pedagogica della

1 Cfr Commissione per le Adozioni Internazionali e Istituto degli Innocenti CAI, *Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali*, 2022; Ministero della Giustizia, *Dati statistici relativi all'adozione. Serie storiche*, 2022.

2 Le problematiche scolastiche degli alunni adottati cambiano in relazione all'età e al grado e ciclo di scuola.

responsabilità di coltivare l'umano esercitando un'affettività tutelata e promossa» (Domenici, 2009, p. 43), capace di esprimere la propria «portata umanizzante» (Iori, 2007, p. 46) attraverso l'autenticità che vuol dire riconoscimento umano (Galliani, 2022).

Esplorare i contorni dell'adozione significa quindi misurarsi con il tema complesso della ricerca dell'identità pur confrontandosi con la "diversità". Un confronto che spesso genera disagio ne* minori adottat* che spesso non sentono compresa e accolta la propria storia come un patrimonio da valorizzare ma come una imperfezione da nascondere

Diversità che va invece affrontata «avendo cura delle differenze» (Bellingreri, 2005, p. 42), accogliendole e coltivandole in uno spazio fertile in cui dar loro cittadinanza per creare nuovi sentimenti di appartenenza e benessere personale e relazionale negli adottati. Questo «perché allo sviluppo dell'identità non concorrono giammai esclusivamente le influenze del patrimonio ereditario ma anche le risonanze ambientali vissute ed esperite come frutto di una costruzione responsabile che si fa motivazione, intenzione e volontà determinando a lungo andare il modo di essere della persona» (Mounier, 1995, p. 71).

Una sfida che non si presenta semplice in un'epoca – scrive Bauman (2005) – troppo impregnata di narcisismo «ossia alla ricerca di riportare ogni cosa a se stesso esaltando la via dell'identità come auto-orientamento e dimenticando la via dell'alterità» (Ivi, p. 62). Una sfida questa che chiama in causa l'educativo dal momento, come ricordano Frabboni e Pinto Minerva (2005), «in tutte le sfaccettature della vita vi è un'attività unificante e liberatrice di continua creazione e organizzazione di senso dell'essere umano che costruisce l'esperienza personale della corporeità e della soggettività solo nella relazione autentica con sé stesso e con gli altri» (p. 9). Un richiamo che riporta al pensiero di Guardini (1987) quando definisce «punto 'transempirico' quella caratteristica dell'educazione in grado di permettere al soggetto di avvicinare la realtà esterna trasfigurandola e innalzandola a dignità umana» (Ivi, p. 32).

Ecco che aiutare il soggetto adottato a riconoscere le esperienze passate (valorizzandole come risorse) permette nella pratica educativa di aprire spazi di espressione, possibilità di condivisione empatica su cui costruire con lui una nuova familiarità, quella che nasce dalla «cura-condivisa», 'cura-per', 'aver cura' in cui propriamente, l'esserci fa esperienza del con-esserci e del rispetto» (Heidegger, 1976, p. 31). Idea di rispetto che vuol dire agire verso l'altro e per l'altro lasciandogli lo spazio di autonomia necessario per costruire la propria personalità (Vertecchi, 2012) e che nell'adozione significa dare al* bambin* l'opportunità di poter essere se stess* indipendentemente dalla diversità delle proprie "radici". Un prendere in carico le diversità «arrivando ad amare te in me in un orizzonte di relazione» (Levinas, 1998, p. 63) che può creare quel legame affettivo adottivo in cui l'appartenenza diviene una delle dimensioni principali.

E' su questa consapevolezza che l'Italia nel 2014, per prima in Europa, ha messo a punto le *Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati*, (d'ora in poi *Linee di indirizzo*) in cui ha evidenziato la necessità di coinvolgere la scuola nel percorso adottivo, perché solo una scuola consapevole di non essere «[...] solo luogo cognitivo, ma anche luogo educativo e relazionale può far sì che l'adozione sia a misura di bambin*» (Guerrieri, 2022, p. 42). Vediamo perché e come.

2. Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati: le ragioni

Le *Linee di indirizzo* sono un documento, unico in Europa, elaborato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e dal Coordinamento CARE, nella cornice di un tavolo paritetico. Inscritte nella legge 107 del 13 luglio 2015, hanno rappresentato l'avvio di un grande percorso di sensibilizzazione sociale e culturale sulla centralità della scuola nella vita degli alunni adottati rivolgendosi ad insegnanti, dirigenti ed uffici scolastici per favorire l'integrazione di questi alunni e ponendo attenzione alle loro specificità e non alle loro criticità (Castoldi, 2012).

Pur nella consapevolezza infatti che l'istituzione scolastica non può occuparsi di tutti i problemi che riguardano la sfera personale dei bambini e che «[...] le insegnanti non sono (e non devono essere) delle tuttologhe: un po' maestre, un po' mamme, e un po' psicologhe, poiché è in famiglia che il figlio adottivo deve trovare le chiavi interpretative della propria esistenza» (Chistolini, 2006, p. 65), tali *Linee di indirizzo* evidenziano che essa rappresenta però certamente un contesto di fondamentale importanza nel percorso di crescita degli alunni adottati (e non solo), in quanto ambito di verifica e di ristrutturazione del modo

di vedere se stessi e il mondo che li circonda in grado di dar vita a rielaborazione di senso e di visioni condivise attraverso il confronto con una rete di relazioni complesse e articolate (Bertin, Contini, 1983).

Il setting formativo, scrive Cambi (2018), è infatti una realtà permeata dalla dimensione interspichica (si costruisce ovvero sui processi di interazione e relazione con gli altri) e da quella intrapsichica (è ovvero sensibile agli echi individuali, psichici ed emotivi) e per questo soprattutto a scuola è necessario che gli insegnanti sappiano assumere una postura pedagogica caratterizzata da curiosità e apertura relazionale promuovendo negli alunni la capacità di guardare ciò che il compagno adottato “porta con sé” e non ciò che “gli manca” (una madre biologica, un padre biologica, ecc.). Stimolare in classe sguardi autentici capaci di osservare nell’altro – il compagno adottato – le peculiarità della sua vita dettate dalla molteplicità di esperienze che la caratterizzano, significa favorire quel processo di cura della diversità necessario per favorire il benessere degli alunni adottati rendendo l’esperienza scolastica generativa di identità da intendere «non come *vertere* ad unum delle dimensioni dell’umano ma come *con-vertere* ad unum» (Scurati, 1996, p.43)

La possibilità poi che la scuola offre, di socializzazione con coetanei e adulti diversi dai genitori adottivi la rende ambito privilegiato in cui poter acquisire accanto al “sapere” e al “saper fare” anche il “saper essere” e cioè la capacità di interrogarsi rispetto ai motivi, alle scelte, ai vincoli e alle possibilità che caratterizzano la propria esistenza per attribuire senso al proprio presente (Nussbaum, 2006) nonostante il proprio passato. Il tutto in una dimensione fenomenologica di intenzionalità

termine, costituito da ‘in’ e ‘tensum’ e cioè ‘tensione’, l’essere un atto di coscienza indirizzato che matura e si esprime in situazione: nell’incontro con l’altro e nelle relazioni di prossimità attraverso cui ognuno nasce e si educa ampliando, approfondendo e indagando la propria modalità di essere. (Heidegger, 1976, p. 44).

Le *Linee di indirizzo* rispondendo a tale visione sono state elaborate con l’obiettivo di fornire conoscenze e linee di indirizzo teorico-metodologico che aiutino a far sì che la scuola possa garantire ai bambini e ai ragazzi adottati e alle loro famiglie strumenti di supporto educativo nel loro percorso di crescita per prevenire il disagio educativo e favorirne benessere (Guerrieri, Nobile, 2015, p. 69). Per questo sono state suddivise in quattro parti:

- *Introduzione* che si sofferma sulle caratteristiche dell’adozione internazionale, sul vissuto comune a tutti gli adottati e sulle aree critiche della loro storia;
- *Primo Capitolo* che suggerisce buone prassi nell’ambito amministrativo-burocratico, comunicativo relazionale e della continuità scolastica;
- *Secondo Capitolo* che si sofferma sulla definizione dei ruoli dei vari attori istituzionali coinvolti nell’adozione (gli USR, i dirigenti, gli insegnanti referenti, i docenti, le famiglie, il Ministero);
- *Quarto Capitolo* che punta sulla formazione dei docenti.

