

numero monografico a cura di Elena Maescotti e Arianna Thiene

La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore.

La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative

Minori e famiglie adottive: quali strumenti per una scuola inclusiva? Spunti di diritto interno e comparato

Mariassunta Piccinni, Rita Pilia

Abstract – *The paper recognizes the need to give concrete form to the ambitious program, first of all constitutional, to create a “school open to everyone and fit to each person”. The authors take the point of view of adopted minors and their families. Notes are also made on the condition of minors temporarily outside the family of origin. The perspective is that of the necessary integration between public and private law in order to promote an inclusive school environment, which allows harmonization between the tasks of care and education of parents, or adults otherwise responsible for the child, and those of the institutions and professionals involved in the provision of a personalized education service for every minor, which respects and promotes his or her identity and personality. Comparative analysis, with particular reference to the French experience, allows the authors to highlight some possible future developments.*

Riassunto – *Il contributo parte dalla necessità di dare concreta attuazione all’ambizioso programma, prima di tutto costituzionale, di realizzare una “scuola aperta a tutti ed a misura di ciascuno”, assumendo come punto di vista quello dei minori e delle famiglie adottive. Cenni sono fatti anche alla condizione dei minori temporaneamente al di fuori della famiglia d’origine. L’ottica è quella della necessaria integrazione tra gli strumenti giuridici di natura pubblicistica e privatistica rispetto al raggiungimento di un ambiente scolastico inclusivo, che permetta l’armonizzazione tra i compiti di cura ed educazione dei genitori, o degli adulti altrimenti responsabili per il minore, e quelli delle istituzioni e professionisti coinvolti nell’erogazione di un servizio di istruzione personalizzata del minore, che ne rispetti e promuova la sua identità e personalità. L’analisi comparatistica, con particolare riferimento all’esperienza francese, permette di evidenziare alcuni possibili sviluppi futuri.*

Keywords – adopted minors, minors temporarily deprived of their family environment, personalized education and education responsibilities, respect for private and family life, France

Parole chiave – minori adottati, minori temporaneamente al di fuori della propria famiglia di origine, istruzione personalizzata e responsabilità educative, rispetto per la vita privata e familiare, Francia

Mariassunta Piccinni è Ricercatrice in Diritto privato presso il Dipartimento di Scienze politiche, giuridiche, e studi internazionali dell’Università degli Studi di Padova e Professore aggregato di *Diritto privato* nella medesima Università. Tra i suoi interessi di ricerca: le misure di protezione privatistica; il biodiritto ed il diritto alla salute; le questioni di regolamentazione connesse alle tecnologie emergenti. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *La persona fisica* (in coll. con C. M. Mazzoni, nel *Trattato di Diritto privato*, diretto da G. Iudica e P. Zatti, Milano, Giuffrè, 2016); *La scelta della scuola* (in *Scuola famiglia e minori*, a cura di M. Cerato e F. Turlon, Pisa, Pacini, 2018, pp. 379-400).

Rita Pilia è Professore associato presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Cagliari, dove insegna Diritto costituzionale italiano e comparato. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano i diritti sociali con particolare riferimento al diritto all'istruzione e la condizione giuridica dello straniero. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Il diritto allo studio degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) nell'ordinamento italiano e francese: spunti per una comparazione*, in *Studi in onore di Francesco Gabriele* (Bari, Cacucci Editore, 2016); *Il diritto all'educazione inclusiva del minore straniero adottato nel sistema scolastico italiano e inglese* (in *Scritti in onore di Sara Volterra*, Torino, Giappichelli, 2017, pp. 805-829).

Lo scritto è frutto della riflessione congiunta delle Autrici. Sono, tuttavia, da attribuire a Mariassunta Piccinni i paragrafi 4 e 5, a Rita Pilia i paragrafi 2, 3 e 6; ad entrambe le Autrici i paragrafi 1 e 7.

1. Introduzione: dalla “categorizzazione” alla “specificazione dei bisogni”

Da lungo tempo si è delineato nel nostro ordinamento un ambizioso programma, prima di tutto costituzionale, che aspira ad una “scuola aperta a tutti ed a misura di ciascuno”¹. È evidente che la sua realizzazione richiede una costante interazione tra tutte le componenti della “comunità scolastica”, intesa come comunità aperta alla più vasta comunità sociale e civica². Il programma rischia, d'altro canto, di restare solo scritto nei sempre più ipertrofici testi di legge ed in più o meno ispirate circolari ministeriali, o nei propositi di insegnanti o dirigenti illuminati.

Affinchè l'obiettivo possa divenire attuabile, sono, certo, *in primis* imprescindibili risorse culturali, umane e finanziarie adeguate³. Sembra, inoltre, necessario il riconoscimento e rispetto reciproco di compiti e responsabilità, in una costante ridefinizione legata anche all'evolvere della personalità dell'alunno nell'avanzamento del percorso scolastico.

Il presente contributo si propone di portare un po' di chiarezza su quest'ultimo aspetto, evidenziando le potenzialità ed insidie degli strumenti normativi.

Si è scelto di assumere come punto di vista precipuo quello dei *minori e delle famiglie adottive*.

Il problema di un ambiente scolastico che si rilevi inclusivo per i minori e le famiglie adottive è, infatti, rilevante anche sul piano quantitativo, vista l'importante presenza di minori adottati nelle scuole italiane. I minori che arrivano in famiglia attraverso percorsi di adozione internazionale pongono questioni specifiche, dato che anche costoro trovano sempre più spesso ingresso in famiglia in età scolare, con difficoltà legate alle differenze linguistiche e culturali dei

¹ Secondo il programma costituzionale già delineato dall'art. 34, letto in combinato di disposto con gli artt. 2 e 3 Cost.

² V. per il quadro ed il significato della “comunità scolastica”, ad esempio, gli artt. 1-4 del d. lgs. n. 297/1994.

³ Per alcune considerazioni sul punto cfr. S. Rodotà, *Editoriale*, in “Rivista critica di diritto privato”, 1, 2014, pp. 3 ss., nonché L. Carlassare, *Priorità costituzionali e controllo sulla destinazione delle risorse*, in *costituzionalismo.it*, 1, 2013, la quale invita a “distinguere destinazione di fondi costituzionalmente *doverose*, destinazioni *consentite*, e destinazioni addirittura *vietate*”. Sull'evoluzione della giurisprudenza costituzionale a partire dalla fondamentale Corte cost. n. 215/1987, e con particolare riguardo al diritto sociale all'istruzione, v. S. Penasa, *La persona e la funzione promozionale della scuola: la realizzazione del disegno costituzionale e il necessario ruolo dei poteri pubblici. I casi dell'istruzione delle persone disabili e degli alunni stranieri*, in F. Cortese (a cura di), *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*, 2014, Napoli, Esi, pp. 1 ss.

paesi di provenienza⁴. Un cenno va fatto, infine, ai minori temporaneamente al di fuori della loro famiglia d'origine, soprattutto allo scopo di differenziare i loro bisogni rispetto a quelli dei minori adottati e di fornire qualche delucidazione su quali siano i soggetti responsabili per le scelte scolastiche.

Il punto di osservazione prescelto permette anche un'altra considerazione a più ampio spettro. Dalla ricognizione normativa emerge, infatti, che la necessità di porre un'attenzione particolare ai minori adottati è emersa dapprima in fonti interne all'ordinamento scolastico per essere solo più di recente riconosciuta dall'art. 1, comma 7°, lett. l) della l. 107/2015 (legge delega nel programma per la c.d. "buona scuola").

Già solo da una analisi dei testi normativi è chiaro che gli obiettivi dichiarati fin dalla l. 517/1977⁵, e sempre formalmente ribaditi, di riconoscimento dell'individualità degli alunni e di conseguente personalizzazione dell'offerta scolastica, sono difficilmente realizzabili per *tutti* gli studenti, in una scuola che si basa tendenzialmente su modalità di insegnamento e valutazione uniformi e che si trova, al contrario, sempre più di fronte a classi di alunni fortemente eterogenee per livello di istruzione, educazione e modelli culturali familiari e sociali, oltre che di bisogni specifici⁶. Questo rende inevitabile e, ci pare, *allo stato necessario*, il proliferare di strumenti operativi che specifichino le differenze per predisporre risposte professionali ed istituzionali adeguate.

Il rischio è che l'alunno sia "omologato" attraverso categorizzazioni riduzionistiche, per cui, da un lato, i suoi diritti (ad una scuola inclusiva, all'orientamento nei percorsi di istruzione e formazione, ad un'istruzione adeguata alle sue potenzialità ed ad opportunità di successo scolastico, alla valorizzazione delle sue capacità, aspirazioni, inclinazioni; ecc.) sono riconosciuti solamente se vi è la relativa classificazione, quando non "certificazione"; dall'altro, la stessa porta a considerare l'alunno (solo) nella prospettiva degli svantaggi individuati⁷.

È la scuola dell'"inclusività parcellizzata"⁸, i cui limiti emergono in modo lampante dall'evoluzione delle indicazioni riguardanti gli alunni adottati.

I minori adottati compaiono nell'ordinamento scolastico quando aumentano gli alunni stranieri nelle classi e si pone il problema di dare risposte adeguate (v. le *Linee guida per*

⁴ Nel biennio 2016-2017 sono stati autorizzati all'ingresso in Italia a scopo adottivo 3311 minori stranieri, di cui 1.872 nel corso del 2016 e 1.439 nel 2017. Cfr. i dati pubblicati dalla Commissione per le Adozioni internazionali (CAI), nel *Report I bambini e le coppie nell'adozione internazionale. I principali dati degli anni 2016 e 2017*, predisposto in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti, in <http://www.commissioneadozioni.it>, consultato in data 23.7.2018.

⁵ Si tratta della riforma antesignana rispetto al modello di ordinamento scolastico inclusivo, seguita ai lavori della Commissione Falcucci, attraverso cui si realizzò per la prima volta l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Sono di particolare interesse quanto alla necessaria personalizzazione degli obiettivi formativi, dell'insegnamento e delle modalità di valutazione nelle allora "scuole elementari" e "medie", ed all'interazione con i genitori, gli artt. 2, 4, 7 e 9, mai abrogati.

⁶ Cfr. sul punto R. Pozzar, *L'istituzione scuola e il bambino omologato*, in "Minorigiustizia", 1, 2014, pp. 16 ss. e L. Nota, M.C. Ginevra, S. Soresi (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, Cleup, 2015, spec. pp. 17 ss. e 46 ss.

⁷ Così R. Pozzar, *Op. cit.*, pp. 22 ss. e pure L. Nota, M. C. Ginevra, S. Soresi (a cura di), *Op. cit.*, spec. pp. 23 ss.

⁸ M. Bruschi, S. Milazzo, *L'inclusività parcellizzata nella scuola italiana tra paradigma inclusivo e scelte normative*, in "Federalismi.it", 2, 2018, pp. 1 ss.

*l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri del 2006*⁹). In questo contesto è necessario distinguere i bisogni rispetto a quelli degli (altri) "alunni di origine straniera"; così, nei documenti che individuano strategie per affrontare i problemi degli alunni con "bisogni educativi speciali" (*rectius "specifici"*), anche indipendentemente dalla certificazione di disabilità o di disturbi specifici di apprendimento (v. per prima la Direttiva ministeriale del 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali*¹⁰) gli alunni adottati tornano tra coloro che possono trovarsi con uno "svantaggio socio-economico, linguistico, culturale". È solo nel 2014 che vengono elaborate specifiche *Linee di indirizzo*¹¹. Si tratta di uno strumento prezioso sia sul piano dell'individuazione dei problemi e delle aree di criticità che per l'indicazione di buone prassi. Sono del 2017 le *Linee Guida* rivolte agli studenti fuori dalla famiglia di origine¹², strumento resosi ancora una volta necessario per differenziare situazioni non equiparabili.

