

Una scuola per il minore adottato

Armando Rossini

Dirigente scolastico, membro della Presidenza dell'Associazione italiana dei magistrati per i minorenni e per la famiglia

1. La scuola italiana del terzo millennio

Un lavoro centrato sulla ricerca e sull'analisi circa le condizioni che deve affrontare a scuola il minore straniero adottato nel nostro Paese, impone necessariamente la più attenta riflessione su quale sia la scuola che lo stesso minore trova oggi al suo arrivo in Italia.

Prima ancora di indagare, però, su quale possa essere il grado di consapevolezza teorica specifica, ammesso che esista, su cui la scuola può contare, e prima ancora di verificare quale risposta organizzativa, educativa e formativa la scuola garantisce – ammesso che lo faccia – ai bisogni sempre complessi, molto spesso specifici di cui sono portatori i piccoli neocittadini italiani, è forse opportuno soffermarci preliminarmente proprio su quale sia oggi in Italia l'idea dominante di scuola, quale sia la logica culturale che la sostiene e quindi cercare di capire attraverso quali scelte normative, pedagogiche, organizzative ecc. si tenta di realizzare tale idea.

Nell'ultimo decennio, con un'accelerazione molto marcata negli ultimi dieci anni, è andata consolidandosi l'idea/bisogno di una scuola sostanzialmente autonoma, anche nelle sue varie articolazioni locali, libera di leggere le necessità espresse dai territori e capace di dare le risposte educative e formative ritenute più adeguate ai bisogni individuali degli alunni/studenti e a quelli collettivi della società. Una scuola più attenta, nell'articolazione organizzativa/temporale e nella strutturazione dei contenuti, alle più accreditate teorie dello sviluppo umano tra i 3 e i 18 anni. Una scuola cioè che – comunque sempre più solidamente orientata a soddisfare il diritto individuale di ogni persona a crescere, sviluppando al massimo livello possibile le proprie potenzialità fisiche, intellettive, culturali, relazionali, professionali ecc. – fosse realmente sganciata dalle logiche gerarchizzanti della cultura centralistica che, con coerente pervicacia, avevano invece pesantemente condizionato ed egemonizzato le spinte riformatrici da sempre presenti nei settori culturali e politici più attenti e avanzati. Spinte che però, a dispetto dei vari sistemi, la scuola di base, quella militante, aveva comunque continuato a recepire e produrre con instancabile splendida capacità elaborativa.

L'autonomia organizzativa, gestionale e didattica invocata da tempo e concessa a tutte le singole unità scolastiche, apparve subito, e potrebbe davvero

rivelarsi tale, come la svolta vincente per garantire la concretizzazione di alcuni principi da sempre teorizzati ma poi non sempre realizzati, quali quello della centralità dell'alunno/studente; quello del diritto all'istruzione come diritto soggettivo dell'individuo; quello della scuola servizio in alternativa alla scuola apparato; quello della più produttiva integrazione con il territorio sfruttando tutte le potenzialità che questo offre ecc.

Da quanto sin qui osservato, allora, l'idea che si va affermando di una scuola libera e autonoma, centrata sui bisogni individuali dei singoli soggetti e produttivamente attenta al contesto socioambientale che la esprime, parrebbe la più idonea ad affrontare e risolvere i problemi dei minori stranieri che diventano italiani per effetto dell'adozione, e questo proprio nel momento storico in cui maggiormente si va manifestando tale necessità a causa del costante incremento dell'adozione di bambini stranieri da parte dei nostri connazionali.

Le cose in realtà stanno così solo sotto un profilo teorico e ci sono invece, insieme alle forti potenzialità positive, altrettanto forti motivi di preoccupazione per come la scuola affronta, o non affronta, tali situazioni.

Il problema comunque, e lo ribadisco con forza, non sta nell'idea, che è e resta vincente.

Le difficoltà vanno ricercate nelle infinite contraddizioni e nelle lentezze delle politiche scolastiche degli ultimi governi a portare a conclusione il percorso riformatore positivamente avviato. Da tanti, troppi anni infatti, la scuola italiana – in particolare quella di base e con più decisa incidenza quella elementare – pur avendo attraversato stagioni di grossi cambiamenti che, negli ultimi due decenni, hanno profondamente modificato l'organizzazione e la didattica, tuttavia non è arrivata alla vera riforma del sistema scolastico in quanto le innovazioni introdotte, comunque rilevanti nella maggior parte dei casi, non hanno modificato ordinamenti e strutture preesistenti divenuti, per vetustà, in molti casi assolutamente inadeguati.

