

Rossana Ragonese

ADOZIONE E SCUOLA

Percorsi di cura e promozione di risorse nel legame adottivo

Le famiglie adottive sono una presenza significativa nel nostro territorio nazionale¹ e sempre più frequentemente si tratta di adozioni di bambini in età scolare. Il presente lavoro si occupa della genitorialità adottiva nella sua specificità e approfondisce il tema dell'inserimento scolastico e della qualità dell'apprendimento nei bambini adottati. Operando in consulenza genitoriale con le famiglie adottive si osserva che il momento dell'incontro con la scuola è vissuto da genitori e insegnanti con richieste e aspettative reciproche; famiglia e scuola sono ambienti favorevoli allo sviluppo del bambino, essendo entrambe munite di elementi utili alla sua accoglienza e adeguate per accompagnarlo nella crescita; tuttavia si avverte la necessità di una rinnovata riflessione culturale e l'esigenza di individuare buone pratiche didattiche da applicare nelle scuole. Nella prima parte di questo lavoro vengono descritte sinteticamente le caratteristiche del legame adottivo; si entra poi nel merito della questione del rapporto tra adozione e scuola presentando i risultati e le prospettive offerti da recenti ricerche e sperimentazioni con riferimenti alla relazione tra stili di attaccamento e apprendimento. Infine si illustra un percorso di integrazione scolastica di bambini adottati realizzato nell'anno scolastico 2011-2012.

1. L'identità del legame adottivo

E. Scabini definisce la famiglia «quella specifica e unica organizzazione che lega e tiene insieme [...] *generazioni* (genitori e figli) e *stirpi* (cioè l'albero genealogico, materno e paterno) e che ha come obiettivo e progetto intrinseco la *generatività*».²

Se applichiamo questi concetti alla famiglia adottiva osserviamo necessariamente che per essa non si può parlare di storia e di stirpe al singolare, ma dell'incontro tra *storie* e *stirpi*. Infatti l'adozione non è la nascita di un bambino, né l'ingresso di un

¹ Tra il 2000 e il 2013 sono giunti in Italia con adozione internazionale 42.048 bambini (di cui 2825 nel 2013) provenienti da 56 Paesi diversi (fonte: CAD). Le adozioni nazionali nel 2011 sono state 1016 (fonte: AIBI).

² E. Scabini – R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, il Mulino, Bologna 2003, 47.

bambino in una famiglia, ma il *passaggio* di un bambino *da una famiglia a un'altra*. In una famiglia adottiva si integrano storie familiari diverse così che l'elemento caratterizzante di questa realtà sul piano psicologico e simbolico è la *pluriappartenenza familiare*.³

Il ciclo di vita della famiglia adottiva inizia quando la coppia, spinta da motivazioni diverse⁴, affronta il passaggio dal desiderio di un figlio al concepimento dell'idea adottiva e attiva una serie di azioni esterne (la fase sociale dell'indagine da parte dei servizi, la preparazione dei documenti...) e interne (elaborazione mentale del bambino)⁵. Seguirà un'attesa (di norma piuttosto lunga e vissuta come separazione dal figlio desiderato) che si conclude con l'incontro con un bambino che ha a sua volta una storia precedente, più o meno complessa. L'adozione infatti ha inizio anche nella situazione di abbandono di un bambino che porta con sé la propria storia impressa nel corpo e nella mente. In ogni bambino adottato è presente quella che è stata definita «la ferita primaria, una ferita che è fisica, emotiva, psicologica, spirituale [...] causata dalla separazione dalla sua madre biologica»⁶. Scrive L.M. Bombèr (2012):

Più il danno è precoce, più sarà duro liberarsene. Per esempio se i nove mesi di gravidanza sono terribili, il bambino ne risentirà per tanto tempo. Anche se poi verrà adottato e sarà ben accudito, bisognerà comunque lavorare tanto sull'attaccamento⁷.

Le neuroscienze dimostrano che nel cervello umano agiscono due sistemi di memoria: la memoria esplicita o dichiarativa, che è cosciente, e la memoria implicita o non dichiarativa, che non è verbalizzabile essendo legata alle esperienze sensoriali corporee vissute nel periodo prenatale o relative alle prime relazioni avute dal bambino con la madre o con l'adulto significativo nell'ambiente di nascita; nella memoria implicita risiedono i *modelli operativi interni*, generalizzazioni di esperienze vissute (riguardanti in particolare la rappresentazione di sé e dell'altro e l'interazione con le figure di riferimento) che influenzano i comportamenti della persona anche da adulto e che possono codificarsi in maniera *rigida* in conseguenza di ricordi traumatici⁸. L'accoglienza del bambino con tutta la sua storia lo rende figlio. Questa

³ L. Paradiso, *Prepararsi all'adozione*, Unicopli, Milano 1999.

⁴ Ciò che più frequentemente spinge all'adozione è la sterilità o la difficoltà a concepire; sotteso a questa, come ad altre motivazioni, sta (e va fatto emergere) il desiderio di espressione dell'identità genitoriale che appartiene al processo di crescita della coppia e che consiste nel *generare* (non *avere*) un figlio.

⁵ R. Ragonese, *Il counselling nell'adozione di un bambino*, in «*Infanzia*» 6 (2011), 438-443.

⁶ N. Newton Verrier, *La ferita primaria*, Il Saggiatore, Milano 1993.

⁷ L.M. Bombèr, *Feriti dentro. Strumenti a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*, Franco Angeli, Milano 2012.

⁸ Si vedano gli studi di M. Mancia tra cui: *Il sonno della memoria genera mostri*, in «*Rivista di Psicoanalisi*» 49 (2003), 691-708.

è l'identità del legame adottivo: l'integrazione di storie diverse nel passaggio di un bambino da una famiglia a un'altra. Il legame adottivo è costantemente in rapporto con la diversità in virtù delle differenze di origine, somatiche, etniche, culturali, di comportamento e personalità e per questo risiede non nella somiglianza ma nell'appartenenza.

