Adozione e formazione

Guida pedagogica per genitori, insegnanti e educatori

a cura di

Gianfranco Bandini

Edizioni ETS

Capitolo Secondo

Adozione internazionale: una riflessione per la pedagogia interculturale

Silvia Guetta

1. Introduzione

Le esperienze di adozione che vivono i bambini provenienti da altri paesi può aprire una riflessione, ancora poco esplorata, all'interno delle problematiche relative alla pedagogia interculturale. Spesso si ritiene che l'inserimento del bambino straniero in una famiglia autoctona non necessiti dell'individuazione di quei bisogni di conoscenza reciproca e di un investimento educativo specifico delle dinamiche che si mettono in relazione nello scambio interculturale. Anche l'adozione, in particolare quella che vuole costruire un rapporto tra adulti e minori che provengono da culture diverse, proprio perchè è un importante momento educativo, deve sapersi rivolgere alla costruzione di un reale dialogo interculturale. La relazione educativa deve essere capace di attivare continui e significativi scambi percettivi, emotivi, affettivi e intellettuali, ma anche estetici e valoriali, per garantire lo sviluppo di apprendimenti reciproci di tutti i soggetti coinvolti.

Nell'esperienza dell'adozione internazionale etnie, culture e religioni diverse si incontrano in un dialogo che deve portare progressivamente, ma incisivamente, a smontare ed annullare pregiudizi e stereotipi sociali riguardanti la diversità culturale e le condizioni delle adozioni.

Le attenzioni alle provenienze culturali dei bambini non si devono limitare al momento dell'inserimento in famiglia. Con l'obiettivo di integrare il bambino nelle abitudini e nella struttura culturale e sociale della famiglia, non sempre viene dato riconoscimento alle radici storiche e culturali di cui ogni soggetto ne è elaboratore, portatore e divulgatore. In genere ciò che risulta essere prioritario durante la fase di inserimento nella famiglia di accoglienza è l'attenzione ai bisogni affettivi e psicologici del bambino,

mentre rimangono al margine quelli che si riferiscono alla costruzione di nuove conoscenze culturali.

Sappiamo che le adozioni non sono tutte uguali e generalizzare, oltre che essere non corretto dal punto di vista della riflessione educativa, non fa altro che dare conferma di stereotipati punti di vista e modelli di osservazione. Sia le età dei bambini che le loro esperienze pregresse sono elementi che incidono fortemente nella relazione educativa e sul come e quando parlare con loro della adozione come loro propria esperienza educativa formativa ed affettiva.

Molte ricerche confermano la necessità di parlare e di condividere con i figli questi temi evitando di nascondere la diversità della provenienza soprattutto quando i caratteri somatici non lo richiedono. Se si parte quindi da questo presupposto si può comprendere come il contesto affettivo e formativo di adozione, quello che diventerà progressivamente la famiglia del bambino, rappresenti un importante laboratorio di osservazione e di intervento in quanto può coinvolgere tutti gli attori del processo, alla costruzione di un modo di pensare e di sentire sempre più esercitato e attento a mettersi nella prospettiva dell'altro, per saper riconoscere la natura e l'origine delle diverse appartenenze culturali e per saper individuare quali strumenti cognitivi, emotivi e affettivi sono indispensabili per potersi inserire costruttivamente e attivamente, oltre che autonomamente e responsabilmente, in quello che sarà il suo futuro contesto sociale e culturale.

Aspetti particolari sono propri del rapporto interculturale che si crea con questo nuovo contesto educativo ed affettivo. È possibile evidenziare la particolarità di questa esperienza nel fatto che il bambino adottato può vivere un importante ed arricchente rapporto di scambio culturale all'interno della relazione familiare e nello stesso tempo nei contesti educativi, formali e non formali.

La natura dello scambio culturale vissuto dal bambino adottato è diversa da quella del bambino che ha tutta la famiglia appartenente a culture non autoctone. I bambini adottati non sono sostenuti da una rete parentale che li educa ai valori, agli ideali e ai saperi del gruppo di appartenenza.

Il bambino adottato può vivere una esperienza di solitudine perché si trova senza punti di riferimento culturali condivisibili. Per alcuni i aspetti, ma con le dovute cautele e precisazioni, possiamo avvicinare questa esperienza a quella vissuta dai ragazzi non

accompagnati che emigrano soli in paesi stranieri e interrompono ogni rapporto con le loro radici. Anche a loro manca un sostegno culturale, anche loro elaborano il rapporto tra la cultura di provenienza e quella di accoglienza, senza una mediazione di sostegno.

La famiglia che adotta rappresenta, per il contesto sociale con il quale il bambino si relaziona, un ambiente esperenziale, culturale e relazionale autoctono: il bambino straniero ha la famiglia che media il suo inserimento nelle nuova realtà sociale, il bambino adottato, che percepisce o è consapevole, come il primo, di vivere in un nuovo contesto, ha una famiglia che, non avendo le sue stesse origini culturali, media la sua formazione dei saperi, con una prospettiva culturale spesso lontana dai modelli di apprendimento dei bambini. Prendiamo ad esempio il riferimento ai luoghi o ai percorsi fatti dai bambini per giungere a nuove destinazioni. I riferimenti e i ricordi ai luoghi di provenienza, così come la carica emotiva e le tante percezioni che i viaggi spesso difficoltosi e pericolosi vivono i bambini immigrati, aprono a letture e comprensioni circa il modo con cui i bambini stranieri vedono il loro inserimento nel contesto educativo e culturale.