Le grandi trasformazioni apportate quali i nuovi programmi della scuola elementare e la conseguente rivisitazione e riscoperta di valori e saperi, il superamento del maestro unico (quindi l'organizzazione modulare, anche con tempi differenziati, dell'insegnamento), l'autonomia (con tutte le considerazioni già fatte), la preparazione dei docenti (affidata ora alle università, con contenuti decisamente più adeguati alle necessità professionali), ecc. sono stati sicuramente importanti e positivi interventi, ma che comunque hanno modificato solo pezzi di un sistema che, come detto, sostanzialmente è rimasto invariato nella sua struttura complessiva. Gli ultimi governi hanno messo mano con maggiore determinazione all'ambizioso progetto di riforma organica dell'intero sistema, senza arrivare però, alle conclusioni attese.

La riforma varata nella precedente legislatura, dopo un percorso di elaborazione lungo e articolato, è stata poi bloccata dalla nuova maggioranza “alcune ore” prima della sua effettiva entrata in vigore nel settembre del 2001, e sostituita con una nuova proposta divenuta poi la legge n. 53/2003 che di fatto, però, sarà probabilmente a regime solo con i prossimi anni.

La conseguenza più vistosa e allarmante di tale situazione è che tutto il mondo della scuola, e in particolare docenti e dirigenti, vivono da tempo una frustrante situazione di attesa, di preriforma mai, o solo parzialmente, concretizzata operativamente e che, di fatto, ha prodotto due contrapposti atteggiamenti: da un lato ha stimolato i soggetti professionalmente più attenti a precorrere le norme e sviluppare comunque la spinta positiva che le riforme sperano sempre di produrre; da un altro lato però, l'allungarsi oltre misura dei tempi e l'incertezza sugli aspetti organizzativi e sugli impegni richiesti, ha generato nella massa dei docenti un diffuso senso di insicurezza e di scontenta rassegnazione, tanto più pericoloso perché fortemente demotivante e attivatore delle inossidabili logiche del “tirare a campare”, avvezzi come sono molti a temere/sperare nelle logiche gattopardesche che sulla carta propongono cambiamenti radicali, per poi sostanzialmente lasciare le cose perfettamente invariate.

Il problema, per quanto riguarda lo specifico della nostra ricerca, è che la scuola vive in maniera particolarmente vistosa tale situazione da almeno cinque-sei anni, periodo che, come detto, ha coinciso con la maggiore incidenza del fenomeno adottivo internazionale verso il nostro Paese.

L'overdose da riforme, dichiarate, realizzate o promesse, paventate o attese, ha creato quindi una diffusa situazione di frigidità, manifesta o latente, che rende poco disponibili molti insegnanti ad accettare ulteriori complessità proprio quando invece sono già visibili all'orizzonte novità sempre più impegnative quali la riforma Moratti e alcuni aspetti non chiari di un federalismo – non si sa quanto spinto – che potrebbe inserire la scuola in logiche diverse da quelle che la scuola sente come sue, o addirittura assegnare alla scuola pubblica statale finalità che non possono e non devono appartenere alla più importante agenzia educativa del nostro Paese.

La specificità

In tale contesto non era difficile attendersi che il problema dell'integrazione dei minori stranieri adottati trovasse poco (o nessuno?) spazio nel contesto della ricerca e della programmazione nazionale relativa alla scuola.

Negli ultimi tempi sono stati adeguatamente affrontati, per la verità – e lo sono tuttora – gli aspetti teorici e pratici di una società che, come la nostra, va diventando sempre più multiculturale, e i progetti educativi legati alle logiche

dell'intercultura sono tanti e molti anche decisamente interessanti e avanzati; vengono inoltre costantemente tenuti in considerazione, anche se non sempre adeguatamente, i problemi generali dell'integrazione dei minori stranieri, ma lo specifico del minore straniero adottato non mi risulta sia stato mai affrontato come problema teorico, culturale e operativo da un'organizzazione come quella scolastica che invece dovrebbe prestarvi la massima attenzione.