2. Caratteristiche e compiti dei bambini adottati e dei genitori adottivi: generare nell'adozione

Obiettivo e progetto intrinseco della famiglia è generare. Erickson sostiene che la generatività è la più importante tendenza dell'età adulta e implica tre movimenti: dare la vita, prendersi cura, lasciare andare. Generare è dunque molto più che procreare, è dare forma umana, *umanizzare* ciò che nasce (Scabini). Non basta dare la vita, occorre *curare*. Così si generano figli naturali, adottivi, affidati... si generano progetti, realtà, e la coppia è sempre feconda (vi è differenza infatti tra fertilità e fecondità). La generatività dunque è non (sol)tanto un atto biologico quanto un'assunzione di responsabilità che consiste nel creare *legami di appartenenza* in un *processo* che si snoda nel *tempo* e nella *reciprocità*, in quanto anche il figlio genera il genitore. Chi vive la generatività adottiva dà inizio a un percorso di riparazione di ferite, personali e del bambino. Adozione infatti è *riparazione*. È compito dei genitori adottivi *inserirsi* in una storia, riparare ciò che è stato *rotto/interrotto* (la rottura dei precedenti legami familiari del bambino, l'interruzione del proprio sogno di diventare genitore biologico...), dando *senso* unitario a una storia ricca e complessa (il *continuum*); compito primario (e risorsa) del genitore adottivo è offrire al bambino un *attaccamento sicuro* compiendo un processo di riparazione.

I bambini adottati affrontano un significativo passaggio: sono nati dai loro genitori naturali ed entrano a pieno titolo – come figli – in una nuova famiglia con altri genitori. Hanno lasciato un posto conosciuto (spesso più luoghi conosciuti, in quanto sono *passati* in più mani: istituto, famiglie affidatarie...) e si inseriscono in una realtà che diventa definitiva, che li accoglie per sempre. Nella memoria implicita di un bambino adottato sono scritte esperienze forti e pregnanti: l'esperienza della *nascita* (la gravidanza, come è avvenuta la *sua* nascita...) che è esperienza fisica, corporea, psicologica; l'esperienza del *legame* (quel legame particolare che si è instaurato con i genitori di nascita, con le persone che si sono prese cura di lui, che *ci* sono state..., con quali gesti, parole, suoni, odori...); e in seguito l'esperienza della *perdita* di tutto questo (perdita della madre, della famiglia, della madre terra, del riferimento sicuro) e della *manca*za; ha sperimentato la *rottura* del legame e l'*inaffidabilità*. Tutto ciò lascia nel bambino tracce profonde indelebili che confluiscono nella personalità, sedimentano future convinzioni e si traducono in comportamenti e strategie di sopravvivenza e relazione. Il bambino adottato cresce portando dentro di sé due culture, *due radici* e due famiglie; vive una *doppia appartenenza*: quella

biologica, che significa il DNA, la matrice, l'impronta originaria; e quella adottiva, che si configura come l'appartenenza affettiva, educativa, bacino vitale di accoglienza. Tale duplicità produce sentimenti e comportamenti ambivalenti, ma è importante ricordare che il *bambino adottato ha una sola identità*.

Generare, nell'adozione, comporta quindi l'accompagnare ed essere accompagnati in un cammino di *riconciliazione* con la propria storia e le proprie ferite, attraverso un percorso di formazione e crescita personale e familiare, vivendo processi di *resilienza*; per l'essere umano è possibile (*non scontato*) ricominciare sempre e trasformare un evento critico o traumatico in *motore di ricerca personale* (Cyrułnik 2005) per riorganizzare la propria vita integrando luce e ombre, sofferenza e forza, capacità e vulnerabilità. Scrive Cyrułnik in relazione ai bambini con storie difficili: «Questi bambini sono vulnerabili come gli altri, in più sono stati feriti e lo saranno tutta la vita, ma diventeranno umani tramite questa ferita»⁹.

3. Ciclo di vita della famiglia. Eventi critici nel processo adottivo

La famiglia è un *sistema aperto e in trasformazione*; la famiglia *cambia*, ha una *storia (ciclo di vita)*, affronta passaggi (dal divenire coppia all'essere famiglia con figli, ad esempio). In questi passaggi essa attraversa eventi critici prevedibili (nascita dei figli, adolescenza dei figli...) e non prevedibili (lutto, malattia...). L'evento critico prevedibile è naturale e fisiologico e porta con sé una crescita (come del resto l'evento non previsto, se vissuto bene). L'adozione è in sé evento critico e – come tale – è risorsa. La famiglia adottiva nel suo ciclo di vita percorre alcuni eventi particolarmente critici, oltre quello della sua stessa costituzione. Uno di questi è l'entrata nell'adolescenza quando, nell'affrontare il compito di per sé complesso della costruzione dell'identità, emerge con vigore nel figlio il rapporto con le proprie origini, con un passato spesso sconosciuto e con un futuro incerto (*se non so chi sono e da dove vengo come posso sapere chi sarò?*); ha molto peso il fatto di non potersi riconoscere fisicamente in un adulto, non potersi rispecchiare, non sapere a chi si assomiglia¹⁰. Nell'adolescenza il ragazzo si chiede: «Perché è successo questo,

⁹ B. Cyrułnik, *Il dolore meraviglioso*, Frassinelli, Milano 2000.