Per entrambi i casi, comunque, l'esperienza migratoria «costituisce un evento di natura formativa»[1] perché vengono necessariamente elaborati nuovi modelli mentali, riferimenti emozionali e comportamenti adattivi da parte del soggetto che deve adattarsi ed integrarsi nella nuova realtà. Gli esiti delle esperienze migratorie non sono garantiti al positivo, anche nelle esperienze di adozione dove l'accoglienza affettiva ed educativa della famiglia che attende l'arrivo del bambino straniero potrebbe escludere la presenza di difficoltà di inserimento.

In alcuni casi ci possono avere anche risoluzioni finali devastanti per la personalità, l'identità e il senso di appartenenza dei bambini o dei ragazzi. Il percorso migratorio se considerato «nei suoi diversi momenti (l'arrivo, l'accoglienza o viceversa il rigetto, la stabilizzazione esplorativa, le decisione o la necessità della permanenza, il ricongiungimento familiare, ecc.) costituisce un evento aggressivo nei confronti della struttura originaria del Sé tra i più esemplari, e il soggetto reagisce a tale impatto con un'ampia

[1] D. Demetrio, *Genitori immigrati e percorsi di integrazione attraverso i figli*, in F. Cambi-G. Campani-S. Ulivieri [a cura di], *Donne migranti*, Edizioni ETS, Pisa 2003, p. 463.

varietà di comportamenti»[2].

Questo conferma la necessità di considerare che esiste un'ampia varietà di situazioni e di esperienze, cariche di sfumature e di situazioni fluide e non rigide, che impedisce di parlare del fenomeno in modo omogeneo. Ogni caso rappresenta un modo particolare e profondamente intimo per il legame che si attiva, grazie all'intenzionalità della relazione educativa tra le persone, che ci deve allontanare da ogni possibile considerazione che abbia una benché minima visione stereotipata delle esperienze vissute.

A differenza di quanto avviene nella esperienza della famiglia immigrata che vive momenti di mediazione culturale originati dall'incontro tra le proprie esperienze e conoscenze pregresse e ciò che di nuovo i figli sperimentano nella realtà educativa dove si stanno inserendo, anche se non è mai possibile generalizzare le realtà, si può riconoscere che i bambini che vivono l'esperienza dell'adozione internazionale si attrezzano per essere mediatori di se stessi e con se stessi e questa dinamica dovrebbe essere presa in considerazione per capirne le implicazioni che può avere sullo sviluppo del bambino.

La particolarità di questa esperienza educativa è quindi data dal fatto che la dimensione di diversità culturale viene vissuta "in proprio" perché i nuovi genitori non possono essere un vero filtro di passaggio e di mediazione tra le culture e non sono neppure, come può avvenire nel caso delle famiglie immigrate, coloro che "raccolgono" quella mediazione culturale che molto spesso gli stessi bambini svolgono quando diventano «un *veicolo*, non soltanto di integrazione sociale, ma di modificazioni di sistemi cognitivi e, quindi, dei punti di riferimento culturali e originari più profondi»[3].

Molto spesso, tuttavia, i genitori si sono ben informati della realtà culturale e sociale di appartenenza dei bambini, e questo avviene soprattutto quando i nuovi arrivati hanno già qualche anno. Nella fase iniziale che regola le procedure dell'adozione internazionale i futuri genitori entrano in contatto stretto con il mondo di provenienza del bambino: c'è il viaggio nei paesi di nascita e di vita dei bambini ed è anche frequente, il trascorrere un lungo periodo nella attesa e nella conferma della possibilità dell'adozione.

[2] *Ivi*, p. 464.
[3] *Ivi*, p. 470.

Questa è una delle occasioni che rende possibile una conoscenza più attenta ed esplorativa della cultura di appartenenza del bambino. Gran parte di questo prezioso tempo viene, però, preso da impegni, incombenze ed attenzioni burocratiche necessarie per completare le regolarità delle procedure e dei documenti. Per quanto quei momenti siano molto spesso occupati dalle lunghe e non sempre comprensibili attese burocratiche, dalle indecisioni, dalle difficoltà comunicative e relazionali, il momento del viaggio potrebbe costituire un primo avvio per la esplorazione della cultura e delle tradizioni che sono proprie del bambino. È importante quindi pensare al viaggio che porta alla conoscenza e all'adozione del bambino, come un momento in cui si possono costruire nuove conoscenze interculturali che saranno necessarie per l'edificazione di un solido ponte tra il passato e la futura storia del bambino.

L'adozione internazionale è come un *viaggio educativo* che si caratterizza, diversamente da quanto avviene nella famiglia biologica, oltre che dalla intenzionalità affettiva ed educativa che i genitori adottivi consapevolmente mettono a fondamento del loro rapporto con i figli, anche dalla conoscenza di realtà educative che rimandano a forme diverse di vita sociale, sanitaria, alimentare, ludica, emotiva e relazionale.

Con questo non si vuole assolutamente dire che i genitori biologici non sviluppino e definiscano la loro intenzionalità affettiva ed educativa, ma molto spesso il genitore biologico stabilisce un legame filiare con il figlio, un *imprinting* biologico che sembra garantire aprioristicamente un attaccamento reciproco. Il riconoscimento di uno scambio culturale che si può sviluppare nelle attenzioni educative nella situazione dell'adozione internazionale, aiuta anche gli adulti a saper riconoscere meglio le proprie aspettative e, di conseguenza, a proporre obiettivi educativi adeguati all'esperienza del bambino e non a modelli educativi stabiliti al di fuori del contesto dei bisogni formativi e di apprendimento.