Il minore straniero adottato vive infatti, come peraltro sin troppo noto, una situazione ben più difficile del minore, pure straniero, ma che arriva e vive nel nostro Paese con la sua famiglia. Entrambi devono affrontare, soprattutto nella complessità del primo periodo di permanenza, la difficoltà iniziale della lingua, della relazione, talora dell'alimentazione, dello sradicamento ecc. ma mentre il secondo può comunque contare sul suo gruppo parentale, che in buona misura riesce a garantire importanti spazi di compensazione alle difficoltà imposte dal nuovo ambiente, sostenendolo e assicurandolo, il bambino adottato è solo; solo in quella che difficilmente sente subito come la sua famiglia, solo nella gestione del suo passato e del carico di sofferenza che esso inevitabilmente contiene, solo nel collocarsi nel suo attuale presente che ancora non delimita e definisce nei suoi contorni, solo nella scuola che non sempre avverte come spazio accogliente e per lui permeabile.

La scuola allora, se non diventa una consapevole realtà operativa in grado di affrontare sempre più adeguatamente il rapporto con l'alunno straniero adottato, rischia di diventare un pericoloso moltiplicatore di problemi. E le attuali competenze professionali in campo forse non sono ancora sufficienti a gestire la complessità della situazione.

Ci sono in giro tante esperienze positive, ma la casistica in negativo è già fin troppo ricca e allarmante e tale da richiedere interventi tempestivi e incisivi, generalizzati su tutto il Paese.

La lettura dei dati raccolti nel report dell'indagine svolta autorizza concrete speranze, ma conferma anche limiti e problemi ipotizzati.

Il primo elemento che salta subito agli occhi è la percentuale di risposte date al questionario proposto alle scuole che ha raggiunto solo il 58% di quelle coinvolte.

Il dato se è del tutto accettabile sotto il profilo statistico, perché consente di validare la ricerca e quindi ritenere sicuramente attendibili i risultati, non può non preoccupare invece per quanto riguarda la sostanza del problema.

Va considerato infatti con la dovuta attenzione che poco meno della metà degli intervistati non ha fornito alcuna indicazione, nonostante che con la let-

tera di presentazione del progetto, e con il successivo sollecito, fosse stato rappresentato a dirigenti e docenti il rilievo che assume l'indagine e l'importanza che la Commissione per le adozioni internazionali attribuiva alla più ampia partecipazione.

Su 432 scuole interpellate, invece, ben 182 – poco meno della metà quindi – non hanno restituito alcuna risposta, né hanno esplicitato il motivo del loro disimpegno. A meno di benevole ipotesi circa poco probabili disguidi postali generalizzati sul territorio, parrebbe doveroso un rinnovato impegno volto alla più scrupolosa analisi del fenomeno.

Fatte allora le debite tare relative al periodo dell'anno scolastico in cui si è concentrata la rilevazione – coincisa con l'avvicinarsi del termine delle lezioni, quindi con la legittima stanchezza da fine anno – considerata anche una possibile sfiducia nei confronti dei frequenti e diversificati questionari che ciclicamente invadono le scuole senza che nessun operatore ne conosca gli esiti, resta comunque lecito temere che nel “migliore” dei casi il disimpegno va ascritto a pigrizia, ma con ogni fondata riserva di attribuire la limitata adesione, e qui il quadro si fa allarmante, alla sottovalutazione del problema, al timore di dover esibire la propria impreparazione e insicurezza o, addirittura, al malcelato intento di dover nascondere qualcosa in merito a incapacità e fallimenti.

Non va però trascurata l'ipotesi peggiore, quella già formulata circa l'indifferenza del “tirare a campare” di insegnanti stanchi e demotivati sia per inossidabili limiti di sensibilità e professionalità, ma anche per la delusione e l'incertezza da stress causate dalla frustrante situazione di permanenza sul confine eterno delle preriforme, ove non è possibile sciogliere in maniera rassicurante il dilemma sul chi e sul cosa saranno il docente e la scuola del nuovo millennio.

Sarebbe fondamentale comunque, e volutamente insisto in tal senso, un approfondimento al riguardo per escludere o avvalorare le ipotesi formulate, e capire quale sia l'interpretazione più esatta delle 182 non risposte e, soprattutto, quale sia la situazione che vivono i bambini stranieri adottati nelle scuole i cui operatori sono rimasti “silenziosi”.