Anche l'ordinamento scolastico, in altre parole, è chiamato a rispondere alle sfide di quello che si va, più in generale, delineando come un "diritto su misura" di ciascuno. Diritto che richiede per sua natura un particolare impegno da parte dei soggetti chiamati, da un lato, a designarlo, dall'altro, ad attuarlo.

È con questa attenzione metodologica che nel presente contributo si procede alla ricognizione delle principali fonti, a partire dai principi costituzionali e dal quadro internazionale, fino agli strumenti ministeriali più operativi e specifici, come quelli ora menzionati (*par. 2-3*).

Si evidenziano, a seguire, i riferimenti normativi privatistici rispetto ai compiti educativi dei genitori ed al diritto ad un'istruzione personalizzata del minore, nell'ottica della valorizzazione e rispetto della sua identità (*par. 4-5*). Alla luce dell'analisi comparatistica dell'esperienza francese ed, in particolare, della riforma avviata dalla *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (*par. 6*) si suggeriscono, infine, alcuni accorgimenti utili per i possibili sviluppi futuri (*par. 7*).

2. Il diritto fondamentale all'istruzione come paradigma di inclusione sociale

Il primo strumento internazionale a tutela dei diritti dell'infanzia, la *Dichiarazione dei diritti del bambino*, nota come *Dichiarazione di Ginevra* e adottata all'unanimità dalla Quinta Assemblea Generale della *Società delle Nazioni* nel 1924, non contemplava alcun riferimento alla formazione scolastica dei minori¹³.

⁹ Circ. min., 1° marzo 2006, n. 24, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, poi sostituita dalla Circ. min. 19 febbraio 2014, n. 4233.

¹⁰ Dir. min. 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

¹¹ *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati*, emanate dal MIUR il 18 dicembre 2014 (d'ora innanzi *Linee di indirizzo MIUR 2014*).

¹² MIUR e Autorità Garante per l'infanzia e l'Adolescenza, *Linee Guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, 11 dicembre 2017 (d'ora innanzi *Linee guida MIUR 2017*).

¹³ Il documento rifletteva un'immagine del bambino in quanto *destinatario passivo di diritti*, prevedendo un generico richiamo all'umanità intera affinché garantisse *protezione ai minori*, senza peraltro stabilire obblighi in capo agli Stati e mantenendo un approccio sostanzialmente *assistenzialista*, teso ad affermare le *necessità ma-*

Per la prima volta il diritto all'istruzione ha trovato riconoscimento a livello internazionale attraverso l'art. 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, che afferma il diritto di ogni individuo all'istruzione, evidenziandone il carattere obbligatorio e gratuito. Tale ultima *Dichiarazione* rappresenta la base giuridica e politica degli atti di diritto umanitario successivi: i principi in essa contenuti vengono confermati dalla *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1959, che al Principio settimo riconosce al fanciullo un diritto all'educazione, configurando in capo ai genitori una responsabilità nella realizzazione di tale diritto.

Qualche anno dopo, l'art. 12 del *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, adottato dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 16 dicembre 1966 ed entrato in vigore il 3 gennaio 1976, conferma l'universalità del diritto all'istruzione, evidenziandone il carattere della gratuità e dell'obbligatorietà. L'art. 28 della *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, firmata a New York il 20 novembre del 1989 e ratificata dallo Stato italiano con l. 176/1991, riprende quanto già affermato nei due strumenti da ultimo richiamati: accesso universale all'istruzione primaria; obbligatorietà e gratuità; uguali opportunità nell'accesso all'istruzione secondaria. Inoltre, l'art. 29, lett. c), nel delineare, più in generale, le finalità dell'educazione da impartire ai fanciulli, opera un richiamo esplicito ai principi della tolleranza e del rispetto per le diversità culturali che sono alla base delle politiche scolastiche inclusive. Nel rispetto dei valori nazionali del paese di cui il fanciullo è originario possono rientrare anche le origini del minore adottato¹⁴.

In riferimento alla specificità dello *status* del minore adottato, la *Convenzione dell'Aja per la tutela dei minori in materia di adozioni internazionali*, firmata il 29 maggio 1993 e ratificata dall'Italia con l. 476/1998, realizza una profonda revisione culturale e giuridica dell'istituto dell'adozione, affermando con forza il superiore interesse del minore¹⁵. In riferimento al diritto all'istruzione e al contesto di origine del minore, l'art. 16, lett. b), precisa che l'Autorità Centrale dello Stato d'origine nel redigere la relazione contenente informazioni circa l'identità del minore e il suo stato di adottabilità debba considerare "... le condizioni di educazione del minore, la sua origine etnica, religiosa e culturale" sottolineando l'importanza del suo complesso profilo identitario¹⁶.

Per quanto riguarda le fonti sovranazionali, il diritto all'istruzione è contemplato nella *Con-*

teriali e affettive.

¹⁴ Sul rapporto tra diritto allo studio e identità del minore adottato si veda L. Miazzi, *Il diritto allo studio e all'identità*, in CAI, *L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati*, Collana della Commissione per le adozioni internazionali, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2004, in <http://www.commissioneadozioni.it>, consultato in data 23.7.2018. Per un'attenta ricostruzione sull'istituto dell'adozione come strumento di politica sociale si veda T. Mori, *L'evoluzione della giurisdizione italiana in materia di adozione internazionale dei minori: studi sulla disciplina previgente e sulla Legge 31 dicembre 1998 n. 476*, in "Psicologia e Giustizia", Anno VI, numero 1, Gennaio-Giugno 2005.

¹⁵ La legge che regola le adozioni in Italia è la l. 4 maggio 1983, n. 184, *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*, successivamente modificata, in particolare, dalla l. 149/2001 (d'ora innanzi l. adoz.).

¹⁶ Sul concetto di adozione internazionale, come forma peculiare d'interazione culturale, si veda J. Galli, *Il salto culturale dal Paese d'origine a quello di accoglienza: incontro/scontro*, in CAI, *L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati*, cit., pp. 27-34, in <http://www.commissioneadozioni.it>, consultato in data 23.7.2018.

venzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (CEDU), firmata a Roma il 4 novembre 1950 e resa esecutiva con la l. 848/1955. Nonostante l'impianto originario della Convenzione fosse principalmente incentrato sulla tutela dei diritti di libertà, il *Primo protocollo alla Convenzione*, adottato a Parigi il 20 marzo 1952 e in vigore dal 18 maggio 1954, introduce previsioni relative a diritti di natura sociale e qualifica il diritto all'istruzione come diritto fondamentale "che non può essere rifiutato a nessuno" (art. 2) e deve essere garantito a tutti coloro che sono sottoposti alla giurisdizione di ciascuno Stato membro.

Il diritto all'istruzione è sancito inoltre in numerosi trattati regionali; in particolare, la *Carta sociale europea*, adottata dal Consiglio d'Europa nel 1961 e riveduta nel 1996, ratificata e resa esecutiva in Italia con l. 30/1999, afferma il diritto dei bambini a non essere utilizzati in attività lavorative che pregiudichino la possibilità di ricevere un'istruzione e suggerisce un'attenzione particolare nei confronti di quei bambini adottati internazionalmente in età scolare che provengano da contesti scolastici in cui la scolarizzazione non si è realizzata in modo compiuto.

Nell'ambito europeo la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* (Carta dir. UE), firmata e proclamata a Nizza il 7 dicembre 2000, afferma il diritto all'istruzione obbligatoria e gratuita per minori e il diritto per i genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche (art. 14), nonché il rispetto per la diversità culturale, religiosa e linguistica (art. 22). L'art. 14 della Carta può configurarsi come la formulazione più completa e articolata del diritto all'istruzione in quanto contempla tutti gli elementi essenziali che lo caratterizzano: la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione primaria; il pluralismo scolastico e la libertà di scelta per i genitori rispetto al tipo di istruzione da impartire ai propri figli.

A differenza della *Convenzione europea*, la *Carta di Nizza* include nel divieto di discriminazione motivi diversi da quelli classicamente previsti (sesso, razza, religione ed etnia), quali le caratteristiche genetiche, le convinzioni personali, gli handicap, l'età e le tendenze sessuali (art. 21), includendo dei fattori di discriminazione che sono riferibili alla specificità del minore adottato.

Il *Trattato di Lisbona*, firmato il 13 dicembre 2007 ed entrato in vigore il 1° dicembre 2009, ha modificato il Trattato sull'Unione europea (TUE) e il Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE), conferendo alla Carta dir. UE lo stesso valore giuridico dei trattati (art. 6, par. 1, TUE). Restano invariate le disposizioni relative al ruolo dell'UE in materia di istruzione e formazione (artt. 165 e 166 TFUE) e l'art. 9 TFUE contiene l'"*horizontal social clause*" che sottolinea l'impegno dell'Unione, nell'attuazione delle sue politiche e azioni, per la lotta contro l'esclusione sociale e la promozione di un livello elevato di istruzione e formazione¹⁷.

¹⁷ Sulla clausola sociale orizzontale (c.d. "social test") v. M. D. Ferrara, *L'integrazione europea attraverso il "social test": la clausola sociale orizzontale e le sue possibili applicazioni*, in "Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale", 2, 2013, pp. 295-320.

3. Segue: la cornice normativa interna per il minore adottato nella scuola

Il modello di tutela del diritto all'istruzione, quale diritto sociale fondamentale è sancito all'art. 34 della Costituzione italiana, che espressamente prevede che esso sia garantito a tutti in modo gratuito e sancisce allo stesso tempo l'obbligatorietà dell'istruzione inferiore. Il comma 1° dell'art. 34 nel definire un modello inclusivo di scuola "aperta a tutti" richiama il contenuto dell'art. 3 della pari dignità sociale di "tutti i cittadini" "eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali"¹⁸.

L'espressione utilizzata si rivela sempre attuale perché, diversamente dal periodo in cui fu concepita, oggi ricomprende un'ampia categoria di soggetti non contemplati nella stesura originaria. Tra quei "tutti" per i quali la scuola vuole e deve essere aperta rientrano i minori presenti nel territorio dello Stato a diverso titolo e qualunque sia la loro provenienza. Tuttavia, nonostante la formale posizione di eguaglianza di fronte alla legge, esistono disomogeneità che ostacolano la realizzazione dell'eguaglianza sostanziale dei cittadini, ed è per questo che la Costituzione non si arresta al riconoscimento dell'uguaglianza formale e assegna allo Stato il compito di creare azioni positive per rimuovere quelle barriere di ordine naturale, sociale ed economico che non consentirebbero a ciascuno di noi di realizzare pienamente la propria personalità.

In quest'ottica, e tenendo presente la condizione di vulnerabilità del minore adottato rispetto al diritto allo studio, per poter delineare la cornice legislativa nell'ordinamento italiano, appare necessario fare riferimento alla normativa scolastica sui cc.dd. Bisogni Educativi Speciali (BES)¹⁹, volta a potenziare l'inclusione e il benessere scolastico di bambini e ragazzi che presentano delle fragilità non riconducibili a una situazione di disabilità certificabile²⁰. I minori adottati non sono nominati espressamente, ma la stessa presenta elementi d'interesse per il loro percorso di studio.