¹⁰ Nel convegno *Adolescenza e adozione* (Bologna, novembre 2004) è stata presentata la seguente testimonianza: «Ho sempre pensato alla mia madre di nascita, ma quando mi sono affacciata alla pubertà ho cominciato a sentire la differenza con i miei pari. Cominciavo a essere più consapevole del mio corpo. Le mie amiche mi facevano notare che io ero magra e non avevo seno perfino a 12 anni ed esse si domandavano se mai ne avrei avuto. Loro parlavano dei loro corpi, e li paragonavano a quelli delle loro madri. Ad esempio un'amica diceva: "E così, io ho delle cosce grosse, non ho avuto scelta. Mi viene dalla mia famiglia, tutte le donne della mia famiglia hanno le cosce robuste". Spesso io ridevo con le mie amiche, ma ero incapace di partecipare alla loro conversazione, [...] mi chiedevo che cosa io avessi in comune con la mia madre di nascita. Io guardavo i miei amici, e le loro sorelle o fratelli e sentivo proprio il vuoto che mi separava da loro. Io [...] non ero nata come loro e veramente

perché sono stato abbandonato?», e non è più sufficiente la risposta che i genitori hanno dato fino ad ora: «Sei qui perché ti abbiamo scelto, proprio tu eri per noi e noi per te, tu attendevi di là e noi ti aspettavamo di qua fino a che ci siamo incontrati, sei qui per amore e tua madre ti ha lasciato per amore». In queste risposte, che sono comuni a tutti i genitori adottivi, c'è fondamentalmente la verità («la verità sostanziale» dice Chistolini)¹¹, ma adesso l'adolescente avverte più forte il vuoto di informazioni, l'assenza di notizie certe, utili a scacciare dalla mente l'ipotesi di avere in sé qualcosa che non va, di essere la causa del proprio abbandono. Dice A. (13 anni): «Quando sei adottato è come essere qualcuno che non è stato voluto e questo pesa». È compito dei genitori accompagnare il figlio nel viaggio di ricerca delle origini, viaggio che potrà essere interiore o fisico e che avviene se e quando il figlio vuole; non tutti i ragazzi infatti avviano la ricerca attiva delle origini: alcuni avvertono forte il bisogno di completare la biografia personale, altri ne hanno paura (troppo doloroso il ricordo), altri scelgono di convivere con l'incertezza; c'è chi chiede e cerca, chi – più spesso – manifesta il proprio disagio con il comportamento, con i toni accesi di un'adolescenza che si esprime in azioni che colpiscono i genitori mettendo a dura prova il rapporto con loro (furti in casa...); alcuni vanno alla ricerca delle origini fino al viaggio nel proprio Paese, altri fanno solo (!) un viaggio interiore. La meta, per tutti, è costruire l'integrità della propria identità e riconciliarsi con la propria storia, percorso che – in maniera speculare – vive anche il genitore.

4. Le risorse del legame adottivo

Dalle riflessioni precedenti possiamo ricavare la seguente considerazione: *il legame adottivo stesso è la risorsa*¹² che consente ai bambini adottati di riattivare le qualità

non sapevo affatto come ero nata e non avevo una storia della mia nascita. Io volevo sapere se mia madre mangiava cioccolata o arance quando era incinta di me, e se io fossi nata una settimana prima o una settimana in ritardo, e come ero quando sono nata, [...] di me non sapevo niente. C'era come un profondo buco dentro di me che non si riempiva, e non avevo niente per poter tornare indietro e fare dei confronti. Io non avevo fratelli di sangue, sorelle di sangue con lo stesso colore dei miei capelli e dei miei occhi, non avevo una madre a cui poter guardare e dire: "Ecco, io ti somiglio". [...] Non potevo rivelare a nessuno cosa veramente io sentivo, perché dentro di me io sentivo che doveva esserci veramente qualcosa di estremamente brutto e difettoso che aveva fatto sì che qualcuno avesse dovuto darmi via... Volevo credere a quello che gli altri mi dicevano della storia dell'adozione, cioè che io ero speciale perché ero stata scelta... e che ero stata realmente voluta. Ma questo non basta, quando mia madre mi leggeva la storia dell'adozione io cercavo con tutta me stessa di cercare di essere felice... ma non ci riuscivo completamente».

¹¹ M. Chistolini, *Le informazioni nell'adozione: quale significato nella crescita del bambino*, in «Minorigiustizia» 3 (2003).

¹² Il legame può essere considerato «la risorsa delle risorse»; si veda a questo proposito: V. Maioli Sanese, *Disagi e sofferenze nella vita familiare: alla ricerca delle risorse*, in *Coppia e famiglia tra desiderio di mutamento e ricerca di stabilità*, interventi del consultorio familiare a cura dell'UCIPEM, Franco Angeli, Milano 1998, 85-94.

personali e ai loro genitori di affrontare il compito di ricostruire rapporti primari e riparare ferite. Spesso i bambini che giungono all'adozione presentano problematiche importanti dal punto di vista cognitivo e comportamentale: la rilevanza della storia precedente e l'incidenza di alcuni fattori – quali la carenza di cure, amore e attenzione, i traumi e gli abusi subiti, la lunga istituzionalizzazione, la vita condotta in strada senza controllo in situazioni di rischio e pericolo, le relazioni con adulti carenti e inadeguati perché assenti fisicamente o moralmente (genitori di nascita) o perché eccessivamente rigidi (personale dell'istituto) – lasciano tracce nella mente e nella psiche di questi bambini che sempre più frequentemente necessitano di interventi di specialisti nelle aree del linguaggio e del comportamento. Tuttavia si osserva che il legame creatosi nella famiglia adottiva è l'occasione per trattare il bambino nei suoi bisogni particolari, è lo spazio in cui il bambino è considerato *persona*, non oggetto di trattamenti efficienti (che in teoria potrebbe fornire anche un istituto o una realtà assistenziale), ma *persona in relazione* che chiede e offre cura, attenzione e amore; è *il legame stesso che cura*¹³ sia il bambino che i genitori. Sostiene E. Scabini:

Non c'è possibilità di costruzione della identità se non attraverso un buon funzionamento dei legami familiari, [...] generare legami buoni, coltivarli, prenderse ne cura è un valore, il valore per eccellenza, ed ognuno, per la sua parte, è chiamato ad essere responsabilmente generativo in famiglia e più in generale nel consorzio degli uomini¹⁴.