3. Il report e le riflessioni

L'esame delle risposte pervenute appare estremamente importante e suggerisce, ovviamente, riflessioni che si sapevano abbastanza prevedibili, insieme ad altre che invece costituiscono motivo di autentica sorpresa.

Tra le risposte attese c'è, ma non poteva essere diversamente, il riconoscimento implicito circa il fatto che, dai genitori adottivi, la scuola è percepita immediatamente nel suo ruolo fondamentale per quanto riguarda l'impatto del minore con la nuova società che lo accoglie

È la scuola infatti, subito dopo la famiglia adottiva, la prima realtà strutturata che si prende stabilmente cura del bambino; e la cosa avviene in tempi decisamente veloci visto che molti minori iniziano la frequenza in classe sin dai primi giorni dopo il loro arrivo, e comunque entro i primi tre mesi, mentre solo il 14% aspetta un periodo più lungo, tra i sette mesi e un anno – ma c'è da dire che i “ritardatari” appartengono in larga maggioranza alla fascia di età tra i 3 e i 5 anni – e interessati quindi alla frequenza della scuola dell'infanzia e non della scuola dell'obbligo.

Uno dei primi problemi che emerge al momento dell'iscrizione, e che assume subito notevole rilievo, è quello della scelta della classe di primo inserimento, che spesso non corrisponde all'età del minore.

In molti casi infatti, soprattutto per volontà/suggerimento degli insegnanti, si preferisce iscrivere il bambino in classi inferiori a quella che per età lo stesso potrebbe/dovrebbe frequentare.

Tale decisione, non sempre condivisibile per la verità e comunque non generalizzabile e da analizzare sempre caso per caso, dipende soprattutto da valutazioni circa la conoscenza, anzi la non conoscenza, della lingua e, almeno inizialmente, è vista in chiave positiva anche da buona parte dei genitori; e dico “almeno inizialmente”, perché la lettura dei dati ci fa notare che la considerazione dell'idoneità o meno della classe è valutata diversamente dai docenti e dai genitori adottivi.

I primi, infatti, ritengono che gli alunni stranieri adottati vengono inseriti nel 71% dei casi in classi adeguate, mentre per i genitori adottivi la percentuale di soddisfazione scende al 59%.

Il dato allarmante, però, è che il numero dei bambini che recuperano successivamente la classe adeguata è decisamente limitato, arrestandosi a poco più del 5%.

Il paradosso è che per facilitare l'inserimento dell'alunno straniero nelle scuole italiane, lo si iscrive spesso in classi inferiori sostanzialmente perché non conosce la nostra lingua e con l'inevitabile conseguenza di costringerlo ad avere compagni più piccoli di lui in una situazione di relazione certamente meno stimolante di quella che invece vivrebbe con i coetanei.

La situazione paradossale è, poi, destinata ad aggravarsi ulteriormente in quanto l'ingresso iniziale in classi inadeguate diventa un vero e proprio ritardo scolastico irreversibile che continua, purtroppo, anche quando l'alunno ha superato il *gap* iniziale e parla benissimo l'italiano; generalmente infatti la famiglia non pretende il recupero delle classi perdute e la scuola non programma tale recupero sin dall'avvio del rapporto educativo.

La conseguenza è che l'alunno conclude in ritardo tutto il suo percorso scolastico – non solo quello di base – con tutti i danni intuibili sia per quel che riguarda, come appena analizzato, la relazione con i coetanei, la crescita personale, l'autostima e, *last but not least*, il tardivo reale o potenziale ingresso nel mondo del lavoro.

Spesso il problema diventa tale anche per difficoltà burocratiche che, pur se talora ingigantite dalle scuole, in effetti hanno sempre reso un po' macchinoso e poco praticato il "salto" di classe e quindi, nel nostro caso, il recupero della frequenza adeguata all'età.

Già dal prossimo anno le cose potrebbero avviarsi ad essere gestite con molta più semplicità, in quanto la riduzione degli sbarramenti e quindi delle promozioni annuali, prevista dalla L. 53/2003, consentirà un nuovo tipo di organizzazione nell'arco del quinquennio di base facilitando, quindi, nuove possibilità di inserimento che non saranno più rigidamente condizionate dalla classe ma dai reali bisogni del minore.

