

## **Le Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati, 2014/2023. Considerazioni in una prospettiva educativa interculturale**

**Stefania Lorenzini**

**Abstract** – Adoption is a complex reality with many facets, critical issues, resources. Among other peculiarities, children who have been adopted may have their origins in different parts of Italy but also in many countries of the world, in international adoption but also in national adoption involving children of foreign origin who have been abandoned on Italian soil. These children often bear somatic traits and skin colours different from those still prevailing in the Italian context and have complex histories (the higher the age at adoption), characterised by repeated fractures, losses, bereavements, discontinuities, peculiarities that school contexts must take into account and accommodate. Possibly from an intercultural educational perspective. The presence at school of adopted children, whether of foreign origin or not, is a reality that has existed for decades, yet it is relatively recent to see the consolidation of experts' commitment to the need to create specific tools and protocols for a prepared, sensible and competent reception. The 2014 and 2023 Guidelines for promoting the right to study of pupils who have been adopted, were created with the aim of providing knowledge and theoretical-methodological guidelines to help schools guarantee children and young people and their families, tools that favour their growth path. In analysing some of the main aspects of the document, in particular of 2023, the aim of this contribution is also to spread knowledge about it.

**Riassunto** – L'adozione è una realtà complessa, dalle molteplici sfaccettature, criticità, risorse. Tra le altre peculiarità, i minori che sono stati adottati possono avere le proprie origini in diverse zone dell'Italia ma anche in numerosi paesi del mondo, nell'adozione internazionale ma anche in quella nazionale che riguarda bambine/i di origine straniera in stato di abbandono sul suolo italiano. Spesso questi/e bambini/e portano in sé tratti somatici e colori della pelle differenti da quelli ancora prevalenti nel contesto italiano e hanno storie complesse (tanto più è elevata l'età all'adozione), caratterizzate da ripetute fratture, perdite, lutti, discontinuità, peculiarità che i contesti scolastici devono tenere in considerazione e accogliere. Possibilmente in prospettiva educativa interculturale. La presenza a scuola di bambini/e adottati/e, di origine straniera e non, è una realtà che esiste da decenni, tuttavia è relativamente recente il consolidarsi dell'impegno degli esperti riguardo alla necessità di creare strumenti e protocolli specifici per un'accoglienza preparata, sensibile e competente. Le Linee guida per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati, del 2014 e del 2023, nascono con l'obiettivo di fornire conoscenze e linee di indirizzo teorico-metodologico che aiutino la scuola a garantire ai bambini e ai ragazzi e alle loro famiglie, strumenti che favoriscano il loro percorso di crescita. Nell'analizzare alcuni dei principali aspetti del documento, in particolare del 2023, anche con il presente contributo, ci si pone l'obiettivo di diffonderne la conoscenza.

**Keywords** – international adoption, intercultural education, teacher professionalism, school inclusion guidelines

**Parole chiave** – adozione internazionale, educazione interculturale, professionalità docente, linee guida per l'inserimento scolastico

**Stefania Lorenzini** è Professoressa Associata presso l'Università degli Studi di Bologna, dove insegna *Pedagogia Interculturale*. I suoi principali temi di ricerca vertono sulle Adozioni internazionali e nazionali, sull'Educazione Interculturale nei Servizi per l'Infanzia, sull'evoluzione identitaria in contesti multiculturali, sulle dinamiche inerenti stereotipi e pregiudizi di tipo etnico e di genere, su razzismo/sessismo e le discriminazioni verso il colore scuro della pelle e il genere femminile. Tra le sue pubblicazioni: *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista* (a cura di, in coll. con M. Cardellini, Milano, FrancoAngeli, 2018); *Pedagogia Interculturale. Pregiudizi, razzismi e impegno educativo* (in coll. con I. Bolognesi, Bologna, Bononia University Press, 2017); *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli* (Pisa, ETS, 2013); *Famiglie per adozione. La voce dei figli* (Pisa, ETS, 2012).

## 1. Qualche dato quali-quantitativo sulla realtà adottiva

Prima di mettere a fuoco alcuni dei principali contenuti delle *Linee di indirizzo* 2014 e 2013, e di commentarne alcuni in una prospettiva interculturale, occorre tratteggiare almeno alcuni aspetti significativi della realtà adottiva. Questo contributo si concentra sulle adozioni internazionali mediante le quali coniugi italiani divengono genitori di bambine/i e ragazze/i di differenti età e provenienze, ma molte delle considerazioni presentate possono avere rilevanza anche riguardo alle adozioni nazionali, relative a minori in stato di abbandono e dunque di adottabilità sul suolo nazionale e che possono avere origini italiane ma anche straniere<sup>1</sup>. Un primo dato quantitativo del fenomeno evidenzia come tra il 2000 e il 2018 circa 49000 bambini/i e ragazze/i siano stati adottati/e internazionalmente (oltre 52.000, al 2022), e circa 19.000 con le procedure di adozione nazionale<sup>2</sup>.

Benché le adozioni internazionali in Italia abbiano preso avvio sul finire degli Anni Sessanta del secolo scorso, sono state monitorate in modo sistematico solo a partire dal 2000, quando la Commissione per le Adozioni Internazionali (CAI), neonata Autorità centrale italiana, ha cominciato a realizzare e pubblicare semestralmente e annualmente i dati concernenti il Paese. Le informazioni sono raccolte grazie al contributo dei soggetti coinvolti (famiglie adottive, enti autorizzati, servizi sociosanitari, tribunali per i minorenni) e analizzati con la collaborazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze.

Del periodo compreso tra gli Anni Ottanta e il primo decennio del 2000 sappiamo che le adozioni di bambini di origine straniera sono andate costantemente aumentando e, fino a tutto il 2011, l'Italia è stato l'unico Paese in controtendenza rispetto al consistente calo delle adozioni

<sup>1</sup> Le procedure burocratiche dell'adozione nazionale e dell'adozione internazionale sono disciplinate dalla Legge n. 184 del 1983, come modificata, per il primo istituto, dalla legge n. 149 del 2001 e, per il secondo, dalla legge n. 476 del 1998 di ratifica ed esecuzione della Convenzione de L'Aja sulla protezione dei minori e sulla cooperazione in materia di adozione internazionale del 29 maggio 1993. Cfr. S. Lorenzini, *La centralità dei diritti dei bambini/e nell'adozione nazionale e internazionale. Riferimenti normativi e concezioni di infanzia e famiglia in una lettura educativa interculturale*, in "Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici", numero 1, 2019, pp. 43-59.