Nonostante la completezza con cui tale documento approfondisce la riflessione sui bisogni di tutti i soggetti adottati, si rende necessaria una riflessione educativa per evidenziarne potenzialità e limiti.

3. *L’Introduzione delle Linee Guida: quale pedagogia?*

L’*Introduzione* delle *Linee Guida* pone particolare attenzione al piano delle aree critiche dell’incontro tra adottato e scuola evidenziando in particolare quanto gli studenti adottati siano vulnerabili sul piano delle relazioni con gli insegnanti e con i pari. In particolare fornisce agli insegnanti strumenti di valutazione del possibile disagio educativo degli* alunni* adottati* analizzando a tutto campo quali possono essere le criticità che questi soggetti nel loro ingresso a scuola possono presentare a causa delle strategie difensive di comportamento che hanno dovuto sviluppare per sopravvivere prima dell’adozione e che magari li hanno spinti ad attivare atteggiamenti evitanti, provocatori, difensivi, reattivi, impulsivi o al contrario di isolamento. Evidenzia inoltre in un numero significativo di bambini adottati, la presenza di difficoltà di apprendimento, difficoltà psicomotive, bisogni speciali etc.

Oltre a queste tipologie di condotte problematiche nelle *Linee di indirizzo* si fa riferimento anche ad altri comportamenti inadeguati provocati da un ingresso a scuola troppo precoce rispetto al soddisfaci-

mento del bisogno di costruire una base sicura nella relazione con la nuova famiglia (Bowlby, 1989). Cosa è stato fatto fino ad oggi di tali indicazioni?

Le reazioni della scuola di fronte alle complessità di questi comportamenti sono sin ora risultate abbastanza standardizzate e fundamentalmente si sono soffermate sulla certificazione di tali comportamenti (in modo particolare) ai sensi della Legge 104 per usufruire di insegnanti di sostegno. Non c'è da meravigliarsi se questo ha creato spesso frizioni tra genitori adottivi e scuola (il tema salute-adozione è molto caldo nel mondo della scuola!) perché, se è certo che ci sono bambini adottati che hanno bisogno di vedersi riconosciuto

un Bisogno educativo speciale (BES) o un Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) (associati spesso a problemi di deficit dell'attenzione ed iperattività), è anche vero che ci sono molti casi in cui i comportamenti considerati problematici sono dovuti a bisogni di comprensione legati alla complessità del loro *background*.

Ogni alunno adottato infatti possiede una storia a sé e sebbene esistano specificità comuni alla condizione adottiva, questo non autorizza l'innescò di metodologie automatiche quali l'applicazione indistinta ai comportamenti problematici di modelli precostituiti o di standard didattici (quelli generalmente previsti per i BES o i DSA). «L'approccio diagnostico costituisce certamente un'importante base di lettura di certe problematiche ma non può essere considerata l'unica modalità di conoscenza di un alunno» (Morin, 2001) perché rischia di rendere «il problema manifestato l'unico strumento per identificare il soggetto» (p. 34). E' pertanto fondamentale per il buon esito del percorso scolastico che vi sia la capacità di capire, da parte dei docenti, come valutare in modo più approfondito il funzionamento di questi studenti adottati in termini di maturazione psicologica, affettiva, socio-relazionale e formativa al fine di giungere ad una cornice di significati sufficientemente ampia da cui attingere risorse per la comprensione di certi comportamenti riconducibili a forme di disagio scolastico (Oliviero Ferraris A., 2002).