La cosa, per la verità, sarebbe possibile anche con la normativa attuale nel senso che, pur iscrivendo l'alunno alla classe adeguata all'età, ogni scuola ha poi la possibilità di progettare un percorso educativo individualizzato e mirato al recupero linguistico e comunque ai bisogni dello stesso alunno; è evidente però che la cosa impone organizzazione e carichi di lavoro che non sempre le scuole possono/vogliono sopportare.

Un altro elemento introdotto dalla L. 53/2003 che potrebbe portare qualche aiuto al problema è l'obbligo che ogni alunno sia accompagnato durante l'intero percorso scolastico dal "portfolio", una sorta di libretto personale dove i vari docenti annotano di volta in volta tutto quanto utile e rilevante ai fini della migliore conoscenza dell'alunno.

Annotare sul portfolio del bambino straniero adottato, che è stato destinatario di un inserimento inadeguato per motivi contingenti (lingua, salute, tardiva iscrizione ecc.), può indurre altri insegnanti a progettare l'auspicato recupero.

Nonostante le preoccupate osservazioni iniziali e successive, che da operatore/studioso delle dinamiche e delle politiche scolastiche devo doverosamente proporre, riconosco essere estremamente confortante la valutazione che sia i docenti sia i genitori danno del fenomeno relativo all'inserimento scolastico dei minori stranieri adottati.

Oltre il 96 % dei docenti (praticamente la totalità) valuta positivamente l'esperienza dell'inserimento e il 94 % dei genitori (anche qui siamo vicini alla totalità), esprime la stessa valutazione, apprezzando la disponibilità all'accoglienza da parte dei docenti.

Il dato è ulteriormente confermato nei fatti perché, dalla rilevazione condotta emerge che solo una percentuale ridottissima di alunni ha cambiato scuola per difficoltà di inserimento.

L'apprezzamento che i genitori dichiarano è un dato fondamentale e, anche se dovesse essere più la fiducia del sentimento a produrlo che non la verifica della ragione, la scuola deve tenerlo in altissimo conto e capitalizzarlo traducendolo in autentico investimento.

4. La formazione

Il primo grosso impegno, come detto, va speso proprio nella diffusione della consapevolezza del “problema” e dei “problemi” che deve appartenere a tutti i livelli di elaborazione, da quello legislativo/normativo a quello della programmazione nazionale e locale, a quello didattico/organizzativo.

Bisogna in primo luogo aiutare scuole e operatori a gestire le proprie potenzialità in maniera sempre meno estemporanea e sempre più consapevole. Dalla consapevolezza, infatti, scaturisce inevitabilmente il bisogno di competenza, quindi di formazione, quindi di “investimento”. Quello della formazione, allora, diventa uno dei nodi centrali e problematici dell'intera vicenda.

A questo proposito i docenti forniscono risposte a dir poco contraddittorie e disomogenee, che quindi possono essere lette come segnale di disorientamento se non addirittura di disagio.

Alla domanda loro rivolta circa la preparazione che ritengono appartenere al corpo docente in merito alle problematiche relative alle diversità etniche dei minori stranieri adottati, le risposte positive e negative più o meno si equivalgono con il 52% che ritiene i docenti molto o abbastanza preparati e il 48% che invece preparati li ritiene poco o per niente.

Il dato in negativo contrasta però vistosamente con le indicazioni che poi gli stessi docenti propongono per migliorare l'integrazione dei minori stranieri adottati.

I suggerimenti proposti, per la verità, appaiono quanto mai differenziati e dimostrano quindi una frammentarietà legata probabilmente anche a situazioni locali e contingenti che, con la forza cogente dell'immediato, hanno con tutta probabilità influenzato le risposte.

Sorprende però il limitatissimo numero di docenti, appena l'8%, che vede nella formazione specifica l'elemento per migliorare le possibilità di integrazione a fronte, invece, di una forte richiesta di aiuti esterni (personale di sostegno, équipe psicopedagogica, assistenti sociali, mediatori culturali).

Quello del sostegno, del resto, è un motivo ricorrente e sempre molto presente nelle situazioni di difficoltà che i docenti incontrano, era inevitabile

quindi che anche dinanzi al problema dell'integrazione dei minori stranieri adottati si affacciasse in maniera discretamente considerevole la richiesta di interventi di sostegno.