Nella definizione del quadro normativo a tutela dell'inserimento scolastico dei minori adottati il primo tassello è rappresentato, nel contesto più in generale dei BES, dalla già richiamata Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, che estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, riferendosi espressamente ai principi enunciati dalla l. 53/2003²¹ e fornendo il corretto approccio per improntare una risposta alle reali situazioni di

¹⁸ Sottolinea la duplice valenza individuale e collettiva del diritto all'istruzione L. Carlassare, *Il diritto allo studio come diritto costituzionalmente garantito per tutti i bambini*, in CAI, *L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati*, cit., pp. 17 s.

¹⁹ L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) è entrata nell'uso linguistico comune in Italia dopo l'emanazione della già richiamata Dir. min. del 27 dicembre 2012 per descrivere tutte quelle situazioni inquadrabili in un'area del c.d. svantaggio scolastico in cui la proposta educativa "standard" non consente allo studente un apprendimento e uno sviluppo efficace, a causa delle difficoltà riconducibili a situazioni derivanti da un disagio psichico, fisico, sociale e culturale.

²⁰ Mette in luce la fragilità dei minori adottati F. Cohen-Herlem, *La scolarité des enfants nouveaux arrivants*, in "Revue Accueillir", 242, 2007, pp. 17 s.

²¹ Nella prospettiva della "presa in carico" da parte di tutti i docenti curricolari, e non solo dell'insegnante di sostegno, il diritto alla personalizzazione degli interventi previsto dalla l. 53/2003 viene completato dalla l. 170/2010 che "apre un diverso canale di cura educativa".

difficoltà scolastica.

Il secondo tassello della normativa sul diritto allo studio degli alunni adottati è la Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8 relativa alle Indicazioni operative sulla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, appena richiamata, che promuove l'adozione di un *progetto educativo didattico* per tutti gli alunni che abbiano uno svantaggio culturale, personale o sociale, a prescindere dalla presenza di una certificazione clinica o diagnosi. La tipologia di intervento ha natura temporanea; è strutturato sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali del post adozione) per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana; è previsto il monitoraggio dell'efficacia delle azioni per il tempo strettamente necessario, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, il cui intervento è a carattere continuativo e permanente.

Le *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati* emanate dal MIUR il 18 dicembre 2014 introducono importanti novità allo scopo di costruire un'esperienza scolastica inclusiva, tanto dal punto di vista cognitivo che emotivo e sociale²². Prima di allora non esisteva una normativa nazionale *ad hoc* e per analogia ci si rifaceva alle indicazioni operative contenute nelle già richiamate *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, contenute nella Circ. min. n. 24/2006, poi sostituite nel 2014. Tuttavia, il *gap* normativo favoriva il rafforzamento di una trappola terminologica che porta ad equiparare il minore adottato al minore straniero che vive con il suo nucleo familiare al di fuori del territorio del Paese di cui ha la *cittadinanza*²³.

Le Linee di indirizzo rappresentano oggi uno strumento legislativo importante per il percorso scolastico delle famiglie adottive e si articolano in un documento ben strutturato, con un taglio operativo ricco di indicazioni utili per mettere in atto *best practices* in tema di iscrizione, prima accoglienza, *tempi e classe d'inserimento*, evidenziando il ruolo degli insegnanti di riferimento, la formazione del personale della scuola, il passaggio dalla lingua di origine alla lingua del Paese di arrivo.

Le Linee di indirizzo individuano in termini specifici il ruolo dell'insegnante referente e dei vari soggetti coinvolti nella procedura di inserimento scolastico e il lavoro in rete tra famiglia, insegnanti e professionisti che seguono il minore nel post-adozione.

Nel testo vengono date indicazioni in relazione alle aree di intervento che presentano maggiori criticità: difficoltà di apprendimento; difficoltà psico-emotive; scolarizzazione nei Paesi d'origine; bambini segnalati con bisogni speciali o particolari; età presunta; preadolescenza e adolescenza; italiano come L2; identità etnica.

Per quanto riguarda le *difficoltà di apprendimento* si evidenzia come, tra i bambini adottati, sia presente una percentuale di DSA superiore a quella mediamente rilevata tra i coetanei non

²² Cfr. Commissione Europea/EACEA/Eurydice, *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2012.

²³ La cittadinanza italiana è regolata dalla l. 91/1992 e relativi regolamenti di esecuzione: in particolare il D.P.R. 12 ottobre 1993, n. 572 e il D.P.R. 18 aprile 1994, n. 362, che rivaluta il peso della volontà individuale nell'acquisto e nella perdita della cittadinanza e riconosce il diritto alla titolarità contemporanea di più cittadinanze.

adottati, oltre a problematiche nella sfera psicoemotiva e cognitiva tali da interferire sensibilmente con le capacità di apprendimento (es. *deficit* nella concentrazione e nella memorizzazione)²⁴.

In relazione alle *difficoltà psico-emotive* si sottolinea come le esperienze sfavorevoli nel periodo precedente l'adozione possono determinare in molti casi conseguenze negative relativamente alla capacità di controllare ed esprimere le proprie emozioni²⁵.

Un altro aspetto di criticità è la diversa *scolarizzazione nei paesi d'origine*. I bambini adottati internazionalmente provengono spesso da Paesi in cui il tasso di analfabetismo e/o di abbandono scolastico precoce è rilevante. I bambini che provengono da tali situazioni potrebbero aver ricevuto un'esigua scolarizzazione, non averla ricevuta affatto, o averla ricevuta con modalità piuttosto differenti da quelle attualmente adottate in Italia.

È bene sottolineare che la categoria degli alunni adottati è variamente rappresentata al suo interno da diversificate esigenze che definiscono situazioni e bisogni specifici qualificabili come *special needs adoption* (adozioni di fratrici; di bambini di sette o più anni di età; di bambini con gravi patologie o disabilità).

Un altro aspetto degno di rilievo è che spesso in diversi Paesi di provenienza i bambini non vengono iscritti all'anagrafe al momento della nascita. Di conseguenza, può capitare che venga attribuita una data di nascita, e di conseguenza un'età, presunte ai soli fini della registrazione anagrafica.

Un numero significativo di bambini e ragazzi arriva in Italia nella fascia di età riferibile alla *preadolescenza e adolescenza*, con la comparsa di significative problematiche connesse alla definizione della propria identità, che possono interferire con le capacità di apprendimento.

Le Linee guida affrontano il tema rilevante delle *difficoltà linguistiche*, sottolineando che i bambini adottati internazionalmente apprendono velocemente il vocabolario di base dell'italiano ("*basic interpersonal communicative skills*"), mentre il linguaggio più astratto, necessario per l'apprendimento scolastico avanzato ("*cognitive/academic linguistic abilities*"), viene appreso molto più lentamente.

Infine, l'*identità etnica* costituisce un elemento di forte connotazione identitaria del profilo del minore e rappresenta al tempo stesso un valore aggiunto nel processo di inclusione e di accettazione delle diversità.

L'ultimo tassello normativo nel complesso mosaico normativo che delinea il diritto allo studio dei minori adottati è rappresentato dalla l. n. 107/2015 (c.d. "Buona scuola")²⁶ che, all'art. 1, comma 7°, lett. l), indica tra gli obiettivi formativi prioritari per le Istituzioni Scolastiche l'applicazione delle richiamate Linee di indirizzo, con l'obiettivo di fornire conoscenze e linee programmatiche a carattere teorico-metodologico tali da garantire ai bambini e ai ragazzi adottati e alle loro famiglie ulteriori opportunità nel loro percorso di crescita.

²⁴ Cfr. C. Artoni Schlesinger, P. Gatti, *Adozione e apprendimento scolastico*, in "Richard e Piggie. Studi Psicoanalitici del Bambino e dell'Adolescente", 1, 2009, pp. 67-81.

²⁵ Cfr. R. Rosnati, S. Ranieri, C. Righetti, *Le competenze scolastiche e relazionali nei bambini adottati di diversa etnia: le percezioni di genitori e insegnanti a confronto*, in "Ricerche di Psicologia", 2, 2009, pp. 33-52.

²⁶ Cfr. M. Cocconi, *Il compimento del cantiere della c.d. Buona scuola*, in "Giornale di diritto amministrativo", 4, 2017, pp. 461 ss.

4. Il diritto all'educazione ed istruzione nel rispetto dell'identità del minore

La scuola non è soltanto lo strumento attraverso il quale si assolve all'obbligo di istruzione, ma è prima di tutto luogo privilegiato in cui l'alunno esplica e costruisce la sua personalità.

I compiti di istruzione e formazione degli insegnanti si incontrano con quelli di cura, educazione ed istruzione propri, di regola, dei genitori. In questo senso, è fondamentale il raccordo tra scuola e famiglie nel rispetto delle rispettive prerogative e compiti assegnati dall'ordinamento giuridico.

L'art. 30 Cost. è particolarmente chiaro sul punto. Così, sul piano della disciplina codicistica, il canone ermeneutico di cui all'art. 147 cod. civ. impone ai genitori, o agli adulti altrimenti responsabili per il minore, di considerarne il punto di vista nelle decisioni che lo riguardano "nel rispetto delle sue capacità, delle sue inclinazioni naturali e delle sue aspirazioni".

Da un lato, i figli hanno il *diritto* di essere mantenuti, educati, istruiti ed assistiti moralmente dai genitori, *nel rispetto* delle proprie capacità, inclinazioni naturali ed aspirazioni (315 bis, comma 1°), dall'altro, i genitori hanno il *dovere* di "esercitare" di comune accordo la propria "responsabilità genitoriale", "tenendo conto delle capacità, delle inclinazioni naturali e delle aspirazioni del figlio" (316, comma 1°). L'art. 337 ter, commi 1° e 3°, richiama lo stesso criterio orientativo ove l'armonia familiare sia venuta meno²⁷.

Così l'art. 348, ult. comma, cod. civ., fa riferimento all'art. 147 per l'ipotesi in cui, per morte o impossibilità di esercizio della responsabilità genitoriale da parte di entrambi i genitori, sia necessario nominare un tutore²⁸. Ancora l'art. 5 della l. adoz. richiama l'art. 316 per la definizione dei compiti di mantenimento, educazione ed istruzione dell'affidatario nel caso di temporanea inidoneità dell'ambiente familiare del minore.

La complessiva disciplina si pone in linea con l'evoluzione del già richiamato quadro internazionale di riferimento e con l'evoluzione normativa dei principali paesi europei, incluso quello francese. Per quest'ultimo, basti ricordare gli artt. 371 ss. del *code civil* quanto all'*autorité parentale*, dove primeggia il riferimento all'"*intérêt de l'enfant*" ed al "*respect dû à sa personne*"²⁹. Così, per la normativa in materia di adozione, si vedano gli artt. 343 ss. del *code civil*, gli artt. L225-1 del *code de l'action sociale et des familles*, nonché le disposizioni di legge per l'adeguamento della normativa preesistente alla richiamata Convenzione dell'Aja del 29 maggio 1993³⁰.

Anche le scelte scolastiche devono essere sempre adeguate alla personalità del minore. La discrezionalità educativa degli adulti responsabili per il minore, a mano a mano che questi

²⁷ Si rinvia in proposito a M. Piccinni, *La scelta della scuola*, in M. Cerato, F. Turlon (a cura di), *Scuola famiglia e minori. Profili normativi e psicologici*, Pisa, Pacini giuridica, 2018, pp. 379 ss. e Ead., *I minori di età*, in C. M. Mazzoni, M. Piccinni, *La persona fisica*, nel *Trattato Iudica-Zatti*, Milano, Giuffrè, 2016, pp. 397 ss., anche per i necessari approfondimenti bibliografici.