Per far questo il dialogo con la famiglia costituisce un grande supporto nell'osservazione e riflessione delle dinamiche attivate dall'alunno. Infatti le sue condotte sono spesso collegate a particolari situazioni verificatesi in classe che rievocano ricordi di storie di adozione ancora non del tutto elaborate e che solo una buona relazione con i genitori adottivi possono far emergere. Tali condotte possono infatti rivelarsi come informazioni preziose non solo per rimodulare il setting formativo e sostenere l'alunno al meglio da un punto di vista fisico e psicologico prevenendo o contenendo il verificarsi di circostanze a rischio, ma anche per impostare un clima relazionale in classe caratterizzato da vicinanza emotiva. «Un essere vicini con il cuore che non significa iper-empatia, identificazione emotiva, indulgenza o permissivismo, ma significa attivare stili educativi caratterizzati da comprensione» (Baldacci, Colocchi 2020, p. 43).

Ecco allora l'impegnativo compito culturale cui la scuola, secondo quanto affermato nell'*Introduzione* delle *Linee di Indirizzo* dovrebbe attenersi: attuare in classe approcci educativi fondati su un'«etica della comprensione» che – scrive Morin (2001) – «costituisce senza dubbio un'esigenza chiave dei nostri tempi di incomprendimento generalizzata: viviamo in un mondo d'incomprendimento tra stranieri, ma anche tra membri di una stessa società, di una stessa famiglia, tra partner di coppia, tra genitori e figli» (Ivi, p. 49) e a questo proposito, continua l'autore «[...]ne deriva la necessità di una didattica come 'arte dell'insegnare' [...] per educare alla 'serendipità': arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta una storia» (Ivi, p. 17). Una didattica cioè «fondata su un'inter-poli-transdisciplinarietà' [...] capace di promuovere un pensiero complesso attraverso la forza del pensiero ecologicizzante' [...], qualità fondamentale della mente umana [...]» (Ivi, p. 53) che permette di «riconoscere l'unità umana attraverso le diversità culturali e le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana» (Bauman, 2005, p. 20).

E' in questa dimensione pedagogica della comprensione che può fiorire una reale inclusione scolastica degli alunni adottati (e non solo), che si può realmente promuoverne benessere e che trovano significato educativo le pratiche operative suggerite dalle *Linee di indirizzo* e qui di seguito indicate.

4. Le Buone prassi per l'inserimento dell'alunno adottato: quale accoglienza?

Il *Primo Capitolo* delle *Linee di Indirizzo* si sofferma sul problema dell'inserimento dell'alunno adottato consigliando in primis alla scuola di riservare a questa fase un tempo sufficientemente ampio, flessibile ed

armonico con i bisogni di sviluppo dell'alunno adottato. Sembra dunque che vi siano tutti i suggerimenti adeguati perché la scuola e gli insegnanti possano svolgere al meglio il loro compito educativo verso questi soggetti (Bomber, Vadilonga, 2016). «La formazione in quanto categoria dell'essere» (Bruzzone, 2016, p. 139), infatti, in ambito scolastico possiede una sorta di “dovere di accompagnamento” degli alunni adottati per supportarli a trovare direzioni di sviluppo identitario adattive all'interno della nuova realtà.

Quali le criticità emerse?

Nonostante le indicazioni delle *Linee di Indirizzo*, l'accoglienza scolastica di questi alunni è stata spesso confusa con una pratica di “ospitalità”, come un semplice “dare asilo” alle necessità pratiche di inserimento iniziale e non come accompagnamento per tutto il percorso scolastico in una prospettiva educativa itinerante in cui il termine «iter» nel suo significato di «ripetizione» promosso da Ricoeur (1993, p.55) «attribuisce all'educatore il compito di percorrere la strada con l'educando come il filamento ottico che innerva, costruisce, consente e dirige la visione del bricolage per tutto il suo processo di costruzione». (D'Andrea, *ivi*, p. 45). Un supporto costante e presente, necessario per garantire la piena inclusione e dunque il benessere degli* alunni* adottati* avendo cura di quanto «nell'adozione la costruzione dell'identità somigli quasi ad un bricolage, cioè all'arte di accostare, assemblare, mescolare esercitando la creatività e la responsabilità del ‘far da sé» (D'Andrea, 2000, p.38).