2. Problematiche formative in famiglia

Nel considerare gli aspetti che caratterizzano i bambini adottati appartenenti a culture diverse possiamo notare che la letteratura pedagogica non sembra riconoscere la necessità di individuare un specifico ambito di ricerca interculturale. Tuttavia i bambini adot-

tati provenienti da altri paesi rappresentano una tipologia specifica perché, pur vivendo il processo migratorio, non sono supportati dalla famiglia e non intraprendono il viaggio per realizzare il ricongiungimento con il genitore o con la famiglia di origine[4].

Nella ricerca sull'educazione interculturale, l'adozione internazionale, ci interessa per almeno due aspetti: quello relativo alla modificazione relazionale e culturale che avviene all'interno del contesto familiare e quello riguardante le dinamiche formative più specifiche del contesto formale qual è quello scolastico.

Il primo aspetto ci porta a riflettere sui primi bisogni formativi di cui ogni persona è portatrice e al quale il contesto socio-educativo deve saper rispondere coerentemente: quelli dell'identità e dell'appartenenza.

Il secondo aspetto ci introduce all'interno di una delle tante dimensioni della riflessione educativa che guarda alla relazione interculturale che si costruisce nell'incontro tra i saperi non formali, informali e quelli disciplinari mediati dalla scuola. Sono entrambi due campi di riflessione che richiedono un approfondimento maggiore di quello che qui si va proponendo, pertanto auspichiamo che questo possa essere un utile avvio per la ricerca sulla complessità educativa che riguarda l'adozione internazionale.

Per cominciare ad esplorare il primo aspetto, dobbiamo aver chiara la prospettiva che assumiamo nell'interpretare il processo formativo, le dinamiche di apprendimento e le forme che riguardano le modalità con le quali il soggetto costruisce i propri saperi. Pensare alla formazione del soggetto significa considerare il soggetto nella sua complessità e, insieme a questo, il rapporto tra processo formativo e contesti di apprendimento e di formazione. Entrambi assumono grande importanza perché sono destinati ad «orientare profondamente [...] la storia di ciascuno di noi e delle società e delle culture a cui apparteniamo»[5]. Il processo formativo viene assunto, in questo contesto, come un processo che è proprio, originale e creativo del soggetto che si realizza grazie anche all'intervento educativo, intenzionale o meno, proposto e strutturato dall'esterno. Tale visione supera un approccio che pone al centro della riflessione pedagogica il solo intervento educativo.

La differenza tra processo formativo e processo educativo sta

[4] D. Demetrio-G. Favaro, *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano 2002.
[5] P. Orefice, *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma 2001, p. 202.

nel considerare il primo nella prospettiva in cui ogni essere umano è artefice, responsabile e protagonista del sistema di saperi necessari ed utilizzati per la sua crescita ed il suo sviluppo individuale, sociale e culturale. È attraverso il processo formativo che vengono messe in evidenza quali sono le differenti forme assunte da ogni essere umano nel corso della propria storia personale. Da qui una visione di tale processo che non si limita al solo momento evolutivo, ma intende mantenere la sua osservazione su tutto l'arco della vita del soggetto dalla prima infanzia alla senescenza[6].

Parlare del processo formativo significa assumere anche una visione integrata e complessa del soggetto e delle sue modalità conoscitive che pongono in luce come sia necessario, per poter pensare all'intervento educativo, sapersi mettere in relazione con la dimensione individuale del conoscere della persona in formazione. Ciò comporta che si riconosca che «ognuno di noi, nel costruire e modificare il proprio sistema di saperi, faccia i conti, contemporaneamente, con il suo potenziale conoscitivo, la produzione di conoscenze degli altri con cui entra in relazione e con l'utilizzazione delle conoscenze della quale trova le testimonianze intorno a sé e della quale egli stesso si avvale»[7]. Nel riconoscere il carattere naturale e dinamico del processo formativo viene anche ben circoscritto un aspetto che assume una chiave regolativa del pensare all'educazione in termini di adozione che si riferisce al potenziale conoscitivo e di apprendimento dei quali ogni soggetto ne è portatore.

Per riassumere quanto detto fino a qui consideriamo la necessità di parlare di processo formativo e processo educativo come due esperienze di sviluppo e di costruzione di saperi che si relazionano: la prima rimanda ad una lettura più attenta delle dinamiche individuali e collettive del conoscere cercando di esplorare le forme e il procedere del potenziale conoscitivo di ogni essere umano; la seconda, tenendo presenti queste dinamiche, si propone come un intervento dato dall'esterno e quindi come una azione intenzionale compiuta sul soggetto in formazione.

Ciò che interessa sottolineare è il riconoscimento di una sfera specifica di potenzialità conoscitiva del soggetto che vuole tenere

[6] F. Cambi-P. Orefice [a cura di], *Fondamenti teorici del processo formativo*, Liguori, Napoli 1996.
[7] P. Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 220.

conto della complessità della natura umana e di come questa complessità sia tutta coinvolta nel processo di costruzione dei saperi necessario per la creazione di una originale rappresentazione significativa della realtà, necessaria per la comprensione e la trasformazione dei segni presenti nella stessa perché è con questa che vengono stabiliti rapporti e relazioni.