²⁸ L'art. 19 l. adoz. richiede la nomina del tutore anche nel caso in cui sia dichiarato lo stato di adottabilità del minore in stato di abbandono.

²⁹ Sul punto v. per tutti J. Carbonnier, *Droit civil*, I, *Les Personnes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000, pp. 199 ss.

³⁰ Cfr., in particolare, la *Loi n° 2002-93 du 22 janvier 2002 relative à l'accès aux origines des personnes adoptées et pupilles de l'Etat* e la *Loi n° 2002-304 du 4 mars 2002 relative au nom de famille*.

crebbe, è sempre più condizionata dal rispetto della personalità emergente e dalla necessità di rendere il minore partecipe prima, e protagonista poi, del suo percorso scolastico in relazione alla raggiunta capacità di discernimento.

In questo contesto si definisce l'ambito in cui può esplicarsi la libertà di insegnamento dei docenti, pure vincolata, da un lato, al rispetto della personalità degli alunni e, dall'altro, alle scelte degli adulti per loro responsabili³¹.

Nell'evoluzione del percorso di istruzione e formazione dello studente tutti gli operatori scolastici sono chiamati ad un costante sforzo per un adeguato contemperamento tra il rispetto della riservatezza dell'alunno e la valorizzazione della sua complessiva identità nell'ambito delle attività e delle relazioni scolastiche. Ciò richiede attenzione alle differenze che riguardano l'esperienza familiare, l'identità culturale, linguistica, religiosa, così come il percorso di maturazione e di crescita personale di ciascuno studente, dall'infanzia all'adolescenza, nella costruzione della propria identità di genere, nello sviluppo delle proprie opinioni e convinzioni personali e sociali, ecc. Sfide specifiche possono essere poste da alcune condizioni di disabilità o problemi di salute³².

L'identità personale presenta innumerevoli sfaccettature, connesse alle sfere della personalità coinvolte. Con riferimento al nucleo della *corretta percezione sociale di sé*, essa comprende, in chiave difensiva, il diritto al rispetto della vita privata e familiare, nel senso della non ingerenza e rispetto del riserbo e della protezione dei dati personali ed, in chiave promozionale, il diritto al corretto trattamento delle informazioni condivise dal titolare dello stesso, al rispetto del nome e della propria immagine; con riguardo alla *corretta auto-percezione di sé* emerge il diritto a ricevere le informazioni che riguardano l'interessato ed a conoscere come vengono trattati i propri dati personali; infine, rispetto alla *realizzazione di sé* ed alla costruzione della propria identità rileva il diritto al rispetto e promozione della propria identità sessuale, culturale, religiosa³³.

Il rispetto dell'identità è particolarmente rilevante anche nel caso dell'alunno adottato. Per il minore adottato, infatti, il tema dell'origine, come quello del riserbo, da un lato, e del riconoscimento e costruzione della propria identità personale e familiare, dall'altro, sono particolarmente delicati. Può essere difficile tanto per gli insegnanti quanto per gli stessi genitori trovare le modalità più opportune per condividere le informazioni sulle origini del figlio e fornirgli gli strumenti per elaborare la propria storia personale e costruire la propria identità sociale, anche

³¹ V., ad esempio, per le scuole di ogni ordine e grado, l'art. 1 d.lgs. 297/1994 e, con particolare riguardo alle scuole secondarie, l'art. 5 *bis* d.p.r. 249/1998, che introduce il "patto educativo di corresponsabilità", che deve essere sottoscritto da parte dei genitori e degli studenti. Molti spunti sull'interazione tra famiglie e scuola sono contenuti nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, emanate con Reg. MIUR, 16 novembre 2012, ex art. 1, comma 4°, d.p.r. 89/2009. Il punto sarà ripreso *infra*, par. 7.

³² Cfr. sul punto, ad esempio, L. Nota, M. C. Ginevra, S. Soresi, *Op. cit.*, spec. pp. 46 ss.

³³ Alcuni spunti relativi al problema nella scuola emergono dal *Vademecum* elaborato dal Garante per la protezione dei dati personali, *La scuola a prova di privacy*, aggiornato da ult. nel 2016, in <http://www.garanteprivacy.it>, consultato in data 23.7.2018; nella riflessione dottrinale, v. *ex multis* A. Thiene, *L'inconsistente tutela dei minori nel mondo digitale*, in "Studium iuris", 2012, pp. 528 ss.; Ead., *Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali*, in "Famiglia e diritto", 2017, pp. 172 ss.; E. Marescotti, A. Thiene (a cura di), *La scuola al tempo dei social network*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 2017, *passim*; M. Cerato, F. Turlon (a cura di), *Scuola famiglia e minori*, cit., *passim*.

all'interno della classe. Quanto alle *informazioni che i genitori hanno sull'origine del minore* si pone il problema dei tempi e modi con cui i genitori devono condividerle con il minore e con la scuola³⁴; rispetto alle *informazioni che i genitori non hanno*, e che il minore conserva più o meno consapevolmente, si deve stabilire, anzitutto, fino a che punto si estende il dovere degli insegnanti di cogliere i segnali che il bambino lancia ed, in secondo luogo, quanto ed in che modo le informazioni acquisite devono essere condivise con i genitori; sono, ancora, richieste attenzioni particolari nel rapporto con il singolo e con la classe per affrontare alcune tematiche sensibili (ad esempio, la storia personale e familiare, la costruzione dei concetti temporali). Il criterio fondamentale per individuare le soluzioni dei singoli problemi che possano presentarsi non può che essere quello del rispetto dei tempi, dei bisogni e delle aspirazioni del minore stesso, da individuarsi nella collaborazione tra tutti i soggetti coinvolti nella sua istruzione, educazione e formazione³⁵.

5. Segue: i soggetti responsabili per il minore al di fuori della famiglia di origine

Dirigenti scolastici e docenti hanno il dovere di individuare gli adulti responsabili per ciascun alunno minore. È importante, infatti, sapere chi sono gli interlocutori per l'iscrizione a scuola, per le relative scelte scolastiche (dall'insegnamento della religione alle attività extra-curricolari), per l'uscita quotidiana al termine delle lezioni, per le autorizzazioni a gite o attività particolari, per le comunicazioni scolastiche, per la condivisione di progressi, difficoltà e strategie poste in essere per garantire all'alunno opportunità di apprendimento e di crescita.

Anche se il problema riguarda tutti gli alunni³⁶, ove il minore si trovi al di fuori della famiglia di origine il quadro normativo può essere più difficile da ricostruire³⁷. Si devono distinguere i casi in cui l'alunno si trovi *solo temporaneamente* al di fuori della famiglia di origine, da quelli in cui sia *stabilmente inserito* in una nuova famiglia, come avviene nel caso del minore adottato. Vi possono essere, poi, situazioni in divenire che tendono comunque verso l'una o l'altra prospettiva.

La situazione più complessa, dal punto di vista degli adulti di riferimento, è la prima. Le

³⁴ L'art. 28, comma 1°, l. adoz., sicuramente innovativo sul punto, è decisamente insufficiente per rispondere alle diverse esigenze e va comunque interpretato alla luce del contesto normativo costituzionale ed internazionale già delineato *supra*, al par. 3. Le Linee di Indirizzo MIUR 2014 opportunamente prevedono tra i compiti delle famiglie quello di fornire alla scuola le "informazioni necessarie ad una conoscenza del minore al fine di garantirne un positivo inserimento scolastico" e di raccogliere e comunicare, ove possibile, "tutte le informazioni disponibili sul percorso scolastico progressivo".

³⁵ V. sul punto le Linee di Indirizzo MIUR 2014.

³⁶ Per le difficoltà che possono sorgere in proposito rispetto a famiglie conflittuali o a famiglie "ricomposte" v. M. Cerato, F. Turlon (a cura di), *Scuola famiglia e minori...*, cit., *passim*.

³⁷ Sottolinea le incompletezze ed incoerenze normative L. Lenti, *Gli affidamenti ai servizi sociali*, in "Famiglia e diritto", 1, 2018, pp. 99 ss.; con riguardo al contesto scolastico: M. Cinque, *Affidamento del minore al servizio sociale con collocamento intra o extra familiare*, in *Scuola famiglia e minori*, cit., pp. 332 ss.; Ead., *Affidamento familiare ex L. 4 maggio 1983, n. 184, ivi*, pp. 338 ss.; Ead., *Affidamento preadottivo ex L. 4 maggio 1983, n. 184, ivi*, pp. 343 ss.

forme di *affidamento c.d. etero-familiare* sono, infatti, svariate e frammentate³⁸.

L'ipotesi disciplinata in modo più chiaro è quella riguardante il minore "temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo", che deve essere provvisoriamente allontanato dalla propria famiglia. L'art. 4 l. adoz. prevede che il minore sia *preferibilmente* affidato ad una famiglia "in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno". Il problema del rapporto con le autorità scolastiche è affrontato espressamente all'art. 5, comma 1°, che individua i poteri dell'affidatario.

L'art. 5, comma 3° estende la disciplina "*in quanto compatibile*" al caso dei minori inseriti in una comunità di tipo familiare ex art. 2, comma 2°, l. adoz. Questa soluzione, pur prevista dal legislatore in via residuale, è più frequente nella prassi³⁹; nulla è espressamente stabilito per le altre ipotesi di affidamento eterofamiliare, ed in particolare per il pure diffuso istituto del c.d. affidamento al servizio sociale con collocamento del minore in comunità o presso famiglia affidataria⁴⁰.

La previsione normativa di cui all'art. 5, comma 1° è volta a snellire i rapporti con la scuola nell'interesse del minore. L'affidatario ha il compito di provvedere all'"*educazione e istruzione*" del minore ed esercita "*in ogni caso*" "i poteri connessi con la responsabilità genitoriale in relazione agli *ordinari rapporti con la istituzione scolastica*" (art. 5 l. adoz.).

Autorità scolastiche ed insegnanti possono, dunque, considerare la famiglia affidataria come legittimo interlocutore per le questioni quotidiane. Ciò, a maggior ragione, ove il rapporto di affidamento sia di lunga durata: in questo caso sarà, infatti, importante riconoscere il rispetto della vita familiare del minore anche al fine di garantirgli una certa stabilità affettiva⁴¹. Sono, peraltro, necessarie alcune importanti precisazioni.

L'istituto dell'affidamento familiare si inserisce, come già ricordato, in un progetto di recupero dell'idoneità dell'ambiente familiare e dell'adeguatezza genitoriale rispetto alle esigenze del minore, e presuppone un "programma di assistenza", che deve essere esplicitato a partire dal provvedimento di affidamento familiare. Soggetti coinvolti sono il minore stesso e la famiglia di provenienza, i servizi e l'autorità giudiziaria, secondo modalità differenziate a seconda che vi sia o meno il consenso dei genitori (v. artt. 4-5 l. adoz.)⁴².

³⁸ Cfr. per tutti L. Lenti, *Gli affidamenti ai servizi sociali*, cit., pp. 99 ss.

³⁹ I poteri dei genitori e dei legali rappresentanti delle comunità variano caso per caso in base al contenuto del provvedimento con il quale si è disposto l'allontanamento del minore dalla propria famiglia. Laddove l'esercizio della responsabilità genitoriale sia impedito o vi sia stato un provvedimento di decadenza ex art. 330 cod. civ., e ancora non sia stato nominato un tutore, i legali rappresentanti delle comunità esercitano i poteri tutelari sul minore affidato fino a quando non si provveda alla nomina di un tutore ex art. 3, comma 2°, l. adoz.