Un approccio educativo necessario per portare gli alunni adottati da un lato ad aprirsi ad una visione di se stessi* libera da definizioni e schemi preconfezionati che li ingabbiano nella condizione adottiva come fosse l'unico aspetto caratterizzante all'interno della pluralità delle esperienze che lo costituiscono come persona; dall'altro ad assumere – attraverso un'educazione allo sguardo autentico – a un guardare di sé e dell'altro non solo ciò che è “differente da” ma ciò che “è somigliante” e che accomuna quale elemento da cui partire per produrre nuovi riconoscimenti, significati del vivere, responsabilità, attese (Riva, 2015). Prospettiva pedagogica che chiede agli insegnanti di saper adottare in classe approcci relazionali fondati sulla “reciprocità” «fondata sulla profonda valenza educativa del rapporto identità-alterità» (Ricoeur, 1993; Buber, 1958), «[...] che è movimento necessario di apertura verso la propria interiorità e verso gli altri [...]» (Scurati, 1996, p. 205) «[...] che non riconosce risposte sicure e spesso nemmeno sa porsi precise domande, che impone il rovesciamento di tanti conformismi, che non fa progetti precisi che è estranea alla mera spiegazione» (Cian, 1997, p. 21).

Una reciprocità che deve intesa, quindi, come intenzionalità del gesto di cura attuata nel rispetto di chi si aiuta. Idea di rispetto che, (Calaprice, 2004, pp. 41-56), vuol dire agire verso l'altro e per l'altro lasciandogli lo spazio di autonomia necessario per costruire la propria personalità e che produce risultati in termini di cambiamento perché rende il destinatario dell'azione educativa (l'alunno adottato) umanamente partecipe del percorso che sta compiendo. Partecipazione che significa quindi comprensione profonda, pedagogicamente intesa come «cum-prendere e cioè portare con sé, prendere insieme. Non solo stabilire una relazione ma accogliere unitariamente nella mente, afferrare il senso di qualcosa, penetrare l'animo: è insomma un modo di esistere» (Cian, 1997, p. 27).

Ma come stimolare in classe atteggiamenti “cum-partecipativi” nei confronti dell'alunno adottato? In modo particolare può essere utile parlare di adozione ai suoi compagni prima ancora che arrivi in aula creando spazi condivisi di pensiero e riflessione sui temi della storia adottiva (Palacios, Moreno, Roman, 2013). Di fronte alle domande degli studenti che chiedono il perché dell'abbandono di un bambino o le ragioni di un allontanamento dalla famiglia biologica, invece che cercare risposte standardizzate come spesso accade (la mamma è morta, non poteva prendersi cura di lui ma gli voleva bene, ecc.) che sono estremamente riduttive rispetto alla complessità delle storie dell'adozione, può essere efficace ammettere di non sapere, di non avere spiegazioni precise perché ogni storia di vita è imprevedibile mai predefinita e dunque diversa da qualsiasi stereotipo o standard (Tomarchio, D'Aprile, La Rosa, 2019).

Parlare di adozione in questi termini permette di «far fluire vento e aria libera» (Guerrieri, 2022) in aula aiutando tutti gli alunni (e non solo l'adottato) a comprendere che la vita è molto più potente di qualsiasi stereotipo e che è necessario accettare l'imprevedibilità dell'esistenza per costruire identità solide e stabili. L'identità – scrive Bruzzone (2016) – possiede infatti una struttura narrativa «come un racconto che include e connette in una trama di senso gli accadimenti di una vita e si costruisce vivendo; [...] un'operazione che si avvale di accadimenti, incontri, emozioni, desideri, scelte, ma anche e perfino di imprevisti ed errori» (p.131). Il risultato non è garantito né si può definire in partenza: si ri-definisce, anzi,

strada facendo, tra gli eventi dell'esistenza a volte anche a disfacendola per poterle conferire una forma differente come nel caso dell'adozione (Malavasi, 2020).