Il report quantifica a oltre il 40% gli insegnanti che ritengono molto o abbastanza utile l'insegnante di sostegno, e il dato è almeno allarmante, soprattutto per le notevoli richieste di sostegno psicologico e peggio che mai quello didattico che sa tanto di disimpegno.

Comprensibile appare la richiesta di sostegno linguistico, che poi è quella maggioritaria, in quanto è la parte che soprattutto inizialmente spaventa maggiormente gli insegnanti.

Il dato merita ancora un ulteriore approfondimento.

Fortunatamente la maggioranza dei docenti interpellati ritiene poco o per niente utile l'intervento di personale di sostegno; mi sento pienamente di concordare con loro e lascia ben sperare il dato relativo che attribuisce il maggior numero di scelte (35%) alla risposta: l'insegnante di sostegno è "per niente" utile, mentre il minor numero di scelte (15%) alla risposta è "molto" utile. Nulla ovviamente contro l'azione importante e spesso decisiva che tanti bravissimi insegnanti così detti di sostegno, svolgono in situazioni educative particolarmente difficili e complesse quando si è alla presenza di soggetti con handicap di varia gravità e che hanno bisogno di interventi specialistici.

Ma non è questo il caso. Il sostegno di cui hanno bisogno i bambini stranieri adottati, ma del pari spesso tanti altri bambini né stranieri né adottati, può e deve essere garantito nella classe dagli insegnanti di classe.

È evidente che chi chiede il sostegno generalizzato non riesce ancora a superare la persistente "cultura delle grucce" che nella scuola ha contribuito a creare la pericolosa e mai del tutto superata "pedagogia delle grucce".

Pensare di risolvere i problemi educativi con supporti di sostegno come quelli cui certamente molti insegnanti hanno pensato, significa in sostanza voler delegare/scaricare ad altri compiti e incapacità che invece sono proprie.

È una tendenza al disimpegno e un cedimento alla paura di non essere all'altezza del compito che, pur se comprensibile sul piano umano, è assolutamente da respingere su quello professionale per il danno grave che potrebbe venire all'alunno da interventi educativi che rischierebbero di riproporgli situazioni di isolamento e di emarginazione di cui certamente non ha bisogno.

L'alunno straniero, soprattutto se adottato, vuole e deve vivere la sua esperienza scolastica con il massimo grado di coinvolgimento nella classe e nella scuola e questo è l'aiuto che deve ricevere senza che qualcuno stia a convincerlo continuamente che non è come gli altri.

È ovviamente inevitabile che l'alunno presenti difficoltà di vario genere, lingua, comportamento, socializzazione, apprendimento, stato di salute ecc., ma non credo possa esistere insegnante di sostegno in grado di fargli superare tali difficoltà: se infatti, banalizzando, il bambino dovesse essere allontanato dal gruppo classe per interventi di sostegno mirati, ad esempio al recupero dell'apprendimento, potrebbe forse imparare qualcosa in più, ma rischierebbe di aggravare le sue difficoltà di socializzazione.

Torna allora prepotentemente il tema della preparazione/formazione dei docenti, ma non solo dei docenti, e anche in questo caso allora è opportuno allargare un tantino la riflessione.

Sono perfettamente convinto che la preparazione dell'insegnante di base non debba essere troppo settorializzata: il rapporto tra il maestro e l'alunno è un rapporto diretto immediato e non mediato da codici disciplinari talora troppo rigorosi come può avvenire nella scuola secondaria.

Ci sono delle specificità, però, che non possono essere trascurate pena il fallimento del rapporto educativo, fallimento tanto più grave e pericoloso quando la vittima designata è il bambino straniero adottato, che già porta su di sé il peso di altri dolorosi fallimenti.

Certo, quando si parla di formazione in questo particolare settore si dice qualcosa ancora tutto da definire in termini di progetto generalizzabile. Non esiste infatti il bambino straniero adottato, ma i bambini stranieri adottati, bambini che provengono da culture diversissime tra loro e dalla nostra, che portano storie personali ugualmente diverse, quasi sempre di sofferenza e che forse nessuno potrà mai conoscere se non nello strato più superficiale; bambini sradicati dal loro contesto socioambientale ove, pur tra tante difficoltà e sofferenze, mantenevano magari un rapporto per loro positivo, un punto di riferimento più o meno solido ma che l'adozione comunque cancella nella speranza di offrire, con la nuova famiglia, ancoraggi affettivi più sicuri e stabili. Bambini che in ogni caso vogliono vivere in assoluta normalità i loro nuovi rapporti.