⁴⁰ Sull'istituto, eterogeneo nei presupposti applicativi e meno sicuro rispetto ai fondamenti normativi, v. M. Cinque, *Affidamento del minore*, cit., pp. 332 ss., la quale propone un'applicazione analogica dell'art. 5, comma 1° anche a queste ipotesi. Per le particolari questioni che possono sorgere per la mancanza di chiarezza sui ruoli dei diversi soggetti, privati ed istituzionali coinvolti, v. L. Lenti, *Gli affidamenti*, cit., spec. pp. 105 s.

⁴¹ Sulle peculiarità ed ambiguità di questo "diritto relazionale", anche nella evoluzione giurisprudenziale e normativa (v. da ult. la l. n. 173/2015) condizionata dalla giurisprudenza della Corte europea dei diritti dell'uomo, v. per tutti L. Lenti, *L'interesse del minore nella giurisprudenza della corte europea dei diritti dell'uomo. Espansione e trasformismo*, in "Nuova giurisprudenza civile commentata", 1, 2016, spec. pp. 155 ss. ed E. Lamarque, *Prima i bambini, Il principio dei best interests of the child nella prospettiva costituzionale*, Milano, FrancoAngeli, 2016, spec. pp. 94 ss.

⁴² L'art. 4, comma 5°, l. adoz. prevede che nel provvedimento di affidamento familiare, come parte essenzia-

Ciò spiega perché nel disegno legislativo i poteri dell'affidatario non sono pienamente discrezionali. Non solo i poteri di rappresentanza sono limitati ai *rapporti ordinari*, ma l'affidatario deve, in ogni caso, tenere conto delle "indicazioni dei genitori per i quali non vi sia stata pronuncia ai sensi degli artt. 330 e 333 del codice civile, o del tutore", e deve osservare "le prescrizioni stabilite dall'autorità affidante". L'autorità affidante deve, dal canto suo, stabilire "i tempi e i modi dell'esercizio dei poteri riconosciuti all'affidatario, e le modalità attraverso le quali i genitori e gli altri componenti il nucleo familiare possono mantenere i rapporti con il minore"; nel caso in cui i genitori non siano in grado di esercitare la responsabilità genitoriale è nominato un tutore ex art. 343 ss. cod. civ.⁴³.

In questo senso, il dirigente scolastico, *in primis*, e, quindi gli insegnanti, hanno il compito di coinvolgere adeguatamente i genitori, sempre nel rispetto delle esigenze del figlio, secondo modalità il più possibile condivise con i diversi soggetti interessati e attraverso il coordinamento con i servizi sociali ed, eventualmente, l'autorità giudiziaria (v. art. 5, comma 2°). La scuola può tra l'altro fornire importanti elementi rispetto al monitoraggio del progetto assistenziale in corso⁴⁴.

Potrà essere, in particolare, utile, all'instaurarsi del rapporto, ed in ogni successivo momento in cui per il mutare delle circostanze se ne avvertisse la necessità, condividere con tutti i soggetti interessati cosa si intenderà per *ordinari rapporti* (es: comunicazioni scolastiche routinarie, incluse le giustificazioni delle assenze, colloqui abituali, autorizzazioni a partecipare a gite scolastiche senza pernottamento, ecc.) e quali decisioni saranno, invece, considerate *di maggior rilievo* e richiederanno, di conseguenza, il consenso dei genitori o, eventualmente, del tutore. È evidente che, per queste finalità, è necessaria la conoscenza dei tratti essenziali del programma di assistenza, risultante dal provvedimento di affidamento. I dati possono essere acquisiti dalla scuola, con il consenso degli interessati, nei limiti della valutazione di non eccedenza e pertinenza rispetto alle finalità perseguite⁴⁵.

le del programma di assistenza alla famiglia ed al minore, sia indicato il periodo di presumibile durata dell'affidamento, che non può comunque superare i ventiquattro mesi. D'altronde, il provvedimento "è prorogabile, dal tribunale per i minorenni qualora la sospensione dell'affidamento rechi pregiudizio al minore". Nella prassi una tale evenienza è tutt'altro che eccezionale e può perciò non di rado accadere che il figlio non faccia rientro nella famiglia di origine. Sul punto v. per tutti J. Long, *L'affidamento familiare*, nel *Trattato di diritto di famiglia*, diretto da P. Zatti, VI, *Tutela civile del minore e diritto sociale della famiglia*, a cura di L. Lenti, Milano, Giuffrè, 2012, pp. 325 s.

⁴³ Sull'inadeguatezza della disciplina in materia di tutela e per il dubbio che il tutore (in particolare quello "istituzionale") possa essere una persona importante nella vita affettiva del minore, soprattutto se questi sia inserito per un periodo significativo in una famiglia affidataria, v. da ult. L. Lenti, *Note critiche sull'istituto della tutela dei minorenni*, in "Famiglia e diritto", 2, 2017, pp. 198 ss.

⁴⁴ Sul delicato problema, e sulla distinzione tra obblighi di denuncia, obblighi di segnalazione ai servizi, ed opportunità di cooperazione v., ad esempio, P. De Stefani e P. Sartori, a cura di, *Orientamenti per la Comunicazione tra scuola e servizi sociosanitari per la protezione e tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi nel contesto scolastico*, Materiali per la discussione, in "Quaderni dell'Ufficio protezione e pubblica tutela dei minori della Regione Veneto", 8, 2008; M. Cerato e F. Turlon, a cura di, *Scuola famiglia e minori*, cit., *passim*.

⁴⁵ V. le già richiamate *Linee guida MIUR 2017* che sottolineano l'importanza della formazione degli insegnanti e della promozione della rete ed individuano, da un lato, le funzioni dei docenti con funzioni di coordinamento e, dall'altro, quelle del dirigente scolastico, cui spetta la garanzia del "raccordo tra tutti i soggetti coinvolti nel proget-

Nella diversa ipotesi in cui l'alunno sia *figlio adottivo*, se il procedimento di adozione è concluso, il minore è a tutti gli effetti equiparato ai figli nati nel matrimonio (art. 27 l. adoz.; 74 e 315 cod. civ.) ed i genitori hanno le stesse prerogative e responsabilità di ogni altro genitore. Ciò vale sia per l'adozione nazionale che per quella internazionale (art. 35 l. adoz.)⁴⁶.

Nel caso in cui le procedure di adozione siano ancora in corso di definizione, il minore si può trovare presso la nuova famiglia in *affidamento preadottivo* (art. 22 ss. l. adoz) o in una situazione analoga nel caso di *adozione internazionale*, con situazioni variabili in base alla legislazione del paese di origine (v. art. 34 l. adoz.)⁴⁷. Il relativo *provvedimento* ne determina le modalità anche quanto all'esercizio della responsabilità genitoriale (artt. 22, comma 6°, e 35, comma 4°, l. adoz.).

Nel caso di adozione nazionale, accanto agli affidatari, sarà presente un tutore⁴⁸.

Per il minore in affidamento preadottivo si pongono particolari esigenze di tutela della riservatezza e dell'identità personale rispetto al cognome. Sebbene legalmente il minore conservi ancora il cognome della famiglia d'origine, dovrà essere, infatti, identificato nelle attività scolastiche con il cognome degli affidatari⁴⁹.

L'affidamento può essere revocato ex art. 23 l. adoz. (e per l'adozione internazionale ex art. 35, comma 4°) quando siano "accertate difficoltà di idonea convivenza ritenute non superabili". Negli altri casi, decorso un anno dall'affidamento, si provvederà sull'adozione ex art. 25 l. adoz. Con la sentenza di adozione l'adottato diviene a tutti gli effetti figlio degli adottanti (v. ancora l'art. 27 l. adoz.).

Rispetto all'adozione nazionale un cenno va fatto ad un istituto, nato dalla prassi applicativa, che è divenuto uno dei principali veicoli dell'adozione nazionale. Si tratta del c.d. *affidamento a rischio giuridico*, che si riferisce ad un provvedimento di "collocamento temporaneo" ex art. 10, comma 3°, l. adoz., preso nell'interesse del minore che necessita di essere allontanato dalla famiglia di origine e per il quale il tribunale per i minorenni ritenga che, a seguito di un provvedimento di adottabilità di primo grado, ci siano elevate probabilità di conclusione del procedimento con una sentenza definitiva⁵⁰. In questi casi è invalsa la prassi di collocare tem-

to sul minore". Con riferimento all'acquisizione dei dati personali riguardanti la situazione familiare del minore, v., in particolare, il *Vademecum* elaborato dal Garante per la protezione dei dati personali, *La scuola a prova di privacy*, cit.

⁴⁶ Il minore straniero acquista la cittadinanza italiana con la trascrizione del provvedimento di adozione nei registri dello stato civile (art. 34, comma 3° e 35 l. adoz.).

⁴⁷ In questo caso il minore può entrare nel territorio italiano a seguito dell'autorizzazione all'ingresso ed alla residenza permanente in Italia, rilasciata, previa le dovute verifiche sulla rispondenza dell'adozione al superiore interesse del minore, dalla CAI (v. artt. 32 e 39, comma 1°, lett. h), l. adoz.).

⁴⁸ Sulle diverse tesi che riguardano la ripartizione dei compiti tra affidatari preadottivi e tutore v. M. Cinque, *Affidamento preadottivo*, cit., pp. 344 s.

⁴⁹ V. sul punto le particolari accortezze individuate rispetto al momento dell'iscrizione sia nelle Linee di Indirizzo MIUR 2014 che nelle Circolari succedutesi negli anni per la regolamentazione della procedura di iscrizione online. La Circolare MIUR, 13 novembre 2017, n. 14659, *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2018/2019*, ad esempio, esonera dal sistema di iscrizione online gli "alunni/studenti in fase di preadozione, per i quali l'iscrizione viene effettuata dalla famiglia affidataria direttamente presso l'istituzione scolastica prescelta".

⁵⁰ Per le motivazioni che hanno portato al diffondersi di questa prassi e le criticità, cfr. per tutti L. Fadiga, *L'adozione legittimante dei minori*, nel *Trattato di diritto di famiglia*, cit., II, *Filiazione*, a cura di G. Collura, L. Lenti,

poraneamente il minore presso una coppia che si sia resa disponibile per l'adozione ex art. 22 l. adoz. Si tratta di collocamenti che, al di là dell'apparenza e come dimostrato dai dati statistici, sono destinati nella quasi totalità dei casi a concludersi con un'adozione ex art. 25 l. adoz., anche se i tempi di incertezza giuridica sono variabili e possono essere molto lunghi⁵¹. Pure in questo caso sarà presente un tutore.

Questa situazione deve essere distinta dall'affidamento familiare, e semmai avvicinata all'affidamento preadottivo, quanto ai compiti degli adulti responsabili per il minore per almeno due ordini di ragioni: a) gli adulti responsabili sono destinati fisiologicamente a divenire "genitori" anche in senso giuridico; b) la famiglia originaria non deve per nessun motivo essere coinvolta dalla scuola, ed, anzi, ci sono spesso esigenze particolarmente serie di riservatezza che hanno portato a scelte normative precise volte ad un trattamento speciale dei dati personali⁵².