<sup>2</sup> Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati 2023*. (Aggiornamento delle Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati – nota prot.n.7443 del 18.12.2014), p. 3, in m\_pi.AOOGABMI.ATTI del Ministro(R).0000005.2-8-03-2023.pdf, consultato in data 08/09/2023.

internazionali, evidenziandosi dal 2005 in poi in tutti gli altri Paesi di accoglienza. Sia nel 2010 che nel 2011 infatti sono state realizzate oltre 4.000 adozioni internazionali, mentre nel 2012 l'andamento di crescita ha subito una prima inversione anche in Italia, quando i minori entrati per adozione da Paesi esteri sono stati 3.106, per 2.469 famiglie<sup>3</sup>. L'andamento negativo è proseguito sino a oggi, influenzato da diversi fattori, tra i quali anche blocchi e scelte interne ai Paesi di provenienza dei bambini/e, nei quali tra l'altro, negli anni, sono state aggiornate e rese più rigorose e restrittive le norme che regolano le adozioni internazionali e hanno cominciato a diffondersi maggiormente rispetto al passato prassi adottive al proprio interno. La decrescita ha fatto le spese, oltre che della consapevolezza negli aspiranti ad adottare della complessità delle adozioni internazionali, dei tempi lunghi e dei costi elevati per realizzarle, anche della crisi economica che ha coinvolto gran parte dei Paesi di accoglienza e poi, in modo ancor più drastico, dell'interruzione della circolazione transnazionale durante la fase pandemica da Covid-19 che ne ha reso pressoché impossibile la realizzazione. Le coppie adottive sono passate dalle 969 del 2019 alle 526 del 2020, con una lievissima crescita a 563 per 680 minori nel 2021 e a 564 nel 2022 per 698 minori<sup>4</sup>. Va comunque ricordato come, malgrado il calo, l'Italia rimanga il secondo Paese al mondo dopo gli Stati Uniti e il primo in Europa per il numero di bambini/e adottati/e internazionalmente; e resti anche il Paese che accoglie più minori con bisogni speciali.

Attingendo ancora ai dati CAI è importante considerare che i minori adottati internazionalmente in Italia provengono da quasi tutte le parti del mondo in via di sviluppo (oltre 70 diversi paesi); ad esempio nel 2020: 23 paesi africani, 19 europei (soprattutto dell'Est), 14 asiatici, 14 sud americani<sup>5</sup>. A queste eterogenee provenienze si affiancano anche le diverse radici di bambini/e di origine straniera che si trovano in stato di abbandono sul suolo italiano e che divengono figli con le procedure di adozione nazionale. Questi dati pongono in luce come la multiculturalità nei contesti scolastici trovi arricchimento anche nella presenza di alunne/i di differenti origini adottati da coniugi italiani e come, anche per questo, si evidenzia la necessità di un diffuso approccio pedagogico ed educativo interculturale<sup>6</sup>.

Un altro dato che è qui rilevante menzionare riguarda le età di arrivo dei minori<sup>7</sup>. L'età media dei bambini/e giunti/e con adozione internazionale in Italia è andata aumentando e attestandosi da tempo oltre i 6 anni. Nel 2019, ad esempio, la classe di età più rappresentata è compresa tra 5 e 9 anni, pari a un'età media di 6,6 anni; salita poi a 6,8 nel 2020, a 6,7 nel 2021 e ancora

---

<sup>3</sup> CAI, *Rapporto della Commissione sui fascicoli dal 01/01/2012 al 31/12/2012 "Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali"*, in <https://www.sitiarcheologici.palazzo-chigi.it/www.commissioneadozioni.it/dicembre%202018/it/per-una-famiglia-adottiva/rapporto-statistico.html>, 2012, consultato in data 08/09/2023.

<sup>4</sup> CAI, *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2022*, in <https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, 2022, consultato in data 08/09/2023.

<sup>5</sup> CAI, *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2020*, in <https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, 2020, consultato in data 08/09/2023.

<sup>6</sup> Cfr. I. Bolognesi, S. Lorenzini, *Pedagogia Interculturale. Pregiudizi, razzismi e impegno educativo*, Bologna, Bononia University Press, 2017.

<sup>7</sup> Nei Report statistici e nelle altre sezioni informative presenti nel sito della CAI è possibile trovare la dettagliata analisi delle principali caratteristiche delle coppie adottive e dei minori accolti, degli attori istituzionali coinvolti, delle tempistiche e delle normative che regolano il percorso adottivo, e dunque un'immagine complessiva del fenomeno – alla quale si rimanda – che va oltre le sue dimensioni numeriche.

a 6,8 nel 2022<sup>8</sup>. È in aumento la percentuale di bambini di 10 e più anni all'arrivo, che passa dal 14,2% del 2019 al 16% del 2020, 16,8% del 2021, 13,3% nel 2022. Gran parte dei bambini dunque arriva in età scolare, ma non mancano altri in età prescolare o in età più avanzate in cui le possibili problematiche legate ai percorsi di vita preadottivi e alla costruzione dei nuovi legami familiari si intreccia con l'affacciarsi dell'adolescenza, portando con sé anche esperienze scolastiche talora assenti o scarse, di differente qualità, e in tutti i casi dalle differenti caratteristiche rispetto a quelle che incontrano nel nuovo contesto.

La scuola, nei suoi diversi ordini e gradi, non può – non dovrebbe – farsi trovare impreparata e deve predisporre all'accoglienza in modo sistematico e al tempo stesso flessibile, non dettato dall'emergenza, a partire da una profonda e sensibile conoscenza dei molti volti dell'adozione. L'eterogenea presenza a scuola di alunni/e con background adottivo costituisce una realtà da tempo nota ma non sempre approfonditamente e correttamente conosciuta e accolta, ed è piuttosto recente il concretizzarsi di risposte formali sollecitate da esperti del settore alla necessità di predisporre protocolli e strumenti specifici per un'accoglienza, preparata e competente, di alunni/e con caratteristiche e percorsi di vita peculiari.

## 2. Alcune caratteristiche e precisazioni sulla realtà adottiva

È a questo punto indispensabile precisare che i percorsi di vita precedenti l'adozione possono essere vari e diversi tra loro sia per i fatti che li hanno caratterizzati, sia per l'età all'adozione, sia per i contesti e le esperienze di provenienza e molto altro ancora; così come possono esserlo le circostanze che costellano e sostanziano l'evento adottivo stesso. Differenti possono essere anche i vissuti e le capacità di rielaborazione che accompagnano e assegnano significato a tali percorsi, preadottivi e adottivi. Considero sempre fondamentale, parlando di adozioni, mettere in luce la complessità di questi universi familiari e di esperienza, l'ampiezza della fenomenologia possibile in contrasto a ogni forma di generalizzazione e caduta in semplificazioni stereotipate e stereotipanti, occultanti i volti e le biografie delle persone reali. L'andamento dell'adozione e dell'ambientamento nella nuova realtà familiare, scolastica, sociale, può caratterizzarsi all'interno di un range che va da un'elevata problematicità a un ambientamento pienamente favorevole<sup>9</sup>.

È tuttavia molto importante riconoscere all'esperienza adottiva specificità che possono corrispondere a criticità, che in altre parole sono state definite fattori di rischio e di vulnerabilità<sup>10</sup>. Gli itinerari preadottivi possono essere caratterizzati da gravi difficoltà, perdite, lutti, disconti-

<sup>8</sup> CAI, *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2019/20/21/22*, in <https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, 2019/20/21/22, consultato in data 11/09/2023.

<sup>9</sup> Cfr. S. Lorenzini, *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*, Pisa, ETS, 2013; S. Lorenzini, *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*, Pisa, ETS, 2012; S. Lorenzini, *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*, Ozzano dell'Emilia (Bo), Alberto Perdisa, 2004.