Il riferimento teorico che sostiene questa lettura del processo di costruzione dei saperi formali, non formali e informali è di natura interdisciplinare: solo utilizzando differenti chiavi di lettura disciplinari e teoriche, è possibile indagare la relazione e l'integrazione che avviene nei soggetti durante la loro evoluzione conoscitiva. In particolare partiamo dal considerare che la conoscenza umana è il risultato del processo filogenetico di milioni di anni di evoluzione del sistema dell'essere vivente e che su questo primo impianto assolutamente originale ed irripetibile di ogni essere umano si inserisce anche una dimensione emozionale che mette in evidenza come la nostra vita e l'attivazione di processi di apprendimento non dipendono solo da un dominio di tipo razionale.

Il potenziale personale di conoscenza viene quindi studiato quando si mettono a «confronto i molteplici saperi disciplinari che a diverso titolo e da diverse angolature indagano sulla conoscibilità umana, senza escludere, ma chiamando in causa gli stessi patrimoni conoscitivi delle culture storiche diffuse nel pianeta: dalla storia filogenetica dei viventi alle neuroscienze, dalle scienze psicologiche e psicoanalitiche alle scienze socioantropologiche, dalla storia delle società e delle culture a quella del loro pensiero filosofico. Soltanto da un tale composito integrato tipo di approccio, può emergere una teoria del potenziale conoscitivo di specie da cui, a sua volta, può derivare una teoria interdisciplinare della formazione»[8].

Da qui la considerazione che per parlare di educazione, o di intervento educativo intenzionale in contesti interculturali, è necessario progettare un'offerta formativa che sia coerente con la natura processuale che caratterizza le dinamiche del processo formativo di ogni singolo soggetto, che si integri con quello. Ogni azione formativa costruita artificialmente, sia essa riconducibile all'educazione formale (come quella scolastica) o a quella non formale (come quella in famiglia), per poter raggiungere lo scopo prefissato deve innestarsi sull'educazione informale, espressione del processo formativo, e assecondarne il naturale andamento indagativo. Il altre parole il carattere naturale del processo formativo esprime la domanda di formazione, mentre l'azione che viene svolta è l'offerta di formazione.

[8] P. Orefice, *La formazione di specie*, Guerini Studio, Milano 2003, p. 14.

Questa breve riflessione ci aiuta a considerare come nel rapporto educativo che si crea in un contesto di adozione oltre a tenere conto della grande carica affettiva e degli obiettivi educativi che spingono i genitori adottivi a compiere un gesto così importante per il futuro di nuove generazioni, è necessario non perdere di vista quali possono essere e come possono essere colte e sviluppate le molteplici e reali potenzialità conoscitive di cui sono portatori tutti i bambini.

Pensare al passato dei bambini in adozione significa molto spesso pensare ad un periodo caratterizzato da una situazione di separazione, abbandono, perdita; esperienze che hanno lasciato il segno della sofferenza per i traumi subiti, per aver vissuto in un ambiente privo o carente di stimolazioni emotive ed affettive come quello degli istituti, per aver dovuto viaggiare verso una meta sconosciuta e con persone altrettanto sconosciute. I segni di questi passaggi assumono particolari significati per i bambini secondo le loro storie di vita, l'età, i contesti di provenienza le relazioni familiari[9], i bisogni, i desideri, le immaginazioni, i sogni, le fantasie. Questi significati possono essere diversi da quelli dati dai genitori che hanno scelto intenzionalmente di adottarli.

Gli stessi segni di sofferenza, paura, abbandono possono quindi generare interpretazioni diverse che richiedono un buon lavoro di decentramento riflessivo e di competenza empatica per essere riconosciuti e compresi. Bisogna quindi guardare al passato "difficile" dei bambini in adozione, con una lettura delle potenzialità formative e conoscitive del soggetto.

È opinione diffusa che i bambini in adozione molto piccoli, incontrino meno problemi sia all'interno della relazione familiare, che nei riguardi del percorso scolastico, rispetto a quelli arrivati in Italia in età scolare. Sembra che la conoscenza della lingua del nuovo contesto, insieme alle abitudini e agli adattamenti ai luoghi sociali, siano sufficienti a garantire un vissuto di tranquillità e di

[9] Non sono pochi i casi in cui sono adottati più fratelli insieme.

serenità per il bambino e per la famiglia stessa[10]. Tutto ciò può essere vero solo in parte, perché questa interpretazione considera che lo sviluppo dei saperi del soggetto si esprima nel livello di assimilazione raggiunto nel contesto che lo ha accolto senza considerare, quindi, che il soggetto è comunque sempre possessore e portatore di una dimensione individuale che è osservabile nella positività della relazione con l'ambiente e della formazione dell'identità propria del soggetto.

Anche se durante il momento dell'adozione il bambino è molto piccolo, esso è comunque portatore di un bagaglio di saperi individuali di tipo biologico, fortemente intrecciati con quelli culturali e sociali del gruppo di appartenenza, che permettono di strutturare i primi significati della realtà. Ciò serve per sottolineare che il «potenziale conoscitivo di natura neurobiologica trova la sua particolare organizzazione autopietica in ciascuna persona e che quindi a fianco dei fattori sociali e culturali che orientano la produzione conoscitiva, ci sono fattori psichici e biologici che determinano le tante possibili diversità delle persone. Questi si collocano in un crocevia tra i fattori neurobiologici e quelli sociali e culturali, in quella zona di intersezione tra i saperi antichi immediati e inconsapevoli e i saperi nuovi, mediati e consapevoli di ogni uomo»[11].

