

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

Graziella Favaro

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

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

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

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

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

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

1. I protagonisti del viaggio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I genitori

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gli insegnanti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Lo scenario dell'incontro educativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'integrazione:

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

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

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

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

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

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

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

*Tra riferimenti
normativi e risorse*

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

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

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

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

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

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

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

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

I riferimenti normativi principali

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

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

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

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

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

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

Per l'accoglienza

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

Per l'apprendimento dell'italiano

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

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

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

Per l'educazione interculturale

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

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

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

3. Alcune proposte per un patto educativo

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

Alle famiglie adottive

dai genitori

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

dagli insegnanti

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

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

Alla scuola e agli insegnanti

dai genitori

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

dagli insegnanti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

Bruner, J.

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

Bramanti, D., Rosnati, R.

1998 *Il patto adottivo*, Milano, Franco Angeli

Dell'Antonio, A.

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

Demetrio, D., Favaro, G.

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

2002 *Didattica interculturale*, Milano, Franco Angeli

Favaro, G.

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

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

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

Ministero dell'Istruzione

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

Moro, M. R.

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