<sup>10</sup> Cfr. MIM, *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati 2023*, cit.

nuità, esperienze sfavorevoli e non di rado traumatiche (sul piano fisico e/o psicologico). Peculiarità ineliminabile è legata al dato per cui l'incontro adottivo è per i bambini preceduto dalla perdita dei legami originari, esperienza questa che può dar luogo a un dolore profondo e a vissuti luttuosi, costituendo un tema delicato anche per coloro che sono stati adottati in età molto precoce e non hanno sperimentato legami duraturi con figure di riferimento/caregiver. Anche per effetto dell'adozione le esperienze e i vissuti dei figli sono segnati dal cambiamento profondo dei riferimenti affettivi, sociali, culturali, linguistici.

Con l'adozione l'intero portato esperienziale di un bambino subisce cambiamenti che implicano e conseguono alla perdita di ogni punto di riferimento noto (e per questo rassicurante), cambiano le figure adulte con cui interagire nella quotidianità e non solo, le norme del contesto sociale, le modalità per esprimere affetto e comunicare, cambiano radicalmente i luoghi e i contesti della vita. I bambini adottati hanno storie complesse, quanto più è elevata l'età in cui è avvenuta l'adozione e tanto più ampie e prolungate sono le esperienze compiute nei contesti di nascita; se hanno origini straniere e portano in sé tratti somatici e colori della pelle differenti da quelli ancora prevalenti nel contesto italiano sono esposti a sguardi di altri che possono rimandare loro immagini di sé non positive collegate ai pregiudizi negativi che sono presenti nel contesto sociale riguardo ai fenomeni migratori e a persone che provengono da "certi" paesi e culture "altre"<sup>11</sup>.

E anche questo può rendere più complesso lo sviluppo identitario, i sentimenti di appartenenza al nuovo contesto e al tempo stesso il mantenimento di legami positivi con le proprie origini; tema questo di particolare rilevanza da un punto di vista educativo interculturale che mira a sostenere lo sviluppo di pluralità nell'identità quale condizione necessaria al benessere di ogni individuo<sup>12</sup>. In questa breve disamina non è possibile abbracciare la complessità delle realtà adottive ma si può ancora aggiungere qualche elemento. Poiché per coloro che hanno esperienze pregresse di scolarizzazione, l'adozione porta con sé trasformazioni profonde anche in questo ambito, implicando un'esperienza scolastica assai differente, da compiersi in un altro paese e ambiente, caratterizzati da regole, stili relazionali, lingue e linguaggi, contenuti, apprendimenti e socializzazioni differenti.

---

<sup>11</sup> Si vedano risultati di ricerca in Lorenzini S., *Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and culture", numero 1, 2019, pp. 115-129; S. Lorenzini, *Adozione e origine straniera*, cit.; M. Ferritti, A. Guerrieri, *Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis*, in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche", numero 2, 2020, pp. 59-69, in <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/11-761/11757>; M. Ferritti, A. Guerrieri, *When Adoption Becomes a Complication: First Evidence Regarding the Discrimination Suffered by Young Adoptees in Italy Due to Phenotypic Differences and/or because of their Adoptive Identity*, in *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal "Scuola Democratica. Education and postdemocracy"*, 1, 2019, pp. 208-214.

<sup>12</sup> Cfr. S. Lorenzini, *Educazione Interculturale per la Pluralità nell'Identità. Il colore della pelle è parte dell'identità*, in I. Loiodice, S. Olivieri (a cura di), *Mondi educativi – 2017, Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della Pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, in "MeTis", numero speciale, 2017, pp. 152-163.

Anche in questo caso, come notato sin dalle parti introduttive delle *Linee di indirizzo 2023*, occorre tener conto di come sia possibile incontrare alunni e studenti che presentano difficoltà più o meno rilevanti ma anche altri che mostrano benessere psicologico e performance scolastiche nella media o superiori alla media. È, pertanto, cruciale non farsi guidare da pregiudizi e non dare per scontata la presenza di problematicità, in forma di aspettative più o meno esplicite che possono finire per auto-adempirsi. D'altra parte, se per tutte/i bambine/i l'ingresso a scuola costituisce la prima importante esperienza di fuoriuscita dal protetto contesto familiare, ove incontrare spazi, adulti, coetanei e attività diverse e non note, e se per ogni alunna/o tale esperienza può avere un significato peculiare in base ai vissuti e alle esperienze compiute, questo certamente vale in modo specifico e talora potenzialmente problematico anche per i bambini che sono stati adottati.

Per questi ultimi l'ingresso nel mondo scolastico può presentare criticità legate all'adozione e alle esperienze della vita preadottiva. Il vissuto psicologico ed emotivo che accompagna esperienze non di rado sfavorevoli alla crescita può essere caratterizzato da paura, rabbia, tristezza, angoscia, diffidenza e ripercuotersi sullo sviluppo psico-fisico del bambino, incidendo sui legami di attaccamento e sulla qualità delle relazioni intra e extra familiari, con gli adulti e con i pari, che costruiranno nel corso del tempo, ed anche sulle performance scolastiche<sup>13</sup>. È quindi indispensabile che per questi bambini si predispongano forme di accoglienza in grado di assicurare loro benessere sia sul piano didattico e degli apprendimenti sia per gli aspetti relazionali, sin dalla fase di primo inserimento che avviene in alcuni casi nella scuola dell'infanzia e, ancora di più, nella scuola primaria, a volte nella secondaria di primo grado o persino in seguito, in base all'età nella quale giungono nella famiglia adottiva.

A queste considerazioni va aggiunto un altro dato rilevante che riguarda, come già accennato, l'aumento delle adozioni, in particolare internazionali, di bambini/e definiti *special needs*. Con tale definizione si fa riferimento ad almeno 4 tipologie di minori con particolari difficoltà e necessità: 1) Minori che hanno subito gravi traumi o che presentano problemi di comportamento, che hanno subito gravi maltrattamenti o abusi, iperattivi o con disturbi della condotta più gravi; 2) Minori con difficoltà fisiche e mentali di vario genere; 3) Minori con età superiori ai sette anni; 4) Fratris<sup>14</sup>. Premesso che si potrebbe sollevare qualche dubbio in merito all'opportunità di definire *special needs* bambini adottati in età superiore ai 7 anni o insieme a sorelle/fratelli, va considerato come la grande varietà di situazioni di diversa gravità che si possono presentare all'interno di queste categorie richiede un'adeguata preparazione delle famiglie che accolgono e che devono essere accompagnate a comprendere e affrontare le problematiche che riguardano i loro figli/e; ma richiede anche che nei contesti scolastici vi sia un'adeguata preparazione.

Di tutti questi aspetti, e di molti altri, la scuola deve sapere, per comprendere, riconoscere e accogliere, in una prospettiva necessariamente interdisciplinare alla quale non manchi l'apporto

<sup>13</sup> Cfr. Care, *Compendio illustrato delle linee d'indirizzo per il diritto allo studio dei minori adottati*, in <http://coordinamentocare.org/wp-content/uploads/2019/09/1-P.pdf>, 2015, consultato in data 15/07/23.