I bambini possiedono la *disponibilità* a costruire un nuovo legame di attaccamento, la *capacità* di *attaccarsi* nuovamente; la famiglia ha un ruolo insostituibile nel ridare fiducia, nel rendere di nuovo possibile nel bambino l'affidarsi: l'adozione infatti è una sorta di *riaffidamento*. Nel legame adottivo il continuo fare conto (per tutta la vita) con una storia originaria che c'è anche quando è sconosciuta (o non si ricorda a livello cosciente e dettagliatamente, o si è voluta dimenticare) ma riaffiora, viene affrontato con la continua rinnovata accoglienza (riscegliersi e riadottarsi), con il perdono e con tutte le *competenze generative* tipiche del legame familiare. Il legame adottivo è la risorsa che consente tutto questo.

5. I bambini adottati e le difficoltà di attaccamento

I bambini adottati – in conseguenza delle loro storie di abbandono, abusi, istituzionalizzazione, affidamenti precedenti l'adozione – presentano difficoltà di attac-

¹³ L. Onnis, *Legami che creano, legami che curano. Attaccamento: una teoria ponte per le psicoterapie*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

¹⁴ E. Scabini, *Incrementare il "famigliare": il compito perenne della famiglia in un mondo che cambia*, intervento del 18 ottobre 2001 pubblicato sul sito www.chiesacattolica.it.

camento. Oggi sappiamo con certezza grazie al contributo delle neuroscienze che il bambino anche molto piccolo ha una sua *teoria della mente* e una *funzione riflessiva* che regolano le sue relazioni con l'ambiente e in particolare con chi si prende cura di lui¹⁵. Sappiamo inoltre che fin dalla primissima infanzia si può parlare di relazione di reciprocità e di intersoggettività tra il neonato e l'adulto significativo (genitore o *caregiver*): entrambi (bimbo e genitore) alternativamente prendono iniziative, chiamano l'attenzione dell'altro e rispondono; alcune ricerche collocano queste attività fin dalla vita fetale. Gli studi sulla teoria dell'attaccamento dimostrano che nei primi anni di vita esiste una diade madre-bambino (Winnicott 1953) per la quale il bambino risente della perdita del legame materno come se questo fosse una parte di lui. Winnicott e Mahler usano l'espressione «essere con la madre», indicativa di come l'io del bambino sia un *noi*, un essere sociale. Bowlby sostiene che la motivazione all'attaccamento è primaria: il neonato cerca il seno della madre non per fame ma per un intrinseco profondo bisogno di legame poiché è predisposto alla relazione (Braten 1998: «Il bambino ha un altro virtuale nella mente»; Siegel parla di «mente relazionale»). Nella ricerca di relazione il neonato è soggetto attivo e interagendo con la madre fa esperienza soggettiva («il senso del sé») e intersoggettiva («il senso di sé con gli altri»)¹⁶, attua un processo di *mentalizzazione*: grazie ai neuroni specchio è in grado di conoscere la mente dell'altro già nei primissimi periodi di vita, facendo un'esperienza autoriflessiva e interpersonale.

Tenere insieme le considerazioni relative all'intersoggettività e alla funzione riflessiva con gli assunti della teoria dell'attaccamento induce ad attribuire grande valore e significanza alle prime esperienze che il neonato affronta. La separazione dalla madre lascia nel bambino un vuoto emotivo, affettivo e storico e anche tracce fisiche di questa esperienza; ad esempio, nel cervello dei bambini con difficoltà di attaccamento il tronco encefalico (che reagisce in maniera primordiale di fronte al pericolo), a causa dello stress e delle situazioni di angoscia in cui il bambino si è trovato, è molto sviluppato e limita la crescita della corteccia prefrontale in cui risiedono le funzioni di empatia, logica e ragionamento¹⁷. Gli stili di attaccamento che il bambino ha appreso si traducono successivamente in tipi di comportamento; gli attaccamenti insicuri generano pseudoindipendenza (attaccamento evitante), incoerenza-incostanza (attaccamento ambivalente), eccitazione e angoscia estremi, imprevedibilità (attaccamento disorganizzato); questi comportamenti hanno incidenza sugli stili e sulla qualità dell'apprendimento; conoscere gli stili di attaccamento e comprenderli facilita la programmazione degli interventi a favore dei bambini in vari ambiti, compreso quello scolastico.

¹⁵ P. Fonagy – M. Target, *Attaccamento e funzione riflessiva*, Cortina, Milano 2001.

¹⁶ D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.

¹⁷ Bombèr, *Feriti dentro. Strumenti a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*.

6. Quando scuola e adozione si incontrano

Nel triennio 2011-2013 sono entrati in Italia con adozione internazionale 9953 bambini provenienti da 56 Paesi. *Questi minori vanno a scuola:*

L'età media, riscontrata nel 2013, è di 5,5 anni, in diminuzione rispetto al dato registrato nel 2012 (pari a 5,9 anni). Più esattamente, oltre 4 bambini adottati su 10 nel 2013 (42,1%) hanno un'età compresa fra 1 e 4 anni, il 43,8% dei minori adottati ha un'età fra 5 e 9 anni, l'8,8% un'età pari o superiore a 10 anni, mentre solo il 5,4% dei bambini adottati si colloca sotto l'anno d'età; [...] nel 2013, il 21% del totale dei minori adottati sono stati segnalati come minori con bisogni speciali e/o particolari¹⁸.

La realtà scolastica attuale, specie nella scuola primaria, risulta complessa in quanto nelle classi sono presenti bambini con caratteristiche e storie personali differenti. Accogliere questa complessità significa riconoscere, fare spazio, accettare, entrare in rapporto dinamico, lasciarsi *ferire* ed evitare alcuni facili rischi: negare le differenze trattando tutti allo stesso modo (assimilazione)¹⁹ o – in nome di un generico rispetto – esaltare le differenze creando estraneità; di fronte a modalità di apprendimento differenti si è chiamati a mettere in atto una didattica adeguatamente diversificata, insieme a interventi mirati per situazioni specifiche. I bambini adottati in età scolare entrano in un nuovo contesto culturale, linguistico e sociale. La famiglia vive una tensione tra le attese di riuscita scolastica (vissuta anche come verifica della propria adeguatezza) e la realtà dei risultati del proprio figlio, poiché spesso i bambini adottati presentano deficit di attenzione e difficoltà nel comportamento. A scuola i bambini si misurano con le proprie prestazioni e i propri limiti; inoltre, tessere *nuovi legami* con altri adulti significativi e con i pari fa loro contattare emozioni e sentimenti di non facile gestione e comprensione, date le pregresse esperienze di relazione: investire in nuovi legami relazionali comporta la fatica di fare nuovamente un affidamento, percorso che nella persona adottata è accompagnato da sentimenti ambivalenti di fiducia/sfiducia, da paura e incertezza.