Si deve, infine, ricordare, che il legislatore prevede all'art. 44 alcune ipotesi di "adozione in casi particolari" attraverso le quali si procede ad un'adozione c.d. non piena, cioè che non recide completamente i legami con la famiglia d'origine e non costituisce rapporti di parentela con la famiglia dell'adottante (v. art. 55 che rimanda alla disciplina codicistica prevista per l'adozione di persone maggiori di età). Anche in questi casi, l'adottante trasmette il proprio cognome al figlio adottivo e dovrà essere considerato al pari di ogni altro genitore (v. art. 48 l. adoz. che richiama l'obbligo di istruire ed educare l'adottato conformemente a quanto prescritto dall'art. 147 cod. civ.).

6. La *scolarité des enfants adoptés* alla luce della *Loi n. 2013-595 du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République*

In Francia *les droits sociaux fondamentaux*, tra cui si annovera *le droit à l'instruction*, affondano le loro origini nel periodo rivoluzionario⁵³, ma è l'*alinéa 13* del *Préambule de la Décla-*

M. Mantovani, Milano, Giuffrè, 2012, pp. 891 ss.

⁵¹ V. ad esempio I. Menon, M. Vettorato, A. Moro, B. Segatto, G. Parlato, G. Strazzacappa, *Adozioni a "rischio giuridico" in Veneto: 10 anni di esperienza*, in "Minorigiustizia", 4, 2016, pp. 223 ss.

⁵² In effetti, si riferiscono a queste situazioni sia le Linee di Indirizzo MIUR 2014, dove questo tipo di affidamento "provvisorio" viene affiancato all'affidamento preadottivo, sia le Linee guida MIUR 2017, dove, sempre rispetto all'iscrizione scolastica, si richiama in nota questa tipologia di affidamenti per ricordare, parrebbe, la possibilità di derogare all'iscrizione *online* per particolari esigenze di riservatezza, correttamente distinguendo questo tipo di affidamento dagli "affidamenti temporanei 'classici'".

⁵³ La questione sociale fu consapevolmente tralasciata dai Costituenti del 1789 e solo successivamente i diritti sociali furono consacrati nell'art. 21 della Costituzione francese del 24 giugno 1793 (la c.d. Costituzione giacobina), nel quale si proclamava l'assistenza pubblica come "*dette sacrée*" con la conseguente previsione a carico dello Stato di nuovi obblighi. Nonostante la Costituzione giacobina del 1793 non sia mai entrata in vigore, essa diventò un documento di grande valore politico: ebbe riflessi sulla futura evoluzione del costituzionalismo francese ed europeo e rappresenta tutt'oggi la pietra miliare della nascita dei diritti sociali, delegando al legislatore ordinario il compito di disciplinarli e garantirne l'effettiva applicazione. Cfr. L. Duguit, H. Monnier, *Les Constitutions et les principales lois politiques de la France depuis 1789*, Paris, Dalloz, 1925, p. 5. Per una ricostruzione delle vicende che hanno portato alle trasformazioni sociali e politiche della Francia rivoluzionaria, si veda: P.C.

ration des droits de l'homme et du citoyen del 1946⁵⁴, inglobato nel testo costituzionale del 1958, che per la prima volta gli conferisce il rango di diritto costituzionalmente garantito⁵⁵, qualificando “*l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque*” come “*un devoir de l'Etat*”⁵⁶.

Nell'ordinamento francese il diritto all'istruzione è disciplinato compiutamente nel *Code de l'éducation*, come modificato dalla *Loi n. 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, che costituisce il testo legislativo di riferimento per l'individuazione del quadro normativo e del modello scolastico francese. Alla luce di tale riforma appare utile un raffronto con l'ordinamento italiano per comprendere se, pur in presenza di notevoli differenze, la *révolution culturelle* promossa da François Hollande e il modello di integrazione scolastica francese possa rappresentare un osservatorio per la ricerca e lo studio delle tendenze del diritto all'istruzione dei minori adottati in atto nel nostro ordinamento.

La politica culturale inaugurata dal Presidente Hollande, approdata nella riforma dell'intero sistema educativo e delineata dalla *Loi n. 2013-595 du 8 juillet 2013*, promuove una “*inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction*”, rivolta indistintamente a tutti i bambini di entrambi i sessi, francesi e stranieri. L'obiettivo primario della riforma inteso come la “*la promesse républicaine de la réussite éducative pour tous*” era quello di “*améliorer le système éducatif pour parvenir à davantage de justice dans la réussite scolaire*” e in tale prospettiva la *refondation de l'école* “*doit en priorité permettre une élévation générale du niveau de tous les élèves*”. La *Loi n. 2013-595* individua gli strumenti utili a valorizzare il ruolo delle famiglie nel contesto scolastico e specifica che l'introduzione delle risorse tecnologiche nelle scuole consente l'accesso all'informazione al fine di realizzare una radicale trasformazione delle relazioni sociali e dei modi di produzione e diffusione della conoscenza, rendendo la scuola il “centro” di questi cambiamenti. In tale ottica le nuove tecnologie possono favorire il miglioramento del sistema educativo e dei metodi d'insegnamento, sviluppando la collaborazione tra studenti, favorendo l'autonomia di questi ultimi ed avvicinando le famiglie alla scuola.

In quest'ottica inclusiva l'Article L111-1, contenuto nella *Première partie* del *Code de l'éducation* dedicata alle *Dispositions générales et communes*, dispone che *L'éducation est la première priorité nationale* e garantisce indistintamente a tutti gli alunni il diritto all'apprendimento al fine di sviluppare la propria personalità, migliorando la formazione culturale iniziale.

Timbal, A. Castaldo, *Histoire des institutions publiques et des faits sociaux*, Paris, Dalloz, 1990, pp. 615-651.

⁵⁴ Al fine di riscattare i diritti sociali dal limbo nel quale erano stati confinati, Gurvitch, elaborò una *Déclaration des droits sociaux*, che affiancava ai diritti enunciati nelle carte settecentesche, nuovi diritti dell'uomo e del cittadino. L'Assemblea costituente, che approvò la Costituzione della IV Repubblica il 13 ottobre 1946, integrò nel testo la *Déclaration* con la proclamazione dei diritti politici, economici e sociali “*particulièrement nécessaires à notre temps*”. Cfr. G. Gurvitch, *La Dichiarazione dei diritti sociali*, trad. it. con introd. di N. Bobbio, Milano, Edizioni di Comunità, 1949.

⁵⁵ Cfr. G. Conac, M. Debene, G. Teboul, *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789: histoire, analyse et commentaires*, Paris, Economica, 1993.

⁵⁶ Per ulteriori approfondimenti si veda P. Maresca Fusari, *Lineamenti dell'ordinamento francese della pubblica istruzione*, in “*Riv. giur. scuola*”, 6, 1983, pp. 1427 ss.; L. Favoreu, J.C. Douence, P. Delvolvé, *Les collectivités publiques et l'école*, in “*Rev. fr. dr. adm.*”, 1985, pp. 597 ss.; A. Bokobza, S. Beuscart, *Francia: un sistema scolastico in trasformazione*, in “*Istituz. federal.*”, 5, 1999, pp. 895 ss.

Viene evidenziato il ruolo statale nella lotta contro “*les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative*”. In una prospettiva di inclusione sociale, che anima nel complesso l'intento del legislatore, particolare attenzione è riservata agli studenti che frequentano scuole e istituzioni scolastiche situate in aree svantaggiate e in ambienti sociali sfavorevoli. Si arricchisce e si rafforza in tal modo il dialogo e la cooperazione tra tutti gli attori della comunità educativa, garantendo l'istruzione pubblica per tutti gli studenti a prescindere dalle loro origini culturali, geografiche e sociali e il rispetto per la pari dignità, la libertà di coscienza e la laicità.

Nella prospettiva che qui rileva sembra ancora più interessante evidenziare la portata dell'Article L111-2; questo, nel ribadire che “*Tout enfant a droit à une formation scolaire*”, evidenzia che la Scuola rappresenta il luogo deputato prioritariamente dell'educazione continuativa nel rispetto della personalità del bambino e dell'azione educativa della famiglia, configurando la creazione di una “rete” al fine di stabilire un raccordo tra i diversi attori della comunità educante.

Il successivo Article L111-3 stabilisce che in ciascuna scuola tutti i soggetti che partecipano alla realizzazione del progetto educativo – il personale delle scuole, i genitori dei ragazzi, le collettività territoriali – concorrono alla realizzazione di un ambiente scolastico realmente inclusivo. In particolare, l'Article L.111-4 prevede che i genitori dei ragazzi partecipino attivamente alla vita scolastica e il dialogo con gli insegnanti e il personale siano assicurati in ciascuna scuola anche in seno ai consigli scolastici, ai consigli di amministrazione e ai consigli di classe.

Nell'ottica di una scuola inclusiva risulta particolarmente significativa la modifica relativa all'Art. 311-4 contenuta all'art. 41 della *Loi n. 2013-595 du 8 juillet 2013*, il quale stabilisce che la scuola, grazie ad una educazione morale e civile, trasmette agli studenti il rispetto per l'individuo, le sue origini e le sue differenze, la parità tra donne e uomini e laicità. Il riferimento alla conoscenza della *diversité et la richesse des cultures représentées en France* denota un'attenzione alle diversità culturali, premessa per un'accoglienza dei minori adottati internazionalmente. Infine, l'Article 721-2 precisa che tra i compiti della scuola vi è la formazione dei futuri insegnanti e del personale educativo allo scopo di sensibilizzare il corpo docente sui temi dell'uguaglianza di genere, della lotta contro la discriminazione, della scolarizzazione degli studenti con disabilità e della prevenzione e risoluzione non violenta dei conflitti.

Al fine di delineare il quadro normativo riferibile al sistema scolastico nella prospettiva che qui interessa è utile ricordare l'emanazione della *Circulaire interministérielle n. 2014-159 du 24 décembre 2014 relative à la prévention de l'absentéisme scolaire* che prevedeva di rafforzare il sostegno alle famiglie attraverso il dialogo con i genitori in uno spirito di co-educazione, nella convinzione che il clima scolastico basato sulle relazioni e l'alleanza con i genitori sia la prima condizione per il perseguimento di un lavoro di educazione e per evitare l'assenteismo e l'insuccesso scolastico.

Nella riforma Hollande la creazione di nuovi posti di lavoro si affiancava ad una politica più selettiva nella fase di reclutamento degli insegnanti attraverso l'introduzione di *Écoles supérieures du professorat et de l'Éducation*, e mirava alla realizzazione di una reale inclusione attraverso *les activités périscolaires*, garantendo con una presenza prolungata negli ambienti

scolastici un sostegno agli studenti in difficoltà o non adeguatamente supportati nel contesto familiare.

A fronte delle disposizioni introdotte dalla riforma del sistema scolastico dalla *Loi n. 2013-595 del 2013*, l'indagine *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* (PISA) dell'OECD⁵⁷ evidenzia importanti elementi di debolezza nelle politiche educative adottate in Francia che risultano inefficaci e concorrono alla realizzazione di un'"inclusion differenziata"⁵⁸. La riforma della scuola contenuta nel programma del presidente Macron tiene conto delle criticità emerse nell'indagine PISA e pone al primo posto misure di intervento nelle cosiddette "zones prioritaires", a dispersione scolastica maggiore o dove le condizioni sociali sono più difficili, a conferma del rinnovato interesse per la qualità dell'istruzione per ciascuno e per tutti.