<sup>14</sup> Nel 2009 il Permanent Bureau della conferenza dell'Aja ha pubblicato la *Guida alle buone prassi* dedicando un intero capitolo ai cosiddetti *special needs*, in conseguenza dell'aumento di bambini che arrivano all'adozione internazionale in situazioni di particolari necessità. Si veda M. Corrias, *I bambini "Special needs"*, in *I bambini "special needs"* - ItaliaAdozioni, 2021, consultato in data 14/09/23.

pedagogico-educativo interculturale che orienti alla comprensione dell'esperienza adottiva anche in relazione alle esperienze preadottive compiute in uno specifico ambiente geografico, umano e culturale.

### **3. Le Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni che sono stati adottati, 2014 e 2023**

È in risposta, dunque, a una pluralità di esigenze che nel 2014 sono state definite e pubblicate linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni con background adottivo, rinnovate poi nel 2023. Nell'analizzare alcuni dei principali aspetti di questi documenti, mi pongo qui anche l'obiettivo di esortarne e diffonderne la conoscenza, laddove per quanto riguarda le *Linee 2014*, interviste semi-strutturate rivolte a insegnanti di scuola primaria ne hanno mostrato la scarsa conoscenza e applicazione in alcuni contesti scolastici<sup>15</sup>. Anche la più ampia ricerca realizzata a livello nazionale dal Coordinamento Care, nel 2019, che ha coinvolto sia insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado – pubbliche, private e paritarie – sin dalla scuola dell'infanzia, sia genitori con figli/e adottati/e, frequentanti le scuole di ogni ordine e grado – pubbliche, private e paritarie – a partire dalla scuola primaria, si è posta la finalità di rilevare le specificità segnalate da famiglie e insegnanti ma anche di monitorare lo stato di attuazione delle *Linee 2014*. Le *Linee* sono risultate maggiormente conosciute tra gli insegnanti in servizio presso scuole pubbliche e in particolare nelle primarie, e la formazione più diffusamente erogata e svolta nelle scuole primarie pubbliche del nord Italia ma la ricerca ha evidenziato come solo poco più della metà dei circa 1800 insegnanti rispondenti abbia dichiarato di conoscerle e solo il 21,1% di aver effettuato una formazione specifica sul tema<sup>16</sup>. Tali esiti di ricerca rendono ancora più evidente l'esigenza di diffondere la conoscenza del documento.

La prima versione delle *Linee di indirizzo*, emanata il 18/12/2014, nasce dalla collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e il fondamentale impulso giunto dal Coordinamento CARE (rete di associazioni di famiglie adottive e affidatarie tra le quali emerge il coinvolgimento particolarmente attivo di Genitori si Diventa). Questo documento, volto a fornire un fondamentale punto di riferimento per tutti coloro che operano in ambito scolastico e per le famiglie adottive, raccoglie la prima serie di norme dedicate al benessere degli alunni/e che sono stati adottati nella scuola. Primo caso in Europa<sup>17</sup>, ha reso ufficiale l'impegno del MIUR a sostegno degli aspetti organizzativi, didattici e relazionali nell'accoglienza di queste/i studentesse e studenti, cui è riconosciuta la necessità di attenzioni mirate. Il documento, ponendosi

---

<sup>15</sup> Cfr. S. Lorenzini, *Adozione internazionale e prospettiva interculturale. Per una scuola attenta alle peculiarità di tutti e ciascuno*, in R. Biagioli, V. Ongini, A. Papa (a cura di), *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*, Bergamo, Edizioni junior, 2021, pp. 91-103.

<sup>16</sup> Per approfondire: Guerrieri A., *Scuola e adozione: quando ci sono bisogni specifici*, in *Scuola e adozione: quando ci sono bisogni specifici* - AnnaGuerrieri, 2020, consultato in data 14/09/23.

<sup>17</sup> Cfr. A. Guerrieri, M. Nobile, *Una scuola aperta all'adozione alla luce delle linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati*, Pisa, ETS, 2016; S. Lorenzini, *Adozione internazionale e prospettiva interculturale. Per una scuola attenta alle peculiarità di tutti e ciascuno*, cit.

quale riferimento a livello nazionale, ha fornito indicazioni e linee programmatiche per consentire alle istituzioni scolastiche di strutturare una metodologia di accoglienza in grado di garantire benessere alle/agli alunne/i, studentesse/studenti adottati, sin dalle prime classi di ingresso a scuola nella convinzione che un buon avvio sia la migliore premessa per una positiva esperienza scolastica anche negli anni seguenti, durante i quali non dovranno comunque mancare altrettanto adeguate e mirate attenzioni<sup>18</sup>. Tale premessa è ribadita anche nel documento rivisto nel 2023. Le *Linee 2014* hanno infatti mantenuto, nel complesso, la loro validità, rappresentando negli anni un'utile fonte di indicazioni per gli operatori scolastici che abbiano voluto farvi ricorso. Tuttavia, nelle scuole italiane, nell'ultimo decennio, la presenza di alunni/e con esperienza adottiva ha continuato a porsi quale fenomeno rilevante aumentando il bisogno di fornire alle istituzioni scolastiche puntuali e aggiornati elementi di indirizzo, finalizzati a migliorare le fasi di accoglienza e di inserimento in classe. Inoltre, alcuni mutamenti del quadro normativo - non solo in ambito scolastico come, ad esempio, le disposizioni in materia di tutela della privacy e di prevenzione vaccinale, hanno reso necessario intervenire sul testo originale con integrazioni che lo rendessero più aderente ai contesti attuali.

Il 28/3/2023 (prot. AOOGABMI n. 5) il Ministro dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha firmato le nuove *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati*<sup>19</sup>, trasmesse a tutte le istituzioni scolastiche (con nota ministeriale n. 1589), l'11/4/2023. La revisione è stata curata dal Comitato paritetico previsto dal Protocollo d'intesa, sottoscritto il 22/11/2021 dal Ministero e dalla CAI, con la collaborazione dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA). Le nuove *Linee* si ripropongono di costituire un prezioso strumento per insegnanti, alunne/i, famiglie e operatrici/operatori scolastici al fine di promuovere e diffondere una cultura dell'adozione, accoglienza, dialogo e scambio tra scuola e famiglie, per il benessere di alunni e studenti adottati.

Il documento si articola in 3 capitoli cui si aggiungono 5 allegati. Il primo è un capitolo introduttivo – su cui concentrerò i prossimi paragrafi – in sintesi dedicato a delineare le principali caratteristiche quali-quantitative dell'adozione e, potremmo dire, la complessiva concezione dell'adozione, dell'esperienza scolastica degli alunni adottati e dunque dei ruoli della scuola, sottesa al testo stesso. Il secondo capitolo, intitolato *Le buone prassi* affronta in primo luogo *aspetti amministrativo-burocratici* e in particolare gli iter relativi all'iscrizione ai servizi educativi, alla scuola dell'infanzia e alle prime classi di ogni grado scolastico. Un elemento innovativo rispetto al 2014 si evidenzia proprio nel chiamare in causa, nell'attuazione delle buone prassi per favorire l'esperienza scolastica dei bambini/e che sono stati adottati, anche i servizi educativi e le scuole dell'infanzia e complessivamente il *Sistema integrato di educazione e di istruzione*, che mira a garantire a tutte le/i bambine/i, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di

<sup>18</sup> Cfr. CARE, *Compendio illustrato delle linee d'indirizzo per il diritto allo studio dei minori adottati*, in <http://coordinamentocare.org/wp-content/uploads/2019/09/1-P.pdf>, 2015, consultato in data 15/07/2023.