La realtà scolastica dei minori adottati è oggetto di alcune recenti ricerche e sperimentazioni. Femmie Juffer, docente e ricercatrice del Centro studi sull'adozione dell'Università di Leiden, ha condotto una meta-analisi su 270 ricerche pubblicate tra il 1950 e il 2005, ricavandone che l'*adozione* è un *fattore protettivo* per lo sviluppo dei bambini e infatti, con l'ingresso in una famiglia, essi recuperano in molte aree dello sviluppo sia fisico che emotivo-comportamentale. Gli studi evidenziano tuttavia la

¹⁸ Commissione per le adozioni internazionali (in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti), *Dati e prospettive nelle adozioni internazionali. Rapporto Statistico sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2011*, Del Gallo, Spoleto 2012.

¹⁹ Don Lorenzo Milani sosteneva che trattare in modo uguale persone diverse è somma di disuguaglianza.

presenza di un dislivello (*adoption decalage*) tra le potenzialità intellettive possedute e le risultanze a livello cognitivo; inoltre si rileva che in questi bambini è maggiore l'incidenza dei *fattori emotivi*, fatto che assume tanto più peso e valore in un'impostazione didattica che privilegia la dimensione cognitiva dell'apprendimento²⁰. Nel rapporto statistico sull'adozione internazionale del 2011 si legge:

È facile riscontrare difficoltà di apprendimento nel bambino adottato, soprattutto se ha alle spalle un passato difficile da rielaborare, da “tenere a bada” per riuscire a vivere il presente, allacciare nuovi legami, farsi accettare e amare. Queste difficoltà molto spesso hanno la loro origine in quella che Bowlby (1988) definisce la «fatica di pensare», di elaborare l'appartenenza alla sua famiglia, di affrontare contesti tutti nuovi²¹.

In alcune scuole del sistema scolastico inglese sono in atto interventi a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento che includono particolari misure di supporto per le situazioni di affido e adozione. Si tratta del *Progetto sull'attaccamento* attuato dal 2000 a Brighton e Hove (Inghilterra) dall'équipe di Louise Michelle Bombèr, insegnante e psicoterapeuta. In questa esperienza le difficoltà di apprendimento e comportamento dei bambini sono considerate in rapporto al loro stile di attaccamento insicuro e vengono trattate agendo su questo; la Bombèr sostiene che, dal momento che a scuola i bambini vivono parte significativa della loro vita, operare in un modo o in un altro possa davvero «fare la differenza» e che curando lo stile di attaccamento si possa offrire loro (citando Bowlby) «una seconda possibilità di apprendimento»²². Come sappiamo, insegnare e apprendere e insegnare ad apprendere non consistono semplicemente nella trasmissione di saperi e concetti dalla mente di chi insegna alla mente di chi impara; l'apprendimento infatti avviene all'interno di una relazione tra persone e i due soggetti (bambino e insegnante) interagiscono nella reciprocità di una «relazione sistemica»²³. «Le interazioni adulto-bambino che sono veicolo della trasmissione delle competenze scolastiche [...] hanno luogo in un contesto relazionale e sono influenzate dalla qualità delle relazioni in cui sono incorporate»²⁴. Ancora:

²⁰ La ricerca è stata presentata dalla dott.ssa E. Serighelli (Università Cattolica di Milano e docente presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze) nel seminario *Differenze e integrazione. Linee guida per l'inserimento scolastico del bambino adottato e/o affidato* tenutosi ad Arezzo (9 ottobre 2010).

²¹ P. Pistacchi, *Costruire l'appartenenza in famiglia e a scuola*, in Commissione per le adozioni internazionali (in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti), *Insieme a scuola. Buone pratiche per l'inserimento scolastico dei bambini adottati*, Litografia IP, Firenze 2010, 17-31.

²² Bombèr, *Feriti dentro. Strumenti a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*, 13-15.

²³ S. De Giacinto, *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1986.

²⁴ R.C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

L'apprendimento – che è la verifica e la principale finalità del ruolo dell'insegnante – è un processo attivo dell'alunno, che deve partecipare con interesse al dialogo educativo per conseguire risultati; da ciò scaturisce che la relazione tra gli insegnanti e gli alunni è una relazione di interdipendenza: nessuno può attuare il suo ruolo senza la partecipazione dell'altro²⁵.