Assumere questa prospettiva ci permette di mantenere un'attenzione critica nei confronti delle modalità educative assimilatorie che molto spesso vengono veicolate all'interno delle famiglie e che non facilitano la graduale ed evolutiva elaborazione di saperi nuovi ed individuali. Molti genitori che hanno vissuto l'esperienza della adozione internazionale hanno sperimentato il momento della richiesta da parte di figli, di tornare a visitare e conoscere il paese di origine[12], ma anche di constatare il non desiderio, forse anche causato dal timore per la scoperta di qualcosa di ignoto che riguarda la propria persona, per la ricerca geografica e sociale dei luoghi di provenienza[13].

Richieste di questo tipo conducono verso la riflessione di quanto permangano ed accompagnino il processo formativo della persona, anche i contesti primari dell'esperienza di vita e come questi abbiano bisogno di essere rielaborati e *significati*, nel senso di comprenderne il significato, in relazione alla propria storia di vita. Sappiamo infatti che la costruzione dei saperi non è data dalla risposta agli stimoli esterni, ma da una elaborazione personale che si realizza grazie alla funzione mediatrice dei domini del cognitivo e del non cognitivo. Pertanto non è possibile prevedere quali possano essere gli sviluppi e gli orientamenti che i significati personali costruiti nel percorso educativo possono dare al processo di modellizzazione della realtà. Ogni soggetto «nell'imprimere la sua soggettività al processo di elaborazione delle conoscenze personali, conferisce loro determinate forme; queste pertanto non sono casuali né nel definirsi, né nel produrre effetti, ma sono l'espressione di ben precise organizzazioni mentali sul piano psichico, come avviene anche su quello neuronale»[14]. I modelli interpretativi che ogni soggetto costruisce nel corso della sua esperienza con la realtà, gli permettono di interpretarla e di costruire i significati che gli consentono di orientarsi nei contesti in cui si trova. Questo accenno al riferimento dei modelli interpretativi vuole sottolineare come noi non conosciamo la realtà per quello che è, ma siamo noi che grazie alla nostre potenzialità conoscitive costruiamo significati interpretativi di questa.

Alcuni genitori nella paura di disorientare il bambino, o di farlo soffrire, o semplicemente perché loro stessi si sono convinti di poter essere genitori oltre che affettivi ed educativi anche biologici, tendono a lasciare in ombra ed a non confrontarsi con la vera storia dei bambini. Nel processo formativo dei bambini adottati intervengono tuttavia delle condizioni di specificità, fattori che sono legati al conflitto generato dall'esperienza di abbandono e dal distacco avvenuto dal contesto sociale e relazionale conosciuto per un altro ignoto. Queste condizioni interrompono quei primi legami fondativi biologici e psicologici, ma anche sociali e culturali, e permettono, d'altra parte, l'avviarsi di un nuovo percorso di vita. L'entrata nella nuova famiglia non cancella o azzera la storia di vita del bambino in nessun caso e, pertanto, nel progetto educativo che la famiglia condivide, deve esserci la consapevolezza e la sensi-

[10] A. Guerrieri-M.L. Adorisio, *Oggi a scuola è arrivato un nuovo amico*, Armando, Roma 2003.

[11] P. Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 81.

[12] A. Mirò, *La figlia del Gange*, Sperling & Kupfer, Milano 2002.

[13] E. De Rienzo-C. Saccoccio-F. Tonizzo-G. Viarengo, *Storie di figli adottivi*, UTET, Torino 1999.

[14] P. Orefice, *I domini conoscitivi*, cit., p. 96.

bilità per la ricerca dei momenti per parlare dell'adozione, del percorso fatto e delle quotidiane conquiste che la relazione familiare è stata in grado di raggiungere.

Ancor più che nei processi relazionali che si attivano nella famiglia biologica, nel contesto di adozione i genitori devono saper riconoscere ed elaborare in rapporto alle nuove dinamiche conoscitive, emotive ed affettive che si vanno costruendo, le attese e le aspettative nei riguardi di loro stessi, dei bambini adottati e di quel microcosmo particolare che è la famiglia.

Pertanto la perdita dei legami con i genitori di origine rappresenta un fatto centrale dell'esperienza di vita di ogni futuro figlio adottivo. Tuttavia questo non significa che ciò comporti o conduca a forme comportamentali o di adattamento già definite e prevedibili a priori. In linea con quanto precedentemente affermato, la capacità elaborativa di ogni soggetto è assolutamente individuale perché fondata sulla specificità delle sue potenzialità conoscitive e intrecciata con le nuove realtà sociali e culturali di inserimento e di crescita. Questo contestualizzarsi dell'esperienza educativa e formativa fornirà delle risposte adattive assolutamente originali e personali che caratterizzeranno l'identità del soggetto.

Pensare all'abbandono significa quindi pensare anche ad un diverso contesto culturale e sociale nel quale sarebbe cresciuto. Questa considerazione può rappresentare un ulteriore approfondimento della conoscenza del nuovo percorso formativo che il bambino vive quando cambia la sua condizione di vita e viene adottato, perché deve cominciare ad utilizzare categorie interpretative della realtà culturale che gli sono nuove, rispetto a quelle precedentemente già sviluppate ed utilizzate.

È stato più volte sostenuto che il bambino adottato vive una "doppia nascita" perché l'inserimento in una nuova famiglia richiede la costruzione di nuove relazioni educative ed affettive che continueranno e si svilupperanno negli anni. Quello che accade al bambino che proviene da altre culture è ancora più complesso perché oltre a creare un nuovo legame affettivo e relazionale con la famiglia che lo accoglie, deve anche cominciare a far parte di una nuova realtà culturale e sociale nella quale si inserirà e costruirà le sue conoscenze. Il bambino dovrà essere aiutato a mediare i saperi individuali con quelli collettivi: l'inserimento precoce nella famiglia di adozione non è un elemento sufficiente perché si realizzi un adattamento creativo e personale del bambino. Bisogna infatti sottolineare che l'apprendimento corretto della lingua del contesto di accoglienza non è garanzia di un adattamento positivo, anzi, talvolta, può rappresentare, se isolato da altri apprendimenti non cognitivi, un fattore di semplice omologazione sociale.