<sup>19</sup> Cfr. CAI, *Comunicato Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati*, in [https://www.commissioneadozioni.it/notizie/comunicato\\_linee\\_di\\_indirizzo/](https://www.commissioneadozioni.it/notizie/comunicato_linee_di_indirizzo/), 2023, consultato in data 05/07/2023.



sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali (DL 65/2017)<sup>20</sup>. Per tutti i gradi scolastici è precisato che, poiché non è possibile prevedere il momento di arrivo dei bambini nei nuclei adottivi, è consentito ai genitori iscrivere e inserire i figli a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la chiusura delle procedure online, presentando domanda di iscrizione alla scuola scelta. Dettagliate indicazioni (nuove rispetto al 2014) sono poi fornite al fine di garantire protezione e riservatezza ai dati sensibili sull'identità dei minori e sui loro nuovi luoghi di vita (compresa la possibilità di attribuire un Codice Fiscale temporaneo), specie se ancora in collocamenti provvisori presso le famiglie<sup>21</sup>. Ribadendo che bambini e ragazzi in adozione hanno bisogno di essere accolti nel sistema scolastico con modalità rispondenti alle loro specifiche e personali esigenze, legate alla comprensione dell'ambiente sociale in cui si stanno ambientando e ancor più del contesto familiare in formazione ove costruire legami affettivi con le nuove figure genitoriali, è riconosciuto possibile posticipare l'avvio del percorso scolastico di alcuni mesi (approfondimenti nell'Allegato 1).

I tempi di inserimento effettivi saranno decisi dal Dirigente scolastico, sentito il Team dei docenti, in accordo con la famiglia e con i servizi (pubblici e/o privati) che la accompagnano nel percorso adottivo. Le decisioni in merito alla scelta della classe d'ingresso dovranno porre mirata attenzione ai bambini/e che presentano particolari fattori di vulnerabilità. In presenza di documentazione che ne attesti la necessità, è possibile, al compimento dei sei anni, derogare l'iscrizione alla prima classe della scuola primaria, prolungando, per il tempo necessario all'acquisizione dei prerequisiti per la primaria sino a un massimo di anno, la permanenza nella scuola dell'Infanzia prevedendo anche un'attenta e personalizzata progettazione educativa. Vulnerabilità è riconosciuta, ad esempio, anche nel caso di bambini nati all'estero e da poco tempo giunti in Italia per migrazione o precedente adozione o di bambini/e provenienti da contesti in cui hanno patito grave incuria, o ancora in caso di carente scolarizzazione pregressa e/o di lingua d'origine definita molto diversa dall'italiano.

In questi casi, oltre a considerare le informazioni raccolte nella fase di dialogo Scuola-Famiglia ed eventualmente con i servizi che accompagnano la fase post-adottiva, si raccomanda anche di effettuare una valutazione del livello di competenze neuropsicologiche e funzionali raggiunto al fine di conoscere le effettive risorse e difficoltà del soggetto e dunque compiere una scelta ponderata della classe più adeguata in cui inserirlo/a. La revisione del 2023 sottolinea come tale eventualità (già prevista ma qui maggiormente in luce) può risultare necessaria anche per specifici casi di bambini/e adottati nazionalmente quando, ad esempio, arrivati non accompagnati per migrazione in Italia, per adozione internazionale fallita o in altre situazioni peculiari.

Nel secondo capitolo sono affrontati altri temi di grande rilevanza e relativi all'*ambito comunicativo-relazionale* nel quale l'attenzione è anzitutto volta alla *prima accoglienza*, considerata

---

<sup>20</sup> MIM, *Sistema Integrato 0-6*, 2017, in <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>, consultato in data 15/09/23.

<sup>21</sup> Per l'approfondimento: MIM, *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati 2023*, cit., pp. 10, 12, 13.

anche nel suo valore preventivo rispetto a eventuali disagi nelle tappe successive del percorso scolastico. Centralità è data alla relazione della scuola con le famiglie, e alle storie differenti e uniche di cui sono portatrici le famiglie e i figli anche prima dell'adozione. Accoglienza, integrazione e successo formativo possono essere garantiti solo attraverso una valida collaborazione tra genitori, istituzione scolastica, Servizi Territoriali, Enti Autorizzati e altri soggetti coinvolti tra cui le Associazioni Familiari cui spesso le famiglie fanno riferimento. Per agevolare tale lavoro di rete, sin dal 2014, è auspicato che ogni Istituzione scolastica attivi un *insegnante referente* formato sulla realtà adottiva (approfondimenti nell'Allegato 4) che potrà offrire informazioni e supporto alle famiglie dai primi contatti con la scuola alle fasi successive.

Occorre prevedere, laddove necessario, l'elaborazione di un PDP offrendo percorsi personalizzati che mettano in campo strategie educative e didattiche opportune nelle fasi di accoglienza e di transizione tra gradi di scuola. Il docente referente collabora anche con gli insegnanti di riferimento degli alunni per renderli partecipi delle specificità e di eventuali criticità, per monitorare il percorso educativo/didattico in accordo con la famiglia, partecipare, se richiesto, a incontri di rete con altri servizi, previo accordo della famiglia e dei docenti di riferimento. Questa parte del documento prosegue dedicandosi al *passaggio dalla Lingua 1 alla Lingua 2* (tema che riprendo nei prossimi paragrafi) e alla *continuità nel percorso scolastico* e con *le risorse del territorio*.

Il terzo capitolo è infine dedicato ai *Ruoli* del Ministero dell'Istruzione e del Merito, della Commissione per le Adozioni Internazionali, degli Uffici Scolastici Regionali, dei Dirigenti Scolastici, degli insegnanti referenti, dei docenti, delle famiglie. Le *Linee 2023* sono poi accompagnate da 5 Allegati: 1. *Suggerimenti per un buon inserimento in classe*, 2. *Possibile scheda di raccolta informazioni a integrazione dei moduli d'iscrizione*, 3. *Suggerimenti per ulteriori informazioni*. *Scuola primaria*, 4. *La formazione*, 5. *Suggerimenti normativi*.

#### 4. Principali caratteristiche dell'adozione secondo le *Linee 2023*

Come anticipato mi soffermo qui sulla parte introduttiva delle *Linee 2023* dalla quale emerge anche la complessiva concezione dell'adozione sottesa all'intero documento.

Concentrandosi su alcune delle principali caratteristiche quali-quantitative dell'adozione le *Linee 2023* proseguono la prospettiva già evidenziata nel 2014, secondo la quale come argomentato da Guerrieri e Nobile un requisito indispensabile all'accoglienza a scuola di bambini adottati, di origine straniera e non, sta nel fatto che: "Chi insegna deve sapere di adozione"<sup>22</sup>.