La Bombèr sostiene che i bambini con difficoltà di attaccamento in seguito ad abbandoni, abusi e adozioni utilizzano un linguaggio proprio, non logico, un'altra lingua (*quella dei traumi e delle ferite*) che si esprime con comportamenti e agiti; essi hanno bisogno di essere compresi nel loro linguaggio e aiutati a comprendere i propri comportamenti ed emozioni; hanno bisogno di un *interprete*, un adulto che conosca e parli la loro lingua e che traduca. Inoltre, venendo da attaccamenti disorganizzati, ambivalenti o evitanti, hanno tanto bisogno di essere legati a qualcuno e di essere nella mente di qualcuno per sperimentare la permanenza, la costanza e la stabilità. Ne consegue una prassi operativa composta di vari interventi: in primo luogo si introduce nelle classi la *figura aggiuntiva di attaccamento*. Ruolo di questa persona, appositamente preparata e formata, è sostanzialmente di costruire una relazione con il bambino in modo da permettergli di *rivivere lo stadio di sviluppo della dipendenza* e sperimentare una dipendenza sicura per poter in seguito vivere le autonomie. Nella relazione con la figura di attaccamento il bambino potrà sviluppare la fiducia, comprendere e gestire le proprie emozioni ricevendo risposte adeguate e sintonizzate, sperimentare efficacia nelle relazioni, mettere in discussione ciò che ha imparato sugli adulti nelle primitive esperienze di attaccamento (modello operativo interno). Sarà cura della figura di attaccamento e degli insegnanti della classe proporre una dipendenza adeguata all'età emotiva del bambino piuttosto che cronologica, così come proporre *step* di istruzione e apprendimento calibrati sulla *zona prossimale di sviluppo* (cioè lo spazio tra cosa il bambino è in grado di fare da solo e ciò che fa in dipendenza dall'aiuto di qualcuno) intervenendo con supporti e proponendo compiti in questa zona²⁶. Questa prassi operativa comporta una formazione degli insegnanti che li renda capaci di conoscere, riconoscere, intervenire sugli stili di attaccamento: gli insegnanti devono essere in grado di utilizzare alcune strategie e tecniche (proprie della terapia ma che possono fare il loro ingresso nelle classi) mettendo a punto interventi "leggeri" operabili nella didattica quotidiana dalle persone che sono a contatto con il bambino in un arco di tempo ampio e che li usino non a scopi terapeutici ma per favorire l'apprendimento scolastico²⁷. L'insieme di questi interventi conduce alla realizzazione di un contesto che facilita l'apprendimento in quanto il

²⁵ P. Vinella, *Il counselling in campo educativo e psicopedagogico*, in A. Miglionico (a cura di), *Manuale di comunicazione e counselling*, Centro Scientifico Editore, Torino 2000, 155-164.

²⁶ Bombèr, *Feriti dentro. Strumenti a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*, 53.

²⁷ Si tratta di semplici strategie di relazione con il bambino proposte dalla Bombèr (come «essere tenuto nella mente», «avere qualcuno che si occupa di me», «la scatola della calma» per conoscere e

bambino è accompagnato – nella diade con la figura di attaccamento – in un processo di co-regolazione degli affetti e co-costruzione dei significati; in questo modo si prepara un terreno favorevole alla semina di conoscenze. La Bombèr giunge a proporre di istituire nel sistema scolastico un *servizio specializzato di sostegno all'attaccamento* che offra alle scuole supporto continuo compiendo osservazioni, offrendo supervisione clinica agli insegnanti e prendendosi cura dello stress secondario del docente.

Nel progetto esposto vi sono indubbiamente spunti interessanti di confronto che invitano a sperimentazioni. Trovo particolarmente stimolante l'idea di introdurre nella scuola l'ottica dell'attaccamento e di formare trasversalmente in questo senso gli insegnanti; è poi assolutamente condivisibile la considerazione in cui sono tenuti gli aspetti relazionali nell'ottica dell'apprendimento. In base alla mia esperienza di lavoro nella scuola e con le famiglie adottive ritengo che le caratteristiche e i bisogni che i bambini adottati presentano non siano classificabili all'interno del quadro delle disabilità; neppure sono assimilabili ai bisogni dei bambini stranieri immigrati giunti in Italia con le loro famiglie. Scolasticamente i bambini adottati si configurano come una categoria specifica che richiede attenzioni e prese in carico differenti rispetto agli interventi rivolti ai bambini disabili o stranieri; le loro difficoltà a scuola risiedono appunto nell'ambito della relazione e nelle problematiche di attaccamento, pertanto è credibile l'efficacia di interventi mirati in questi settori. La *figura di attaccamento aggiuntiva* di cui si è parlato è assimilabile all'insegnante di sostegno prevista nella nostra scuola là dove sono presenti bambini con disabilità; tale figura entrerebbe quindi come un'ulteriore presenza nelle nostre classi ed è stata pensata in base al sistema scolastico anglosassone, nel quale operano oltre al docente figure differenziate con ruoli diversi. Non è questo l'ambito in cui riflettere sulla possibilità di pensare riforme o sperimentazioni che riguardino il livello strutturale della nostra scuola. È importante comunque confrontarsi con questa esperienza e lasciarsi provocare, poiché *la scuola deve saper trattare l'adozione* nel duplice senso di trattarne i contenuti e *trattare* gli alunni adottati. È utile inoltre riflettere sul concetto di *integrazione* scolastica. Integrare non è semplicemente inserire, ma accordare tra loro tutte le parti in gioco; una vera integrazione a scuola si ha quando tutte le componenti (bambini, insegnanti, famiglie, l'intera realtà scolastica e sociale) interagiscono e cooperano all'interno dei propri ruoli e funzioni; integrazione è un concetto dinamico, un processo che chiede un lavoro collettivo. Nella cultura attuale si propone un'evoluzione del concetto di integrazione orientandosi a teorie e pratiche ispirate dal principio di *inclusione* e che a essa conducano; con questo passaggio culturale l'impegno è volto non solo a integrare parti separate (interne alla persona e tra le persone) ma ad assumere un'ottica inclusiva creando ambienti e contesti che rispondano alle esigenze e ai bisogni di ciascuno

contenere le emozioni...) che confluiscono nelle quotidiane pratiche didattiche e suggeriscono un'organizzazione degli spazi e degli ambienti funzionale all'obiettivo.

stando aderenti alla realtà: differenze e diversità infatti costituiscono la normalità della realtà che dobbiamo trattare includendo.

Infine una considerazione su alcuni aspetti particolari che riguardano la scelta della classe e i tempi di inserimento. Si dibatte se inserire precocemente a scuola i bambini per favorire l'apprendimento della lingua e il recupero di *gap* di conoscenze o rimandare di qualche tempo il contatto con il sociale privilegiando l'accoglienza e la costruzione dei legami nella famiglia. Ugualmente si discute se collocare il bambino in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica per non sottoporlo a sollecitazioni e richieste di prestazione troppo elevate, o inserirlo tra coetanei o bimbi più grandi considerando alcune loro modalità di socializzazione legate ad aspetti culturali dei Paesi di origine e a vicende personali (bambini di strada e per certi aspetti *adultizzati*). In entrambe le questioni è importante trattare ogni situazione come unica, valutare i tempi psicologici e i ritmi del singolo bambino, considerando la sua storia, i suoi bisogni e il tipo di adattamento alla nuova vita familiare. Inclusione significa rispettare l'individualità.