Non fare quindi lezione di adozione in aula ma narrare l'adozione per educare ad accogliere l'imprevedibilità accompagnando gli alunni ad accogliere la diversità come pluralità esistenziale ed erranza in quella dimensione pedagogica «in cui l'erranza – scrive Vico (2005) – diviene educazione a partire dalla tensione all'unità contro la dispersione, pur nelle difficoltà e nei conflitti» (p. 53). La missione dell'insegnamento, scrive infatti Morin (2000) «è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero» (p. 3). Solo così si può sviluppare la pedagogia della comprensione.

5. Quale formazione per l'adozione? Work in progress

Il Terzo capitolo delle Linee di Indirizzo evidenzia con chiarezza i ruoli di tutti i componenti delle istituzioni scolastiche in tema di adozione, *il Quarto* dà molta importanza alla formazione dei docenti specificando le competenze i contenuti che dovrebbero acquisire e sviluppare per affrontare in modo adeguato le situazioni di disagio che vivono gli alunni adottati in classe e per valutare...

Ad oggi però nonostante l'importante azione di sensibilizzazione operata nelle scuole su tale documento, il tema adozione-scuola non ha ancora assunto nel dibattito sociale la rilevanza che merita. Se ne discute molto tra i genitori adottivi che hanno piena consapevolezza di quanto l'esperienza scolastica rappresenti un tema importante nella vita dei propri figli* segnalando spesso anche criticità e difficoltà (accanto ad alcune situazioni virtuose). Anche alcuni ambiti istituzionali come i servizi territoriali (ASL, Servizi Sociali, NPIA, ecc.) cominciano ad evidenziare la necessità di prestare attenzione a tale realtà ma solo perché dovendosi occupare di post adozione riconoscono nella scuola uno dei nuclei centrali in cui si manifestano le prime forme di disagio di tali alunni. Ne parlano invece ancora poco gli enti autorizzati alle adozioni internazionali che spesso non preparano adeguatamente le famiglie su come accordarsi con le scuole e sull'importanza che queste hanno nella vita del loro futuro figlio; poco il mondo della giustizia nel quale molti tutori de* babin* in adozione sono ancora poco preparati sulle *Linee di Indirizzo* ma soprattutto ne parla in modo ancora non approfondito il mondo della scuola.

Da una ricerca a carattere nazionale promossa dal coordinamento Care nel 2019³ è emerso infatti che poco più della metà degli insegnanti intervistati (circa 1800) afferma di conoscere le *Linee di indirizzo* e che solo il 21,1% di loro ha effettuato una formazione specifica sul tema adozione scuola. La figura del docente referente per l'adozione (consigliata dalle prassi delle Linee di Indirizzo, ma non obbligatoria) è presente solo nel 28,3 % delle scuole osservate⁴ e quasi sempre coincidente con quella del referente dell'inclusione o della disabilità (Galli, Viero, 2001).

Numeri non ancora sufficienti in un sistema scolastico come quello italiano estremamente ampio, variegato e caratterizzato da tanti insegnanti precari e in *turnover* che non riescono a stabilizzarsi o a permanere a lungo nello stesso istituto. Di qui la difficoltà di una reale sensibilizzazione sull'importanza del tema adozione a scuola e sull'acquisizione delle *Linee di indirizzo* come buone prassi da prevedere a livello strutturale all'interno del POF (Piano dell'offerta formativa) al fine di offrire un sistema scolastico non solo pensato ma anche concretamente realizzato a misura di alunni (e famiglie) adottate. Un cammino che nonostante i grandi passi in avanti e il grande impegno dell'associazionismo di base, la risolutezza delle famiglie adottive, la voglia e capacità di far rete tra i vari protagonisti delle adozioni e la disponibilità all'ascolto del Ministero si presenta ancora lungo e da rifondare.