Sapere di adozione deve corrispondere anzitutto al superamento della diffusa non conoscenza di questa realtà familiare, per riconoscerne e accoglierne le specificità (problematiche e non, per i figli e per i genitori), evitando al tempo stesso di compiere generalizzazioni e semplificazioni che occultano i volti e le storie di ogni famiglia e di ciascuno dei suoi membri. Aggiungerei che la raccomandazione a evitare il ricorso a immagini stereotipate del nucleo adottivo e

<sup>22</sup> A. Guerrieri, M. Nobile, *Una scuola aperta all'adozione alla luce delle linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati*, cit., p. 23.

dei minori nell'adozione deve essere, d'altro canto, applicata anche alle caratteristiche dell'adozione di cui si parla nelle *Linee* medesime. E se, come esse titolano, esistono *vissuti comuni* tra le/i bambine/i è a mio avviso opportuno dire che possono esservi esperienze simili, implicate nella cesura che comporta nella vita di un individuo l'adozione stessa, e che precedono l'adozione (spesso sfavorevoli, ma non solo), separazioni, lutti, cambiamenti repentini e ripetuti, che pressoché inevitabilmente portano con sé sofferenze e disagi; ma è importante anche considerare che i vissuti e con essi le possibilità di rielaborazione anche degli eventi più difficili e dolorosi possono essere diversi e peculiari a ciascuna persona e biografia. È verso questi che occorre volgere attenzione e ascolto, mirati e sensibili.

Vengono poi menzionate come possibili e non come certamente presenti nei bambini con background adottivo, le aree critiche nell'ambito degli apprendimenti e delle difficoltà psico-emotive e relazionali. È molto importante che le *Linee* volgano attenzione all'esperienza scolastica pregressa, tuttavia a tratti pare che si concentrino sugli aspetti di carenza più che sulla valorizzazione delle competenze acquisite, specie se tale esperienza è stata svolta in paesi d'origine ove può esservi stata deprivazione a più livelli o entro sistemi scolastici comunque molto differenti da quello italiano, ove ad esempio la scolarizzazione comincia a 7 anni. Mi pare significativo tener presente che, per quanto utile sia conoscere aspetti dei sistemi scolastici presenti nei Paesi di provenienza, resta cruciale per le/gli insegnanti conoscere (per quanto noto e possibile) la specifica e personale storia preadottiva, e dunque anche di scolarizzazione, degli alunni. Un altro focus di attenzione è volto ai bambini indicati con bisogni speciali (identificati come irreversibili) o particolari (ritenuti reversibili). Della definizione di queste problematiche si segnala la possibile imprecisione nei dossier medici, specie se formulati in Paesi che possono avere criteri di valutazione differenti, cosicché alcune criticità potrebbero essere accertate solo dopo l'arrivo in Italia.

Necessario anche sapere che le età dei bambini a volte sono solo presunte e che l'età attribuita può essere diversa da quella reale, specie se provenienti da Paesi in cui i nuovi nati non vengono iscritti all'anagrafe. Sono poste in luce per la loro particolare vulnerabilità le fasi della preadolescenza e dell'adolescenza, caratterizzate dall'emergere di interrogativi sulla propria identità che possono essere più pressanti o di più difficile risposta nei ragazzi/e adottati/e; se poi la fase adolescenziale coincide con l'adozione potrebbe verificarsi un contrasto tra le spinte all'autonomia e il bisogno di strutturare strette relazioni con i nuovi genitori.

Punti ulteriori sono dedicati all'*Italiano come L2* e all'*identità etnica*. Quanto all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua per le/gli alunne/i provenienti da Paesi esteri, gli estensori delle *Linee 2023* hanno ritenuto importante precisare come, generalmente, i bambini adottati da Paesi esteri apprendano in modo rapido il vocabolario di base dell'italiano e le espressioni utilizzate nelle conversazioni comuni. Il linguaggio più astratto, necessario all'apprendimento scolastico avanzato basato su conoscenze grammaticali e sintattiche complesse e su un vocabolario ampio, invece, viene appreso molto più lentamente. I bambini possono così presentare difficoltà nel comprendere il testo letto o nell'espone i contenuti appresi e, proseguendo negli studi, incontrare difficoltà nel comprendere e usare i linguaggi specifici delle discipline e concetti astratti. Questo anche perché, si segnala, le strutture linguistiche dei Paesi di provenienza sono spesso molto diverse, presentando ad esempio fonemi non presenti nella lingua

italiana e viceversa. Dunque riconoscere e produrre suoni nuovi può essere molto difficile e rendere imprecisa l'esecuzione dei dettati e/o l'esposizione. Quanto alle modalità di apprendimento della nuova lingua è precisato come esse non siano di tipo "additivo" mediante le quali, cioè, la nuova lingua si aggiunge alla precedente – come nel caso di chi ha background migratorio, si specifica ulteriormente –, ma "sottrattive" con le quali, cioè, la nuova lingua sostituisce la precedente. Questo – che viene presentato come dato di fatto –, è scritto ancora nelle *Linee*, implica maggiori difficoltà legate al sentirsi "privi di vocaboli per esprimersi", e dunque a provare rabbia ed emozioni negative che possono interferire con gli apprendimenti scolastici<sup>23</sup>. Tale approccio, insomma, non considera in alcun modo la possibilità di un mantenimento della lingua di origine.

Riguardo all'identità etnica dei minori di origine straniera, le *Linee 2023* riconoscono come compito che può assorbire molte energie cognitive ed emotive quello di integrare l'originaria appartenenza etnico-culturale con quella della famiglia adottiva e del nuovo contesto di vita. Un altro aspetto rilevante che viene messo a fuoco sta nel dato di fatto per cui il bambino di origine straniera, in quanto adottato da coniugi italiani, diviene cittadino italiano a tutti gli effetti e, si precisa, "totale legittimazione gli è dovuta dall'ambiente che lo accoglie, senza, per altro, imporgli alcuna rimozione delle sue radici e della sua storia"<sup>24</sup>.

Ciononostante si evidenzia come "nel nostro Paese, ancora oggi, spesso scatta automatico il criterio di considerare straniero chi è somaticamente differente: la scuola è quindi chiamata a svolgere un ruolo importante nel far crescere la consapevolezza che ci sono molti italiani con caratteristiche somatiche tipiche di altre aree geografiche. In questo senso, la presenza in classe di alunni e alunne adottati è un valore aggiunto nel processo di inclusione e di accettazione delle diversità. [...] è di cruciale importanza lavorare su eventuali micro e macro aggressioni inerenti all'identità etnica di bambini e ragazzi"<sup>25</sup>. Il testo prosegue sulla necessità di evitare l'errore di equiparare l'alunno che è stato adottato all'alunno straniero con vissuto di migrazione, poiché il primo, anche se arriva da un altro Paese, non è un bambino proveniente da un contesto migratorio ma un bambino che – pur differenziandosi nei tratti somatici dalla sua nuova famiglia – ha genitori italiani e vive in un ambiente culturale italiano

"A differenza dei minori provenienti da contesti migratori con la famiglia, che mantengono un rapporto vitale con la cultura e la lingua d'origine, i bambini adottati perdono velocemente la prima lingua e possono manifestare un'accentuata ambivalenza verso la cultura di provenienza, con alternanza di momenti di nostalgia/orgoglio a momenti di rimozione/rifiuto"<sup>26</sup>. Sembra non si consideri che i bambini "stranieri" in Italia, non sempre mantengono legami con i contesti culturali di origine né che spesso non hanno vissuti migratori personali in quanto nati in Italia; e ancora si afferma che la lingua d'origine dei minori che sono stati adottati dall'estero viene perduta, velocemente.