7. Un modello operativo di intervento nella scuola primaria

Nell'anno scolastico 2011-2012 ho lavorato alla *sperimentazione preparatoria alla stesura di linee guida per l'integrazione scolastica del bambino adottato* realizzatasi nell'Istituto comprensivo «Mochi» di Levane (Arezzo). La sperimentazione ha avuto luogo da dicembre a maggio; vi hanno lavorato due consulenti familiari (io e la collega Lelia Della Scala) e le insegnanti della classe Sonia Nardone e M. Rosaria Porreca; il progetto è stato condiviso dall'associazione di genitori adottivi PerTalè e sostenuto dall'Assessorato per le politiche sociali della Provincia di Arezzo. L'intervento si è svolto in una prima elementare caratterizzata da una forte presenza di immigrazione, essendo composta da 28 bambini provenienti da 6 nazionalità diverse; nella classe era presente una bambina di 6 anni adottata all'età di 18 mesi di origine sudamericana. L'intervento si è caratterizzato subito come un *lavoro a più mani* poiché ha messo insieme le competenze di tutti i soggetti coinvolti (le insegnanti della classe, due consulenti familiari esperte in adozione, la famiglia della bambina adottata) che hanno collaborato integrandosi reciprocamente. Il progetto è stato realizzato tenendo presenti i seguenti presupposti teorici:

- la convinzione che intervenire a sostegno di alcune situazioni particolari (in questo caso l'adozione) favorisca l'integrazione reciproca e costituisca un'occasione per incrementare il benessere di tutti i bambini della classe rendendo più proficua l'attività di insegnamento e apprendimento;
- la scelta di non proporre un tema aggiuntivo alla programmazione ma di lavorare inserendosi nella didattica quotidiana utilizzando linguaggi e competenze che aiutino a trattare la diversità, la complessità, l'individualità;

– la scelta fondamentale di non prevedere l'intervento di esperti esterni nella classe ma il coinvolgimento diretto delle maestre. Le docenti hanno potuto sperimentare ed entrare in possesso di strumenti trasversali vivendo un'occasione formativa: le competenze acquisite infatti si prestano a un utilizzo molteplice anche in altre situazioni, a favore di un insegnamento personalizzato e inserito nel contesto di vita dei bambini. Si è favorita in tal modo la crescita della comunità professionale scolastica.

La *funzione* delle consulenti familiari si è incentrata sui seguenti compiti:

– offrire una formazione agli insegnanti della scuola sulla realtà dell'adozione nei suoi aspetti psicologici e in relazione all'apprendimento e al comportamento scolastico;

– incontrare le insegnanti della classe coinvolta per presentare e condividere gli obiettivi della sperimentazione;

– lavorare con le maestre prima e dopo gli *step* dell'intervento, allo scopo di preparare insieme la tappa successiva in classe, osservare le attese e i timori dei bambini e delle insegnanti, monitorare e conoscere le loro reazioni, condividere le emozioni;

– coinvolgere periodicamente la famiglia che ha consentito alla sperimentazione, mettendo in relazione il comportamento della bambina a casa e in classe;

– offrire uno *sportello di consulenza genitoriale* rivolto a tutte le famiglie della classe.

Insieme alle maestre si è deciso di affrontare il tema della *storia personale* facendo tesoro dell'opportunità offerta dalla classe, data la varietà delle origini dei bambini e la ricchezza delle esperienze; è stata scelta la cornice della *narrazione* che le maestre avvertivano aderente al proprio stile di insegnamento; si è data al percorso una cadenza settimanale, il lunedì nello *spazio del cerchio*. Nell'impostare il lavoro ci siamo confrontate con alcune esperienze già in atto sul territorio nazionale, in particolare ci è stato utile il modello operativo elaborato a Torino dalle dott.sse Farri, Pironi e Fabroncini, sperimentato dal 2004 in alcune scuole dei quattro distretti sanitari della città²⁸; il modello è servito come punto di riferimento ed è stato adattato alla situazione costruendo un percorso che ha tenuto conto delle caratteristiche della classe e della cornice teorica in precedenza descritta. È stato quindi realizzato un iter²⁹ che ha condotto i bambini a familiarizzare con la propria biografia lavorando intorno ai seguenti nuclei fondamentali.

– *Tutti i bambini sono unici e irripetibili*. Nella prima tappa inizia a raccontarsi la maestra: io da piccola avevo i capelli rossi e non assomigliavo a nessuno della mia famiglia. Poi i bambini: «io da piccola non volevo il ciuccio»; «quando ero piccola io ero veramente scura»... In seguito vengono invitati a descriversi guardandosi l'un l'altro, poi nella propria foto, infine disegnano se stessi guardando la propria foto.

²⁸ Si veda il testo: M. Farri – A. Pironi – C. Fabroncini, *Accogliere il bambino adottivo. Indicazioni per insegnanti, operatori delle relazioni di aiuto e genitori*, Erickson, Trento 2006.

²⁹ Una sintesi del percorso didattico qui presentato è visibile nel video di otto minuti al seguente link <http://www.tsdtv.it/blog/2012/05/24/incontrarsi-a-scuola/> e sul sito www.pertalea.org.

– *Tutti i bambini del mondo per crescere hanno gli stessi bisogni.* Ancora narrando ci si chiede di cosa hanno bisogno i bambini per crescere: «giocare!», «vestiti puliti», «il mangiare», «fare una passeggiatina», «pedalare, correre», «andare a scuola».

– *I bambini nascono in ogni parte del mondo.* Si parla del proprio Paese di origine; ciascuno incolla la sua foto sul planisfero nel luogo di nascita.