Con particolare riferimento alla specificità della scolarizzazione del bambino adottato numerosi studi evidenziano che l'inserimento scolastico deve comunque seguire un percorso differenziato⁵⁹. I fattori che possono influenzare in modo significativo la riuscita di questo percorso sono l'età del minore al momento del suo arrivo nel nuovo ambiente familiare e le reali capacità di accoglienza di un ambiente scolastico in cui, oltre a strumenti pedagogico-educativi a supporto dei percorsi di apprendimento, sia assicurata l'attenzione e l'accettazione delle diversità culturali⁶⁰.

La Scuola, quale istituzione a vocazione educativa, riveste per la persona minore di età adottata internazionalmente, un ruolo determinante che segna ufficialmente il suo ingresso nella vita della comunità che la accoglie⁶¹ e rappresenta il primo luogo in cui il bambino verifica il senso di appartenenza come figlio e cittadino, ma è anche il luogo in cui paradossalmente si registrano le difficoltà maggiori di inserimento sociale e di acquisizione di abilità cognitive e di apprendimento.

Un primo passo per favorire il corretto inserimento scolastico è suggerito dall'età del minore. Nel caso di ingresso entro il compimento del sesto anno d'età la legislazione francese potrà consentire l'inserimento in una classe d'età compatibile con l'età anagrafica, supportando il minore con l'affiancamento di un insegnante specializzato nell'insegnamento della lingua francese. Se invece l'età del minore è superiore a otto anni è prevista la possibilità di sottoporlo

⁵⁷ Per un'analisi dettagliata dei risultati si veda OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Editions OCDE, Paris, 2016, in https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i_9789264267534-fr#page511, consultato in data 23.7.2018.

⁵⁸ Per un'analisi sul punto si veda J. P. Payet, *La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun: pratiques, épreuves et limites*, in "Education et sociétés", 2 (34), 2014.

⁵⁹ Sulle difficoltà di apprendimento dei bambini adottati esiste un'ampia letteratura di cui non è possibile qui dare conto. Si vedano *ex multis* C. Rubinacci, *L'inserimento scolastico del minore straniero in stato di adozione*. Roma, Anicia, 2001; B. Gindis, *Children Left Behind. International adoptees in our schools*, in "Adoption Today", 2009, February/March, pp. 42-45; A. Molin, C. Cazzola, C. Cornoldi. *Le difficoltà di apprendimento di bambini stranieri adottati*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 13 (3), 2009, pp. 563-578.

⁶⁰Cfr. S. Thomazet, *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*, in "Le français aujourd'hui", 1 (152), 2006.

⁶¹ Cfr. P. Pistacchi, *Costruire l'appartenenza in famiglia e a scuola*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri, CAI (a cura di), *Insieme a scuola Buone pratiche per l'inserimento scolastico dei bambini adottati*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2010, pp. 17-31.

ad un test per verificare se sia stato scolarizzato nel suo paese di origine e se sia preferibile rafforzare la conoscenza della lingua francese o predisporre uno specifico programma per gli studenti la cui lingua madre non sia il francese.

È tuttavia probabile che nel corso del suo percorso scolastico il minore si trovi ad affrontare delle difficoltà di apprendimento che rendano necessario attivare quei supporti previsti anche per i minori non adottati che prevedono un aiuto scolastico dalla famiglia e l'utilizzo di strumenti d'ausilio per la didattica impartita in classe. A questo punto si inserisce e si applica la normativa dei *besoins éducatifs particuliers* che supportano la scolarizzazione degli alunni con difficoltà rilevabili sul piano di acquisizione degli apprendimenti⁶².

Il ricorso ad un supporto educativo per i bisogni specifici del minore adottato anche in Francia prevede un intervento personalizzato e modulato su differenti piani a seconda che si agisca in un contesto di difficoltà ordinarie (*scolarité adapté*) o si tratti di un allievo con un handicap certificato (*scolarité spécialisé*).

Nel primo caso, nell'ambito di un progetto predisposto dalla scuola, le *activités pédagogiques complémentaires* (APC) consentono agli allievi di intraprendere attività multidisciplinari (laboratori teatrali, esercitazioni di matematica, studio della lingua francese) volte a rinforzare le loro capacità di apprendimento e consolidare il processo di crescita emotiva. Il *Programme personnalisé de réussite éducative* (PPRE) prevede invece un'azione strutturata e coordinata a carattere temporaneo che persegue degli obiettivi condivisi dalla scuola insieme alla famiglia. Nel caso in cui le difficoltà di apprendimento dovessero presentarsi in modo continuativo e permanente (in assenza di un *handicap* certificato) sarà necessario predisporre un *Plan d'accompagnement personnalisé* (PAP) che consenta, in accordo con la famiglia, di beneficiare di *aménagement et d'adaptations de nature pédagogique*.

Gli interventi che rientrano nella *scolarité spécialisé* prevedono l'adozione del *Projet d'accueil individualisé* (PAI), destinato a favorire l'integrazione scolastica di un allievo con patologia cronica certificata, nonché attività mirate per l'accompagnamento nel percorso di apprendimento (esclusione di alcune attività incompatibili con la sua condizione psicofisica, modulazione degli orari e di tempi di frequenza, modifica del regime alimentare ecc.). Il progetto deve essere predisposto con cadenza annuale e sottoscritto dai genitori, da tutto il corpo docente, dal *médecin scolaire* e da qualsiasi persona abbia in carico il minore.

Se invece le difficoltà riscontrate risultino essere più importanti è prevista l'adozione di un *Projet d'aide spécialisée* (PAS) redatto dal *maître chargé de l'aide à dominante pédagogique* che supporta l'allievo nella fase rieducativa e l'intervento di un *Auxiliaire de Vie Scolaire* (AVS)⁶³ dopo la formazione di un dossier presso la *Maisons Départementales des Personnes Handicapées* (MDPH) e l'inserimento in una *classe pour l'inclusion scolaire* (CLIS). Il PAS può

⁶² Per un approfondimento sulla disciplina in materia di *troubles spécifiques du langage* nell'ordinamento francese sia consentito il rinvio a R. Pilia, *Il diritto allo studio degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), nell'ordinamento italiano e francese: spunti per una comparazione*, in *Studi in onore di Francesco Gabriele*, Bari, Cacucci Editore, 2016, pp. 798-804.

⁶³ Sul ruolo dell'*Auxiliaire de Vie Scolaire* (AVS) si veda V. Barthélémy, *Professeur des écoles dans une école inclusive: vers une nouvelle professionnalisation dans la construction bipartite enseignant/AVS?*, in "La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation", 4 (68), 2014.

essere accompagnato dal *Projet personnalisé de scolarisation* (PPS), strumento redatto da un'*équipe* multidisciplinare che, tenendo conto dei bisogni specifici del bambino, stabilisce la qualità e la natura degli interventi terapeutici e rieducativi, l'ausilio di un insegnante di sostegno e l'utilizzo del materiale scolastico personalizzato.

7. Conclusioni

Da una prima riflessione emerge l'esistenza di alcune differenze e similitudini tra il modello di tutela italiano e quello francese. Mentre nella Costituzione italiana il diritto allo studio è disciplinato in vari articoli, la Costituzione francese non contempla norme in materia di istruzione; la stessa viene, d'altronde, regolata in maniera approfondita nel *Code de l'éducation*. Tanto nel sistema italiano quanto in quello francese, l'istruzione è garantita a tutti indistintamente, senza alcuna distinzione, favorendo così un percorso di inclusione che riguarda un'ampia cerchia di soggetti. In entrambi i sistemi scolastici si è compresa l'importanza di lavorare sulla formazione ed aggiornamento del corpo docente, anche rispetto alla diffusione e consolidamento di una cultura "inclusiva". Ancora, sia l'ordinamento francese che quello italiano riconoscono il ruolo della famiglia rispetto ai compiti educativi dei figli; così le norme sull'adozione interna e nazionale sono simili rispetto alle conseguenze sullo *status* dei figli adottati. A differenza dell'ordinamento scolastico italiano, in Francia la famiglia partecipa in modo più assiduo e attivo al percorso formativo e scolastico dei figli: lo stesso *Code de l'éducation* qualifica i genitori come "*membres de la communauté éducative*", parte integrante del sistema scolastico.

Questi elementi generali sembrano utili anche rispetto all'esigenza di individuare buone pratiche didattiche che favoriscano una reale accoglienza del bambino adottato nel contesto scolastico⁶⁴. Perchè la scuola possa svilupparsi come contesto inclusivo, sarà necessario intervenire per un rafforzamento del ruolo di tutti gli "attori" della comunità educante. Anzitutto, si dovrà continuare ad investire nella formazione degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e, più in generale, del personale scolastico⁶⁵. Bisognerà proseguire nel senso di interventi educativi e percorsi didattici personalizzati per i singoli *alunni* e per il gruppo *classe*, con l'utilizzo degli strumenti di volta in volta *necessari*, inclusi i Piani Educativi Individualizzati (PEI) di cui alla l. 104/1992 ed, al di fuori dall'ambito di applicazione di questa, i Piani Didattici Personalizzati (PDP). Questi ultimi possono aiutare, ove necessario, ed in via temporanea, a definire, monitorare e documentare le strategie di in-

⁶⁴ Il tema della specificità della genitorialità adottiva e della qualità dell'apprendimento nei bambini adottati è affrontato da R. Ragonese, *Adozione e scuola Percorsi di cura e promozione di risorse nel legame adottivo*, in "Egeria", 6, 2014, pp. 43 ss.

⁶⁵ Per alcune riflessioni critiche sullo scarto esistente tra l. n. 107/2015 ed il d.lgs. attuativo n. 66/2017 per "la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lett. c), l. n. 107/2015, v. G. Matucci, "*Buona Scuola*": *l'inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi*, in "Osservatorio costituzionale", 3, 2017, pp. 15 ss. D'altronde, in senso opposto va il d. lgs. attuativo n. 59/2017 sul "riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria", ex art. 1, commi 180° e 181°, lett. b), l. 107/2015, nonché, per la questione oggetto del presente studio, il già richiamato riferimento alle Linee di indirizzo MIUR 2014 per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, contenuto all'art. 1, comma 7°, lett. l), l. 107/2015.

tervento più idonee ed i criteri di valutazione degli apprendimenti più efficaci⁶⁶. Così sarà importante lavorare in rete nel più ampio contesto sociale e trovare strumenti di interazione efficace con gli altri servizi ed agenzie educative⁶⁷. Un'attenzione particolare andrà riservata, infine, alle modalità di coinvolgimento delle *famiglie*. Anche su questo aspetto i tempi sono maturi per il riconoscimento dei reciproci compiti e ruoli⁶⁸.

I diversi strumenti individuati, in particolare, a partire dalla più volte richiamata Direttiva del 2012, fino alle più recenti Linee guida del 2017 sugli alunni al di fuori della famiglia di origine, possono essere, in definitiva, un segnale di una emergente linea comune che permetta di superare l'idea dei *bisogni educativi speciali di alcuni* per arrivare alla rilevanza dei *bisogni educativi specifici per tutti*. L'auspicio è che questa tendenza si trasformi in prassi coerenti e costantemente monitorate nei risultati in modo che l'esperienza scolastica possa diventare davvero prima esperienza di inclusione sociale⁶⁹.

8. Bibliografia di riferimento

Artoni Schlesinger C., Gatti P., *Adozione e apprendimento scolastico*, in "Richard e Piggle. Studi Psicoanalitici del Bambino e dell'Adolescente", 2009, 1, pp. 67-81.