Parlare di omologazione e di assimilazione rappresenta, per la ricerca pedagogica interculturale un campo di riflessione ancora da approfondire e da declinare secondo le differenti fenomenologie sociali e relazionali. Nella relazione interculturale tra adulti possiamo adottare un approccio basato soprattutto sul coinvolgimento comunicativo dove è possibile riuscire ad avvicinarsi per scoprire le diversità e le differenze. Un bambino che proviene da altri contesti culturali e che ha una famiglia che continua a rappresentare un contesto culturale di riferimento diverso da quello di inserimento, tenderà a trovare continue forme di mediazione culturale. Il bambino che è stato adottato molto piccolo e che proviene da altri luoghi, assimilerà i nuovi modelli culturali, ma con ogni probabilità avrà poi bisogno di riflettere criticamente sulle origini dei suoi saperi e delle sue relazioni con gli altri.

3. Problematiche formative nella scuola

Se adesso spostiamo l'attenzione dall'ambiente familiare a quello scolastico ci dobbiamo porre di problema di come l'adozione sia presentata sia a livello relazionale che disciplinare.

Per quanto riguarda il primo livello essa deve essere trattata come una delle possibili esperienze di vita, come una delle tante tipologie di organizzazione familiare che caratterizzano la nostra società. Pertanto il tema dell'adozione può essere affrontato in qualsiasi momento e non necessariamente solo quando si presenta il caso. La creazione di un ambiente capace di cogliere le diversità, non deve tuttavia nascondere la particolare attenzione che comunque deve essere data a chi è *protagonista del caso.*

Per quanto riguarda il livello disciplinare consideriamo alcuni percorsi didattici che vengono proposti nelle scuole, a partire da quelle dell'infanzia. Chi conosce il mondo della scuola sa che, già nelle scuole dell'infanzia e nelle prime classi della scuola primaria, nel cercare di dare la percezione del senso storico per confrontarlo con il proprio tempo storico, i bambini vengono invitati a raccogliere materiali appartenenti al loro passato. Molto spesso la richie-

sta della raccolta fa riferimento ad un modello standardizzato di famiglia e di condizione sociale e culturale che ormai non è più presente nel reale vissuto di molti bambini. Le tante appartenenze religiose, la struttura spesso complessa delle nuove famiglie, le provenienze culturali diverse, i processi di immigrazione, impediscono al bambino di rispondere adeguatamente al compito richiesto e questo lo pone spesso in una situazione di imbarazzante disagio[15].

Ci sono innumerevoli motivi che portano i bambini ad essere sprovvisti delle foto del loro battesimo, dei racconti della prima infanzia o delle storie dei loro genitori. La proposta di far lavorare sulla propria storia va quindi rovesciata perché la diversità non si deve misurare sul rispondere in maniera diversa ad una richiesta che presuppone un modello standard di riferimento, ma il presupposto della diversità deve essere già esplicitato e visibile nella formulazione del compito richiesto. Se la richiesta è standardizzata si crea una situazione per cui si dimostra al bambino di tollerare una diversità esplicita, una condizione altra rispetto a quella che si ritiene essere la normalità delle realtà sociali e familiari che ci appartengono; se invece la formulazione della richiesta parte dal contesto il procedimento è euristico in quanto viene ideato un percorso educativo basato sull'ipotesi che nella realtà sia presente un'ampia varietà si situazioni e di esperienze e che le modalità, gli indicatori e gli strumenti per studiare e formalizzare le differenti storie si vada costruendo in modo non deduttivo, ma induttivo. Il passaggio successivo di questo processo è di verificare la trasferibilità degli strumenti e delle conoscenze costruite anche in altre situazioni. Questo approccio può aiutare ad orientarsi nella complessità delle tante esperienze di vita.

Nel primo caso diamo, quindi, delle piste obbligate di ricerca di oggetti o materiali, nel secondo caso orientiamo il bambino nella raccolta dei materiali e di criteri di indagine originali cercando di tenere conto non tanto degli oggetti in sé, quanto delle categorie mentali necessarie per lo svolgimento di questa attività. Nel primo caso chiediamo di assumere il criterio relazionale di tipo conformistico, nel secondo, potenziamo una autoriflessione sulle motivazioni delle proprie scelte o sulla consapevolezza di tracce di vita diversificate.

[15] A. Guerrieri-M.L. Odorisio, *Oggi a scuola è arrivato un nuovo amico. Adozione internazionale ed inserimento scolastico*, Armando, Roma 2003.

Per organizzare percorsi didattici che diano l'opportunità di espressione e di intervento è necessario che la scuola sia luogo di una riflessione continua con le differenti realtà sociali e culturali, oltre che professionali, che la animano. Gli insegnanti con la loro professionalità relazionale e di mediazione dei saperi possono saper cogliere e restituire secondo quanto richiesto dal ragazzo, il valore e il significato dato da chi ha vissuto esperienze diversificate, talvolta fortemente drammatiche e cariche di sofferenza e di incertezza. Il vissuto di ogni ragazzo va sempre misurato e rapportato al significato che il ragazzo dà di quella esperienza.