– *Tutti i bambini sono stati nella pancia della donna che li ha fatti nascere.* Nella preparazione di questo incontro sono emerse sia nelle maestre che nella mamma adottiva alcuni timori: si trattava di affrontare non l'incontro con la famiglia adottiva, ma la presenza della mamma di nascita; toccare il tema di una mamma che dà la vita e poi lascia suo figlio pone a contatto con un dolore ed è stato importante incontrarsi prima ed esprimere le emozioni che saremmo andate a contattare. È stato concordato con le maestre di usare l'espressione «donna che ha fatto nascere» valutando che a 6 anni è confusivo parlare di due mamme³⁰. Nel lavoro in classe i bambini hanno narrato quello che sapevano della loro nascita o di quella del fratellino. La maestra narra di una sua cugina che ha adottato due bambine; la bambina adottata ha parlato della nascita nel suo Paese e dei genitori che sono andati a prenderla. Tutti hanno fatto dei disegni molto belli.

– *Tutti i bambini vengono cresciuti dai genitori che si prendono cura di loro; insieme sono una famiglia.* Ci si domanda: chi si occupa dei bisogni che abbiamo descritto prima (*lavare, mandare a scuola, nutrire, giocare*), chi si prende cura? La famiglia è dove *ci si prende cura* l'uno dell'altro. Si è famiglia *per sempre*.

Conclusione: il “per sempre” del legame familiare e l’alterità del figlio

Rivedendo *a distanza* il percorso attuato è possibile evidenziarne i punti di forza e i limiti emersi. Questo lavoro ha consentito di riconoscere e non nascondere le storie diverse e personali (bambini immigrati, adottati, facenti parte di nuclei monogenitoriali, bambini che stanno con i nonni, o altre situazioni di vita complesse e allo stesso tempo frequenti come la separazione e le famiglie ricostituite) evitando i rischi di

³⁰ In un'adozione si può chiamare mamma la *mamma di nascita*? Nella famiglia adottiva i *genitori di nascita* (termine oggi preferibilmente usato che sostituisce *genitori biologici*) sono presenti come un soggetto interno; non stanno sullo sfondo, né sono insignificanti; non ci sono fisicamente ma sono un elemento che costituisce la *triade adottiva*. Se è essenziale che il figlio adottato identifichi i genitori adottivi come suoi genitori (colore che si pongono alla sua cura in un legame che dura per sempre), e se essi sono genitori a tutti i livelli (affettivo, giuridico, etico, psicologico), questo non cancella l'esistenza della madre di nascita la quale è all'origine del bambino e va accolta nella mente e nel cuore. Nel tempo è naturale per i genitori adottivi, nominandola, compiere un passaggio verbale da espressioni come: «la donna che ti ha fatto nascere», «non eri nella mia pancia ma in quella di un'altra signora»... a: «la mamma che ti ha tenuto in pancia», «la mamma che ti ha dato la vita», «la tua mamma che ti ha dovuto lasciare»..., senza che questo diminuisca la loro identità genitoriale, e anzi compiendo pienamente il processo adottivo nel consegnare al figlio, come dono e per amore, l'interezza della sua storia e identità.

assimilazione e negazione delle differenze. Il lavoro ha aiutato i bambini a comporre l'unità delle tappe della propria storia (il *continuum*) e ha contribuito a infrangere un tabù che porta a evitare di affrontare la storia personale quando vi sono bambini con dolori (come l'essere stati abbandonati dalla mamma di nascita) nella convinzione che sia meglio tacere su argomenti che possono richiamare ferite; in realtà, evitarli comunica al bambino che la sua storia e la differenza di cui è portatore non meritano attenzione e importanza o che esse sono troppo complesse e dolorose per essere affrontate, rinforzando così in loro il senso di inadeguatezza, il sentirsi sbagliati e il non potersi fidare degli adulti in quanto incapaci di trattare e sostenere nel dolore. È doveroso (*questione etica*) per gli insegnanti accompagnare i bambini in questo percorso preparandosi adeguatamente. Nell'esperienza che ho presentato è stata efficace ed essenziale la presenza dello spazio di confronto e monitoraggio con le consulenti; questo bacino di accoglienza, contenimento e progettazione condivisa è risultato un'esperienza modellante per il lavoro che poi le maestre hanno condotto in classe; alle maestre sono state riconosciute le competenze didattiche che sono loro proprie, e hanno sentito protettivo avere dei confini, dei limiti di competenza interagendo e integrandosi con altre competenze negli spazi della consulenza.

Un aspetto su cui probabilmente è opportuno in futuro porre più attenzione è considerare in modo chiaro la specificità del legame familiare rispetto ad altri tipi di legame, in particolare relativamente alla sua capacità di riconoscere e organizzare le differenze. Se, come citavamo all'inizio di questo studio, la famiglia è quella «specifica e unica organizzazione che lega e tiene insieme le *differenze originarie dell'umano*, quella tra i generi, tra le generazioni e tra le stirpi» (Scabini – Iafrate 2003), non ogni legame che cura e che dura per sempre è famiglia. Famiglia si è quando il figlio (procreato o adottato) è cercato, desiderato, accolto, amato *per se stesso*, è riconosciuto come altro da sé, non è strumentale a fini, scopi o bisogni individuali dell'adulto. Scrive Donati:

La famiglia abbraccia la totalità di vita della persona, [...] è l'unico luogo della società dove la persona viene considerata nella sua totalità, non c'è altro luogo che sia deputato e legittimato a questo, [...] è la relazione più sovralfunzionale che esista nella società [...] questo fatto la contraddistingue da tutte le altre forme di relazioni, anche da quelle primarie di amicizia e mutualità, in cui la persona è considerata e apprezzata come persona e non solo per un aspetto funzionale, ma mai completamente per tutti gli aspetti della sua vita³¹.

Genitore è colui che genera per sempre il figlio come altro da sé, non come diritto personale.

³¹ P. Donati, *La famiglia e le virtù sociali*, intervento al VI Incontro mondiale delle famiglie, Messico 2009.