Barthélémy V., *Professeur des écoles dans une école inclusive: vers une nouvelle profes-*

⁶⁶ In questo senso sembra doversi interpretare anche la altrimenti ambigua Circolare MIUR, 17 maggio 2018, n. 1143, *L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno*, che può considerarsi in sintonia con i precedenti documenti ministeriali che hanno affrontato negli anni il problema dei "bisogni educativi speciali", fin dalla più volte richiamata Dir. del 2012.

⁶⁷ Può essere utile ancora il richiamo alle Linee di indirizzo MIUR 2014 ed alle Linee guida MIUR 2017 con riguardo ai minori al di fuori della famiglia di origine. Pure positiva sembra l'evoluzione della legislazione scolastica, sia quanto agli strumenti generali (v. ad esempio l'art. 1, comma 7°, lett. m) della l. 107/2015) che rispetto agli strumenti a sostegno dei minori con disabilità. In particolare, il richiamato d. lgs. 66/2017 ha più strettamente collegato il Piano Educativo Individualizzato (PEI) di cui alla l. 104/1992 al più ampio progetto individuale previsto dall'art. 14 l. n. 328/2000, prevedendo la conseguente integrazione multidisciplinare nell'elaborazione delle strategie di supporto scolastico e sociale della persona, ancorate al modello della Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (ICF) dell'OMS.

⁶⁸ Nelle Indicazioni Nazionali 2012, ad esempio, la scuola è riconosciuta come "comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori". A partire dalla constatazione introduttiva che "[l]'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi"; si specifica, a proposito dell'"organizzazione del curriculum" che "[o]ccorre assicurare agli studenti e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendo con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni"(p. 19); ancora per la "scuola del primo ciclo" (par. sul "senso dell'esperienza educativa") si afferma l'importanza "di stabilire con i genitori rapporti non episodici o dettati dall'emergenza, ma costruiti dentro un progetto educativo condiviso e continuo. La consapevolezza dei cambiamenti intervenuti nella società e nella scuola richiede la messa in atto di un rinnovato rapporto di corresponsabilità formativa con le famiglie, in cui con il dialogo si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune nel rispetto dei diversi ruoli".

⁶⁹ Cfr. L. Carlassare, *Il diritto allo studio come diritto costituzionalmente garantito per tutti i bambini*, in CAI (a cura di), *I Sistemi scolastici nei Paesi di provenienza dei bambini adottati*, cit., pp. 13-25.

sionnalisation dans la construction bipartite enseignant/AVS?, in “La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation”, 2014/4 (N° 68).

Bokobza A., Beuscart S., *Francia: un sistema scolastico in trasformazione*, in “Istituz. federal.”, 1999, 5, pp. 895 ss.

Bruschi M., Milazzo S., *L’inclusività parcellizzata nella scuola italiana tra paradigma inclusivo e scelte normative*, in “Federalismi.it”, 2, 2018, pp. 1 ss.

Carbonnier J., *Droit civil*, I, *Les Personnes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

Carlassare L., *Priorità costituzionali e controllo sulla destinazione delle risorse*, in *costituzionalismo.it*, 1, 2013.

L. Carlassare, *Il diritto allo studio come diritto costituzionalmente garantito per tutti i bambini*, in CAI (a cura di), *I Sistemi scolastici nei Paesi di provenienza dei bambini adottati*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2005, pp. 13 ss.

Cerato M., Turlon F., a cura di, *Scuola famiglia e minori. Profili normativi e psicologici*, Pisa, Pacini giuridica, 2018,

Cinque M., *Affidamento del minore al servizio sociale con collocamento intra o extra familiare*, in *Scuola famiglia e minori*, a cura di M. Cerato e F. Turlon, Pisa, Pacini giuridica, 2018, pp. 332 ss.;

Cinque M., *Affidamento familiare ex L. 4 maggio 1983, n. 184*, in *Scuola famiglia e minori*, a cura di M. Cerato e F. Turlon, Pisa, Pacini giuridica, 2018, pp. 338 ss.;

Cinque M., *Affidamento preadottivo ex L. 4 maggio 1983, n. 184*, in *Scuola famiglia e minori*, a cura di M. Cerato e F. Turlon, Pisa, Pacini giuridica, 2018, pp. 343 ss.

Cocconi M., *Il compimento del cantiere della c.d. Buona scuola*, in “Giornale di diritto amministrativo”, 4, 2017, 461 ss.

Cohen-Herlem F., *La scolarité des “enfants nouveaux arrivants”*, in “Revue Accueillir”, 242, 2007, pp. 17-18.

Commissione Europea/EACEA/Eurydice, *Sviluppo delle competenze chiave a scuola in Europa: Sfide ed opportunità delle politiche educative. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea, 2012.

Commissione per le Adozioni internazionali (CAI), *Report I bambini e le coppie nell’adozione internazionale. I principali dati degli anni 2016 e 2017*, Istituto degli Innocenti, in <http://www.commissioneadozioni.it>.

Conac G., Debene M., Teboul G., *La déclaration des droits de l’homme et du citoyen de 1789: histoire, analyse et commentaires*, Economica, Paris, 1993.

De Stefani P., Sartori P. (a cura di), *Orientamenti per la Comunicazione tra scuola e servizi sociosanitari per la protezione e tutela dei diritti dei bambini e dei ragazzi nel contesto scolastico*, Materiali per la discussione, in “Quaderni dell’Ufficio protezione e pubblica tutela dei minori della Regione Veneto”, 8, 2008.

Duguit L., Monnier H., *Les Constitutions et les principales lois politiques de la France depuis 1789*, Paris, Dalloz, 1925.

Fadiga L., *L’adozione legittimante dei minori*, nel *Trattato di diritto di famiglia*, cit., II, *Filiazione*, a cura di G. Collura, L. Lenti, M. Mantovani, Milano, Giuffrè, 2012, pp. 891 ss.

Favoreu L., Douence, J.C., Delvolvé, P., *Les collectivités publiques et l’école*, in “Rev. fr. dr. adm.”, 1985, pp. 597 ss.

Ferrara M. D., *L'integrazione europea attraverso il "social test": la clausola sociale orizzontale e le sue possibili applicazioni*, in "Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale", 2, 2013, pp. 295-320.

Galli J., *Il salto culturale dal Paese d'origine a quello di accoglienza: incontro/scontro*, in Commissione Adozioni Internazionali, Collana della Commissione per le adozioni internazionali, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2004, pp. 27-34.

Garante per la protezione dei dati personali, *Vademecum La scuola a prova di privacy*, (agg. 2016), in <http://www.garanteprivacy.it>

Gindis B., *Children Left Behind. International adoptees in our schools*, in "Adoption Today", 2009, February/March, pp. 42-45.

Gurvitch G., *La Dichiarazione dei diritti sociali*, trad. it. con introd. di N. Bobbio, Milano, Edizioni di Comunità, 1949.

Lamarque E., *Prima i bambini, Il principio dei best interests of the child nella prospettiva costituzionale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Lenti L., *Gli affidamenti ai servizi sociali*, in "Famiglia e diritto", 1, 2018, pp. 99 ss.

Lenti L., *L'interesse del minore nella giurisprudenza della corte europea dei diritti dell'uomo. Espansione e trasformismo*, in "Nuova giurisprudenza civile commentata", 1, 2016, pp. 155 ss.

Lenti L., *Note critiche sull'istituto della tutela dei minorenni*, in "Famiglia e diritto", 2, 2017, p. 198 ss.

Long J., *L'affidamento familiare*, nel *Trattato di diritto di famiglia*, diretto da P. Zatti, VI, *Tutela civile del minore e diritto sociale della famiglia*, a cura di L. Lenti, Milano, Giuffrè, 2012, pp. 325 s.

Maresca Fusari P., *Lineamenti dell'ordinamento francese della pubblica istruzione*, in "Riv. giur. scuola", 1983, 6, pp. 1427 ss.

Marescotti E., Thiene A. (a cura di), *La scuola al tempo dei social network*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 2017.

Matucci G., *"Buona Scuola": l'inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi*, in "Osservatorio costituzionale", 3, 2017.

Miazzi L., *Il diritto allo studio e all'identità*, in Commissione Adozioni Internazionali, *L'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati*, Collana della Commissione per le adozioni internazionali, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2004.

Molin A., Cazzola C., Cornoldi, C., *Le difficoltà di apprendimento di bambini stranieri adottati*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 2009, 13 (3), pp. 563-578.

Mori T., *L'evoluzione della giurisdizione italiana in materia di adozione internazionale dei minori: studi sulla disciplina previgente e sulla Legge 31 dicembre 1998 n. 476*, in "Psicologia e Giustizia", 1, Gennaio - Giugno 2005.

Nota L., Ginevra M.C., Soresi S., a cura di, *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, Cleup, 2015.

OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume I). L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Editions OCDE, Paris, 2016, in https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-i_9789264267534-fr#page511, consultato in data 23.7.2018.

Payet J.P., *La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun: pratiques, épreuves et limites*, in "Education et sociétés", 2 (34), 2014.

Penasa S., *La persona e la funzione promozionale della scuola: la realizzazione del disegno costituzionale e il necessario ruolo dei poteri pubblici. I casi dell'istruzione delle persone disabili e degli alunni stranieri*, in F. Cortese, a cura di, *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*, 2014, Napoli, Esi, pp. 1 ss.

Piccinni M., *I minori di età*, in C. M. Mazzone, M. Piccinni, *La persona fisica*, nel *Trattato Iudica-Zatti*, Milano, Giuffrè, 2016, pp. 397 ss.

Piccinni M., *La scelta della scuola*, in M. Cerato, F. Turlon (a cura di), *Scuola famiglia e minori*, Pisa, Pacini giuridica, 2018, pp. 379 ss.

Pilia R., *Il diritto allo studio degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), nell'ordinamento italiano e francese: spunti per una comparazione*, in *Studi in onore di Francesco Gabriele*, Bari, Cacucci Editore, 2016, pp. 798-804.

Pistacchi P., *Costruire l'appartenenza in famiglia e a scuola*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione per le Adozioni Internazionali (a cura di), *Insieme a scuola Buone pratiche per l'inserimento scolastico dei bambini adottati*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2010, pp. 17-31.

Pozzar R., *L'istituzione scuola e il bambino omologato*, in "Minorigiustizia", 1, 2014, pp. 16 ss.

Ragonese R., *Adozione e scuola Percorsi di cura e promozione di risorse nel legame adottivo*, in "Egeria", 6, 2014, pp. 43 ss.

Rodotà S., *Editoriale*, in "Rivista critica di diritto privato", 1, 2014, pp. 3 ss.

Rosnati R., Ranieri S., Righetti C., *Le competenze scolastiche e relazionali nei bambini adottati di diversa etnia: le percezioni di genitori e insegnanti a confronto*, in "Ricerche di Psicologia", 2, 2009, pp. 33-52.

Rubinacci C., *L'inserimento scolastico del minore straniero in stato di adozione*. Roma, Anicia, 2001.

Thiene A., *L'inconsistente tutela dei minori nel mondo digitale*, in "Studium iuris", 2012, pp. 528 ss.

Thiene A., *Riservatezza e autodeterminazione del minore nelle scelte esistenziali*, in "Famiglia e diritto", 2017, pp. 172 ss.

Thomazet S., *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*, in "Le français aujourd'hui", 1 (n° 152), 2006.

Timbal P. C., Castaldo A., *Histoire des institutions publiques et des faits sociaux*, Paris, Dalloz, 1990, pp. 615-651.

Received: July 24, 2018

Revisions received: September 4, 2018/September 12, 2018

Accepted: September 14, 2018