Allora il primo obiettivo da raggiungere anche nella scuola è quello dell'educazione alla normalità, nella normalità, con la normalità.

L'affermazione precedente può apparire un paradosso, un paradosso che rafforza ulteriormente sostenendo che la specificità dell'approccio alla formazione/educazione dei minori stranieri adottati è proprio la specificità di una normalità attenta e consapevole del fatto che il bambino che si ha dinanzi è sì portatore di difficoltà personali, forse anche rilevanti, ma che rientrano, come la sofferenza, nella normale sfera della complessità umana.

Voglio dire in sostanza che l'approccio educativo nei confronti del bambino non va gestito con la distorsione mentale di chi pensa in termini di handicap

psicofisico e/o di diversità, e se valutazione di diversità deve comunque esistere, questa va metabolizzata come occasione di crescita, come ricchezza e come tale va utilizzata in un dimensione di accorta normalità.

Il bambino straniero a scuola non ha bisogno di sostegno educativo, almeno del sostegno inteso nel senso didattico/normativo ormai consolidato, ha invece bisogno di linguaggi unificanti che lo avvicinino e non lo allontanino dai compagni.

E, a proposito di unificazione di linguaggi mi sembra importante far notare che la prima parziale applicazione della legge di riforma della scuola, che entra in vigore da questo anno scolastico, prevede per le prime due classi della scuola di base l'insegnamento obbligatorio dell'inglese e dell'informatica, intesa quest'ultima soprattutto come uso del computer.

Sono convinto che la cosa rappresenti un'occasione straordinaria.

Dinanzi a tali insegnamenti tutti i bambini, italiani e non, adottati e non, partono più o meno dalle stesse condizioni. L'inglese e l'informatica sono linguaggi generalmente nuovi che vanno appresi dall'inizio, e i bambini iniziano a farlo contemporaneamente.

Se la scuola saprà gestire adeguatamente tale opportunità potrà contare su metodi e linguaggi originali, e dal forte potenziale unificante. Il bambino straniero ha bisogno di relazioni rassicuranti, di aiuto alla costruzione/potenziamento dell'autostima e del recupero della dimensione personale che le vicende vissute potrebbero aver offuscato, ha bisogno di superare la condizione di "straniero", comune, con le ovvie accentuazioni, a tutti coloro che lasciano il loro Paese e vanno a vivere in un altro, aggravata però, nel caso del minore adottato, dall'età e dalla condizione personale.

La formazione specifica deve allora rappresentare l'aiuto garantito ai docenti perché possano conoscere e approfondire i temi principali dell'adozione, e di quella internazionale in particolare, insieme alle problematiche più importanti che appartengono alle macroaree di provenienza.

L'azione formativa deve però essere soprattutto centrata sul confronto ricorrente con i genitori, con studiosi e operatori psicosociali, con medici, con magistrati minorili, ecc. con tutti quei soggetti, cioè, che possono contare su competenze conquistate prevalentemente sul campo.

Ma, come dicevo in precedenza, non sono solo i docenti ad aver bisogno di formazione specifica. Lo stesso bisogno infatti appartiene ai dirigenti e ai collaboratori scolastici.

La formazione specifica sui problemi del minore straniero adottato in Italia potrebbe diventare un esempio emblematico, una sorta di laboratorio di come, in una logica di qualità totale a scuola, tutti i soggetti/operatori ricevo-

no la stessa formazione per partecipare strutturalmente e consapevolmente, pur se con ruoli e competenze diversificate, a un progetto comune finalizzato al raggiungimento del medesimo obiettivo.

Una formazione di tal tipo produrrebbe, inoltre, l'importantissimo potenziamento di una professionalità interna alla scuola, che quasi sempre viene marginalizzata e non sfruttata adeguatamente; parlo dei collaboratori scolastici, quelli che un tempo venivano chiamati "bidelli".

Il collaboratore scolastico ha un ruolo importante che lo colloca accanto agli alunni in una molteplicità di momenti rilevanti della giornata educativa quali quello della mensa, della ricreazione, dell'uso dei servizi, dell'accoglienza al mattino; il bidello assiste il bambino in occasione dei piccoli malori, può in caso di necessità esercitare la sorveglianza su una classe intera o su gruppi di alunni.