<sup>23</sup> MIM, *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati 2023*, cit. p. 7.

<sup>24</sup> *Idem*.

<sup>25</sup> *Idem*.

<sup>26</sup> *Idem*.

## 5. Considerazioni conclusive su apprendimento della nuova lingua e identità etnica

Dal documento preso in esame emerge il complessivo orientamento a riconoscere e a esortare a riconoscere, anche nel contesto scolastico, le peculiarità dell'esperienza adottiva e della storia personale degli alunni che vivono l'adozione, tanto che si precisa anche che non è possibile imporre loro alcuna rimozione delle proprie radici e storia. Questo è riconosciuto in modo esplicito riferendosi all'identità etnica ma non lo è, radicalmente, per tutto ciò che concerne la lingua di origine. Essa è menzionata in termini di riconoscimento solo quando, nell'Allegato 1, *Suggerimenti per un buon inserimento in classe*, è consigliato per l'accoglienza dell'alunno che è stato adottato preparare un cartellone/libretto di benvenuto con saluti e, tra parentesi, è aggiunto "anche nella sua lingua di origine, se adottato internazionalmente"<sup>27</sup>. Si sottende l'esistenza di una lingua pregressa all'italiano riconoscendo la fatica ad apprendere il nuovo idioma dato per il quale nella scuola secondaria di primo grado si consente di sostituire le due ore di lezione nella seconda lingua straniera con ore di rafforzamento dell'italiano (o della lingua di scolarizzazione)<sup>28</sup>. In tutti gli altri casi, la lingua di origine è citata per precisare che è destinata a essere perduta e "sostituita" dall'italiano.

Da un punto di vista interculturale non si possono eludere alcune domande: qual è la concezione di origine etnica alla base delle *Linee*? La lingua di origine non è forse parte integrante di quell'identità etnica, radici e storia personale che non si può imporre di rimuovere? Perché non è possibile nemmeno concepire che la L1 possa essere mantenuta e coltivata? Non è forse un valore possedere più lingue? Questo non vale per le persone adottate dall'estero? È troppo doloroso, per loro almeno nelle fasi iniziali dell'arrivo nella nuova famiglia e società, mantenere un legame così esplicito e profondo (non è un caso se le cosiddette L1 sono altrimenti dette "lingua madre") con le proprie origini? È troppo difficile per genitori e nuovo contesto, anche scolastico, creare e mettere in campo risorse per offrire la possibilità di mantenere e coltivare la L1? Credo che tentativi in questo senso andrebbero fatti: per meglio comunicare con i figli/e, e con gli alunni/e; per riconoscere loro competenze acquisite, anche se parzialmente e in modo non del tutto corretto; per riconoscere che ciò che fa parte delle origini e identità, anche etnica, non solo è qualcosa che non si può rimuovere ma che è qualcosa che innerva l'identità e la biografia sviluppata sino all'adozione, e che dunque ha valore e merita valorizzazione<sup>29</sup>; per

<sup>27</sup> MIM, *Linee 2023*, Allegato 1, p. 3.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 15: "laddove la necessità di tale sostituzione si sia prolungata nel tempo e non sia possibile procedere alla valutazione degli apprendimenti riferiti alla seconda lingua straniera, lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione non comprenderà la prova scritta relativa alla seconda lingua straniera, senza inficiare la validità del titolo di studio conseguito".

<sup>29</sup> Cfr. S. Lorenzini, S. Giulivi (a cura di), *Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici*, monografico in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche", 2, 2021, in <https://educazione-interculturale.unibo.it/>; S. Lorenzini, *Adozione e origine straniera*, cit.

sviluppare stima per le proprie origini; per moderare le emozioni negative derivanti dal non trovare parole per esprimersi; per ridurre lo spaesamento legato a un complessivo cambiare mondo, cambiare tutto<sup>30</sup>.

Perché non considerare, come sottolinea Favaro<sup>31</sup>, che la lingua di origine è una componente essenziale delle biografie di ciascuno? E che, come scriveva De Mauro: “la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva dalle prime ore di vita (oggi sappiamo) la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali”<sup>32</sup>. Credo che studi come quelli compiuti da Cummins<sup>33</sup> e che lo hanno portato a formulare l’ipotesi di interdipendenza secondo la quale le abilità linguistiche vengono trasferite da una lingua all’altra e, in virtù di questo, lo sviluppo della lingua di origine può supportare lo sviluppo della nuova lingua, dovrebbero essere tenuti in considerazione anche nel caso di persone di origine straniera che sono adottate. Tenendo conto della loro età all’adozione (che sappiamo essere sempre più elevata) e delle loro risposte alla possibilità di mantenere e coltivare la lingua d’origine. Questa possibilità dovrebbe essere pedagogicamente orientata in senso interculturale. Essa dovrebbe essere offerta e non imposta da adulti preparati sul piano educativo e capaci di trasmettere nuovi valori e una nuova lingua sia stimolando le potenzialità del nuovo arrivato sia rispettandone e valorizzandone l’identità pregressa, anche sul piano linguistico.

È importante che nelle *Linee* sia considerata la contestuale presenza di cittadinanza italiana e origine straniera che può implicare tratti somatici e colori della pelle diversi che espongono anche le persone di origine straniera che sono state adottate a rischi di discriminazione. Discriminazioni che non dobbiamo esitare a considerare di tipo razzista in quanto portano in sé la distinzione netta tra coloro che si ritengono appartenenti a un certo contesto sociale e gruppo etnico-culturale e coloro che non ne sono ritenuti parte e per questo sono fatti oggetto di esclusione e di giudizi inferiorizzanti<sup>34</sup>.

Nel nostro contesto sociale persistono pregiudizi negativi verso gli “stranieri” e verso fenomeni migratori diffusamente giudicati come perturbante minaccia di invasione, di sottrazione di identità e risorse, ritenute di diritto spettanti ai nativi autoctoni di un determinato contesto geografico e socioculturale. Importantissimo il richiamo a che anche la scuola assuma la responsabilità di contrastare queste forme di aggressione concorrendo alla costruzione di una mentalità capace di concepire che si può essere italiani, pur essendo nati all’estero, avendo gli occhi a mandorla, o un colore della pelle molto scuro, molto chiaro o altre sfumature e caratteristiche, e origini ed esperienze di vita avviate in diversi contesti socioculturali. Le diversità non vanno

<sup>30</sup> *Idem*.

<sup>31</sup> G. Favaro, *Biografie linguistiche plurali. Mappe, racconti, mescolanze*, in S. Lorenzini, S. Giulivi (a cura di), *Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza...*, cit., pp. 75-93.

<sup>32</sup> De Mauro T., *Nuovi linguaggi e dinamiche linguistiche del mondo contemporaneo*, in MIUR, *Le minoranze linguistiche in Italia nella prospettiva dell’educazione plurilingue*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, numeri 5/6, Firenze, Le Monnier, 2006, p. 1.