A tal proposito per quanto le *Linee di indirizzo* ad otto anni di distanza dalla loro emanazione siano ancora un documento ben strutturato e attento, nell'ambito del CAI⁵, si è attivato un *Protocollo* che ha avviato un lavoro di revisione di tale documento per adeguarlo agli attuali cambiamenti sociali e culturali

3 Ricerca dal titolo "La diffusione delle Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati".

4 In alcuni casi si può ritardare l'inizio della frequenza scolastica fino ad un anno.

5 Commissione per le Adozioni Internazionali e Istituto degli Innocenti (2020), *Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali*, Ministero della Giustizia – Dati statistici relativi all'adozione. Serie storiche.

e per promuovere la formazione dei docenti su questo tema. Tale *Protocollo* intende dare avvio ad un rilancio dell'interesse educativo delle adozioni da parte della scuola e delle istituzioni puntando alla creazione di una rete sociale più attiva e capace di favorire maggiori opportunità di dialogo tra scuola, famiglia e istituzioni, dando vita a comunità di pratiche che consentano agli insegnanti (ma anche ai genitori) di non pensarsi mai soli ad affrontare la complessità dell'adozione (Santerini, 2003). Esso sembra voler promuovere con forza l'esortazione di Morin (2015) «alla formazione di una identità terrestre, capace di radicarsi profondamente nella propria specifica cultura ma anche di allargare la 'comprensione' e la 'partecipazione' fino ad abbracciare l'umanità intera» (p. 31).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Colicchi E. (2020). *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*. Sassari: Associazione Editori Sardi.
- Bauman Z. (2005). *L'amore liquido: sulla fragilità dei legami affettivi*. Roma Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Brescia: La Scuola
- Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bomber L., Vadilonga F. (eds.) (2016). *Feriti dentro. Strumenti a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bowlby J. (1989). *Attaccamento e perdita. I. L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. (1979). *La cultura dell'educazione*. Nuovi orizzonti per la scuola.
- Bruzzo D. (2016). Il sentimento del «noi» e le sue ombre: provocazioni e suggestioni per educare a un'identità inclusiva. *Pedagogia Oggi*, 12 (1): 130-142.
- Buber M. (1958). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Cambi F. (2018). Educare alla "pietas": tra ieri, oggi e... domani. In L. Fabbri (ed.), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi* (pp. 58-66). Roma: Armando.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Chistolini M. (2006). *Scuola e adozione*. Milano: Franco Angeli.
- Cian D. O. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- D'Andrea A. (2000). *I tempi dell'attesa*. Milano: Franco Angeli.
- Domenici G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Ferritti M., Guerrieri A. (2020). Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis. *Educazione Interculturale*, 18(2): 59-69.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2005). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Galli J., Viero F. (eds) (2001). *Fallimenti adottivi. Prevenzione e riparazione*. Roma: Armando.
- Galliani L. (2022). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: Morcelliana Scholè
- Guardini R. (1987). *Persona e libertà Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La scuola.
- Guerrieri A., Nobile M. (2015). *Una scuola aperta all'adozione*. Pisa: ETS.
- Guerrieri A. (2022). *Le crisi adottive: una opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori V. (2007). *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: Franco Angeli.
- Levinàs E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Milano: Jaca Book.
- Lorenzini S. (2004). *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*. Ozzano dell'Emilia (BO): Alberto Perdisa.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Miano: Vita e Pensiero.
- Melchiorre V. (2000). *Ethica*. Genova: Il Melangolo.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari ad un'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1995). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Muschitiello A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *RIEF Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2;: 161-170.
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Oliviero Ferraris A. (2002). *Il cammino dell'adozione*. Milano: Rizzoli.

- Palacios J., Moreno C., Roman M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28: 357-365.
- Ricoeur P. (1993). *Sè come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In *Ascolto della vita emotiva. Pedagogia Oggi*, 2: 202-213.
- Rossi B. (2008). *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2003). La formazione interculturale dei genitori adottivi. *La famiglia*, 218: 5-14.
- Scurati C. (1996). *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tomarchio M, D'Aprile G., La Rosa V. (2019). *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Vertecchi B. (2012). *Parole per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Vico G. (2005). *Erranza educativa e bambini di strada*. Milano: Vita e Pensiero.