Non è possibile per un educatore, come per un genitore, sapere a priori che una situazione, anche se fortemente drammatica e difficile, sia la causa di una certa risposta comportamentale. Per sottolineare nuovamente quanto già considerato, bisogna tenere presente che non solo ogni bambino ha le sue potenzialità conoscitive di cui fa uso nella costruzione dei propri saperi, non solo ha una storia che, partendo dall'abbandono lo fa approdare ad una situazione di adozione, ma ha anche un suo modo specifico e particolare di rielaborare e dare significato, e quindi di modellizzare le esperienze vissute sia individuali che di relazione con la collettività. La lettura di ogni esperienza di adozione internazionale si fa decisamente molto complessa se vogliamo riconoscere quanto sia limitato parlare semplicemente di integrazione in famiglia di bambini stranieri, o di integrazione, nel caso di bambini immigrati e per lo più stranieri, provenienti cioè dai paesi lontani, nella nuova realtà scolastica.

Il termine integrazione è spesso abusato: esso è troppo spesso considerato la panacea di tutti i problemi relazionali tra le culture o tra le dinamiche sociali. Ma a cosa veramente rimandi e a cosa ci si riferisca risulta ancora qualcosa che rimane molto in ombra. Senza soffermarsi troppo su questo aspetto è utile considerare che molto spesso il riferimento all'integrazione, in particolare in ambito educativo, risente ancora di una matrice fortemente connotata da una visione assimilatoria della relazione. Chi si dichiara disposto a trattare a livello educativo e didattico il rapporto interculturale, tende, in gran parte dei casi a porsi nell'ottica dell'integrazione soprattutto riguardo all'accoglienza con una attenzione progettuale rivolta quasi esclusivamente al diverso che entra a scuola. Questa deve fare una *buona accoglienza* dei bambini stranieri perché in questo modo si rispettano i diritti universali della persona.

Ma «dietro la politica dell'uguaglianza formativa nei confronti dei soggetti immigrati si nascondono tentazioni più o meno volute di assimilazione e di omologazione. Il pur valido principio dell'uguaglianza, cioè nel caso della diversità culturale, può essere pagato nei termini dell'adeguamento da parte dello straniero al modello culturale che l'istituzione scolastica esprime non solo attraverso i contenuti disciplinari e le finalità formative, ma nell'organizzazione stessa del lavoro scolastico che, adottando e privilegiando alcuni valori o comportamenti rispetto ad altri, finisce per considerare svantaggio culturale tutte quelle prestazioni scolastiche che non si adeguano a tale modello»[16].

Anche se la scuola si è emancipata da una lettura quasi solo compensatoria della diversità culturale ad una che sostiene la necessità di impostare un lavoro con le tante appartenenze dei bambini, anche quando non sono presenti alunni stranieri in classe.

Il problema del dialogo tra le culture non sta tanto nel porsi l'obiettivo di dare la possibilità a chi appartiene ad altre culture o *minoranze* linguistiche e religiose (come vengono spesso erroneamente definite) di integrarsi, quanto di dare spazio a tutti coloro che si vanno formando, di sviluppare una mente relazionale non centralizzata su rigide letture della realtà e delle modalità di vita. Molto spesso non ci poniamo il problema di assumere un atteggiamento critico nei confronti dei nostri modelli di interpretazione disciplinari e lasciamo implicitamente intendere che questi, rappresentino i modelli "giusti" che devono essere trasmessi e condivisi da tutti. Senza entrare nel merito di una lettura più attuale dei metodi di insegnamento dei contenuti scolastici e quindi culturali, può essere sufficiente sottolineare come ciò che andiamo presentando come oggetti di riflessione e di conoscenza, i saperi sociali e condivisi dalla collettività legittimata, sono solo un modo particolare di vedere e di interpretare la realtà, non sempre condiviso da altri gruppi, i quali, a quegli stessi riferimenti, possono dare significati e valori completamente diversi.

Percorsi disciplinari come quelli storici o geografici, ma anche artistici e matematici, possono offrirci molti esempi a sostegno di queste considerazioni. Pensiamo a come può essere importante aiutare a decentrarsi rispetto alle cartine geografiche e vedere gli spazi del mondo distribuiti con proporzioni e disposizioni diverse.

[16] F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, Laterza, Milano 2002, p. 43.

L'immagine mentale che abbiamo assorbito dai nostri testi è costruita sulla centralità dell'Europa o al massimo della parte che si riferisce al mondo occidentale. Pertanto anche quando sosteniamo l'uguaglianza di tutte le culture, di tutti i popoli e di tutte le provenienze, implicitamente sconfermiamo tale lettura perché proponiamo una costruzione dell'immagine di una centralità geografica che sovrasta e pone le altre alla sua dipendenza valoriale e spaziale. Con questo riferimento non si vuole sostenere la soppressione o l'esclusione dello studio dell'area geografica di appartenenza, ma piuttosto di porsi nella prospettiva di come questa venga trattata anche da altre prospettive e saper accogliere forme di decentramento che aiutino e facilitino una immagine più articolata e complessa dei contenuti presentati.

Questa riflessione possiamo anche utilizzarla per porci delle domande riguardo al rapporto tra saperi culturali diversi che nella scuola il bambino adottato può vivere.