<sup>33</sup> J. Cummins, *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

<sup>34</sup> Cfr. S. Lorenzini, *Adozione e origine straniera*, cit.

né sottolineate né soltanto accettate ma riconosciute e valorizzate come peculiarità che possono riguardare tutti e ciascuno e che emergono proprio in rapporto agli altri. Ciascuno è diverso o simile rispetto a qualcun altro e, viceversa, quel qualcun altro è diverso o simile sempre rispetto a... Per uscire da approcci alla diversità esclusivamente fondati su negazione, ostilità, imbarazzo è preferibile esprimersi in termini di peculiarità che connotano, diversamente, ognuno/a, piuttosto che richiamare “la diversità” che sovente è intesa come qualcosa che distingue separando<sup>35</sup>.

E se il primo luogo per farlo è la famiglia, di primaria importanza sono certamente i contesti scolastici. Sia a motivo del fondamentale ruolo formativo cui devono adempiere, sia per la rilevanza dell’esperienza che complessivamente si compie a scuola, sia ancora per la maggiore dolorosità insita in esperienze fatte in età precoce e nelle relazioni con coetanei, educatori ed insegnanti. Agli insegnanti è richiesta la disponibilità a interrogarsi in prima persona sui significati attribuiti alle diverse manifestazioni della differenza. Poiché le rappresentazioni e le opinioni personali possono riverberarsi sulle prassi educative e relazionali messe in atto in sezione, in aula. Riconoscendo l’importanza di lavorare a scuola in prospettiva interculturale è opportuno superare l’idea che fare intercultura corrisponda a “maneggiare culture” per abbracciarne una concezione più ricca volta a favorire l’incontro tra differenze/peculiarità e somiglianze che ogni partecipante alle relazioni può arricchire e integrare con altre esperienze e linguaggi.

A questo, e in relazione alla raccomandazione presente nelle *Linee* a non compiere l’errore di equiparare l’alunno che è stato adottato all’alunno straniero con vissuto di migrazione, pur condividendola in linea generale, mi pare importante aggiungere che le esperienze di vita delle persone di origine straniera adottate possono essere state compiute in parte nei luoghi di origine oppure interamente o quasi esclusivamente in Italia dato per cui effettivamente non conoscono e non hanno vissuto in prima persona un differente contesto di vita, umano, sociale e culturale, ma questo (che pur fa indubbiamente la differenza) non cancella la loro origine in un luogo, contesto culturale e umano differente in cui hanno radici la donna e l’uomo che li hanno originati.

Tenere in considerazione tale aspetto, poter riconoscere in sé caratteristiche che non solo distinguono ma anche accomunano a persone di origini straniere diverse e che hanno vissuto in prima persona o per mezzo delle scelte delle loro famiglie una migrazione, costituisce non solo una forma di rispetto di un elemento reale della propria vita ma anche un fondamentale presupposto alla possibilità di sviluppare un’identità in cui trovi spazio la pluralità di elementi che riguardano la propria biografia, origini, adozione, nuovo contesto di vita.

## **6. Bibliografia di riferimento**

CAI, *Rapporto della Commissione sui fascicoli dal 01/01/2012 al 31/12/2012 “Dati e prospettive nelle Adozioni Internazionali”*, in <https://www.sitiarcheologici.palazzochigi.it/www.commissioneadozioni.it/dicembre%202018/it/per-una-famiglia-adottiva/rapporto-statistico.html>, consultato in data 08/09/2023.

<sup>35</sup> *Idem.*

CAI, *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2019*, in <https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, consultato in data 08/09/2023.

CAI, *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2020*, in <https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, consultato in data 08/09/2023.

CAI, *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2021*, in <https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, consultato in data 08/09/2023.

CAI, *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2022*, in <https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, consultato in data 08/09/2023.

CARE, *Compendio illustrato delle linee d'indirizzo per il diritto allo studio dei minori adottati*, in <http://coordinamentocare.org/wp-content/uploads/2019/09/1-P.pdf>, 2015, consultato in data 15/07/23.

Corrias M., *I bambini "Special needs"*, in *I bambini "special needs" - ItaliaAdozioni*, 2021, consultato in data 14/09/23.

Cummins J., *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

Ferritti M., Guerrieri A., *Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis*, in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche", numero 2, 2020, pp. 59-69, in <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/11761/11757>, consultato in data 14/09/23.

Ferritti M., Guerrieri A., *When Adoption Becomes a Complication: First Evidence Regarding the Discrimination Suffered by Young Adoptees in Italy Due to Phenotypic Differences and/or because of their Adoptive Identity*, in *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal "Scuola Democratica. Education and postdemocracy"*, numero 1, 2019, pp. 208-214.

Guerrieri A., *Scuola e adozione: quando ci sono bisogni specifici*, in *Scuola e adozione: quando ci sono bisogni specifici - AnnaGuerrieri*, 2020, consultato in data 14/09/23.

Guerrieri A., Nobile M., *Una scuola aperta all'adozione alla luce delle linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati*, Pisa, ETS, 2016.

Lorenzini S., *Adozione internazionale e prospettiva interculturale. Per una scuola attenta alle peculiarità di tutti e ciascuno*, in Biagioli R., Ongini V., Papa A. (a cura di), *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*, Bergamo, Edizioni junior, 2021, pp. 91-103.

Lorenzini S., *Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and culture", numero 1, 2019, pp. 115-129.

Lorenzini S., *La centralità dei diritti dei bambini/e nell'adozione nazionale e internazionale. Riferimenti normativi e concezioni di infanzia e famiglia in una lettura educativa interculturale*, in "Pedagogia e vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici", numero 1, 2019, pp. 43-59.

Lorenzini S., *Educazione Interculturale per la Pluralità nell'Identità. Il colore della pelle è parte dell'identità*, in Loiodice I., Ulivieri S. (a cura di), *Mondi educativi – 2017, Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della Pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, in "MeTis", numero speciale, 2017, pp. 152-163.



Lorenzini S., *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*, Pisa, ETS, 2013.

Lorenzini S., *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*, Pisa, ETS, 2012.

Lorenzini S., *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*, Ozzano dell'Emilia (Bo), A. Perdisa, 2004.

Lorenzini S., Giulivi S. (a cura di), *Plurilinguismo e accoglienza delle lingue di provenienza delle bambine e dei bambini di origine straniera nei contesti educativi e scolastici*, monografico in "Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche", Vol. 19, n. 2/2021, in <https://educazione-interculturale.unibo.it/>, consultato in data 08/09/2023.

MIM, *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati 2023*. (Aggiornamento delle Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati – nota prot.n.7443 del 18.12.2014), p. 3, in [m\\_pi.AOOGABMI.ATTI del Ministro- \(R\).0000005.28-03-2023.pdf](https://www.istruzione.it/mim/pi.AOOGABMI.ATTI%20del%20Ministro%20(R).0000005.28-03-2023.pdf), consultato in data 08/09/2023.

MIM, *Sistema Integrato 0-6*, 2017, in <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>, consultato in data 15/09/23.

Miur, CARE, *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio dei minori adottati*, in [https://www.istruzione.it/allegati/2014/Linee\\_di\\_indirizzo\\_per\\_favorire\\_lo\\_studio\\_dei\\_ragazzi\\_adottati.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/Linee_di_indirizzo_per_favorire_lo_studio_dei_ragazzi_adottati.pdf), 2014, consultato in data 08/09/2023.

**Data di ricezione dell'articolo: 22 settembre 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 2 e 9 ottobre 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 29 ottobre 2023**