Quando i bambini sono consapevoli delle loro provenienze, dei loro percorsi e delle loro storie lontane, possono aver bisogno di comprendere e di riconoscere, come fanno i loro coetanei, i loro luoghi di origine, sentirne il rispetto e la ricchezza culturale e storica. L'impegno degli insegnanti e degli educatori è quello di aiutare a scoprire la profondità della differenza e di legittimarla come fondamentale, significativa ed insostituibile componente necessaria alla costruzione dell'identità della persona. Più di quanto avvenga con i bambini stranieri che vivono in un nuovo paese, i bambini adottati hanno maggior bisogno di dare significato ai luoghi e alle storie di origine e di riconoscerli come propri, al fine di evitare che l'esperienza di abbandono cancelli anche le radice delle loro appartenenze sociali e culturali. Questo può aiutare i bambini e i ragazzi di tutto il gruppo classe a scoprire storie e appartenenze con originalità diverse: ciò facilita la costruzione di un pensiero decentrato, l'educazione al rispetto e al valore della diversità e la consapevolezza che numerosi, profondi e vari sono i contributi culturali che danno significato alla vita di ogni singola persona. Se noi guardiamo alla realtà scolastica, ai metodi adottati ed ai contenuti proposti, dobbiamo riconoscere che il messaggio culturale è quello che richiede un conformismo monoculturale e non un dinamismo pluriculturale.

I bambini adottati che vengono da lontano hanno una loro storia culturale che possono continuare a sentire anche se abitano lontano dalle terre di origine e che non si identifica con quella di

accoglienza, ma ci dialoga e trova dei punti di incontro sicuramente nuovi e creativi. Se non diamo al bambino gli strumenti cognitivi, ma anche emozionali ed affettivi per poter percepire, riconoscere e comprendere la bellezza e la ricchezza della propria diversità, rischiamo di negargli il diritto di mantenere il legame con le proprie origini.

La scuola, come gli altri ambienti formativi, dovrebbe aver chiaro che risulta sempre più utile e necessario, per la costruzione di un pensiero che sente la diversità, sviluppare processi di apprendimento in grado lavorare su potenzialità conoscitive diversificate che si realizzano grazie alle tante elaborazioni di significati personali dati dai ragazzi.

Nel concludere questa breve e parziale riflessione su un campo nuovo della riflessione sull'educazione interculturale, va sottolineata la grande responsabilità che hanno i genitori e tutti gli educatori a saper educare i bambini alla costruzione di un dialogo creativo e continuo con le tante esperienze storiche e culturali. Bisogna realmente evitare di chiedere ai bambini di cancellare il riferimento al passato per aderire passivamente alla cultura a cui appartengono i nuovi genitori. L'amore che i genitori sanno dare ed esprimere nei confronti dei figli adottati, la disponibilità per condividere con loro ogni momento della loro crescita e del loro sviluppo si può relazionare al rispetto della diversità culturale della quale ogni *figlio* è portatore.

Riferimenti bibliografici

S. BALBI-M.R. D'ESPOSITO-F. GOLIA-A. PANE, *Le adozioni in Campania. Una indagine campionaria*, in M. CAVALLO [a cura di], *Adozioni dietro le quinte. Esperienze di vita a confronto dalla voce dei figli, dei genitori, degli operatori*, Franco Angeli, Torino 1995.

S. BALBI-M.R. D'ESPOSITO-G. RAGOZZINI-M.P. VITALE, *Dati allo specchio. Una riflessione sulla realtà delle adozioni internazionali*, in M. CAVALLO [a cura di], *Viaggio come nascita. Genitori e operatori di fronte all'adozione internazionale*, Franco Angeli, Torino 1999.

F. CAMBI-G. CAMPANI-S. ULIVIERI [a cura di], *Donne migranti: verso nuovi percorsi culturali e formativi. I soggetti, i luoghi, le storie, le pratiche familiari e scolastiche*, Edizioni ETS, Pisa 2002.

F. CAMBI-P. OREFICE [a cura di], *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributo per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.

G. CAMPANI, *I saperi dell'intercultura. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*, Liguori, Napoli 2002.

G. CECCATELLI GURRIERI, *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e intervento*, Carocci, Roma 2003.

J. F. CHICOINE-P. GERMANI-J. LEMIEUX, *Genitori adottivi e figli del mondo*, Erikson, Torino 2004.

D. DEMETRIO-G. FAVARO, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

D. DEMETRIO-G. FAVARO, *Pedagogia Interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.

D. DEMETRIO, *Genitori immigrati e percorsi di integrazione attraverso i figli*, in F. CAMBI-G. CAMPANI-S. ULIVIERI [a cura di], *Donne migranti*, ETS, Pisa 2003.

F. DOLTO-N. HAMAD, *Quando i bambini hanno bisogno di noi* [1995], trad. it., Mondadori, Milano 1997.

A. GUERRIERI-M.L. ODORISIO, *Oggi a scuola è arrivato un nuovo amico. Adozione internazionale ed inserimento scolastico*, Armando, Roma 2003.

MIRÒ ASHA, *Figlia del Gange. Una giovane donna adottata alla ricerca delle proprie origini*, Sperling & Kupfer, Milano 2002.

A. OLIVERIO FERRARIS, *Adozione*, Rizzoli, Milano 2002.

P. OREFICE, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma 2001.

P. OREFICE, *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini Studio, Milano 2003.

A. PINTER, *Immigrati. Comunicazione ed educazione*, Edizioni ETS, Pisa 2003.

F. PINTO MINERVA, *L'intercultura*, Laterza, Milano 2002.

G. STACCIOLI, *Culture in gioco. Attività ludiche per l'apprendimento*, Carocci Faber, Roma 2004.