In molti casi il bidello è spesso cercato dai bambini più piccoli e da quelli più bisognosi sul piano affettivo, che lo scelgono talora come figura buona di riferimento per i piccoli grandi sostegni di cui i bambini hanno costante bisogno.

Nello specifico del minore straniero adottato, guai se il bidello non fosse in sintonia con l'azione educativa che la scuola porta avanti, si rischierebbero errori comportamentali gravissimi tali da compromettere lo stesso impegno dei docenti.

Un bidello che invece ha avuto la possibilità di riflettere insieme agli insegnanti e al dirigente su quali possono essere le azioni positive di aiuto e quali invece i comportamenti e gli atteggiamenti da evitare, cadrà sempre meno in errore e diventerà un irrinunciabile appoggio per l'opera dei docenti e della scuola.

Fondamentali e illimitate sono infine le potenzialità positive che un dirigente scolastico può garantire alla scuola e quindi a tutti gli alunni, se lo stesso dirigente unisce alle capacità manageriali doti quali la sensibilità e la competenza.

In una scuola autonoma, quale è ormai quella italiana, le possibilità di espansione operativa sono praticamente illimitate e trovano ostacoli solo nella disponibilità di risorse che, comunque, è anch'essa legata alla capacità manageriale e relazionale del dirigente.

Un dirigente sensibile e attento verso i problemi dei minori stranieri adottati, crea all'interno della scuola a lui affidata sensibilità e attenzione che diventano presto coinvolgimento.

Sull'interpretazione di cosa debba essere la funzione dirigenziale nella scuola e su quale debba essere il ruolo del dirigente scolastico, e più in generale il dirigente della pubblica amministrazione, si è discusso molto e si discute ancora.

Non appartiene certo all'economia del presente lavoro la riflessione teorica, anche se solo parziale, sull'argomento. È importante però capire bene quale grosso apporto può garantire a un'integrazione serena e produttiva la competenza/capacità del dirigente scolastico.

Negli ultimi tempi la cultura dominante sulla dirigenza sta radicalmente mutando la logica di approccio. Il dirigente così come disegnato dalla cultura dell'impresa è da sempre il manager inteso secondo la concezione classica del termine, colui cioè che, forte del budget e dell'autorità sulle risorse umane disponibili, ha il compito e la responsabilità di raggiungere, costi quel che costi, gli obiettivi fissati dall'azienda. Il manager così inteso sostanzialmente non ha bisogno di coinvolgere, a lui basta costringere a operare.

Il dirigente leader della nuova cultura economica e amministrativa è invece un attivatore di logiche di qualità totale in contesti lavorativi e professionali in cui il coinvolgimento delle persone, la loro valorizzazione e la consapevolezza del fine da raggiungere, conosciuto e condiviso da tutti, diventa la vera forza propulsiva che raddoppia le energie e moltiplica i risultati.

Il nuovo dirigente/leader non costringe, ma convince a operare e rende partecipi i collaboratori di strategie e obiettivi; lavora molto sul clima e facilita azioni e relazioni, è colui insomma che nei vari contesti riesce a creare "quel mondo a cui le persone desiderano appartenere".

Tale ruolo allora sembra ritagliato addosso al dirigente scolastico.

Poter contare su un tale dirigente consentendogli comunque un percorso di preparazione adeguato alla gestione dei problemi dei minori stranieri adottati, significa davvero creare diverse e più positive condizioni di integrazione.

Tra l'altro il dirigente scolastico preparato può essere il mediatore ideale tra docenti e famiglie adottive, colui cioè che avvicinando i linguaggi può rendere possibile la costruzione di un comune progetto di crescita.

Quello del rapporto scuola/famiglia è in effetti uno degli aspetti/problemi più rilevante.

I docenti lo considerano come il migliore elemento per un'adeguata integrazione; però il 55% dei genitori segnala che i docenti non ne parlano ancora, il 19% che ne parla esclusivamente l'insegnante e appena il 4,4% allarga il confronto alla famiglia. È evidente che anche in questa direzione c'è abbastanza da lavorare.

Il confronto scuola/famiglia nello specifico caso che è oggetto di questa ricerca è, a dir poco, essenziale; i docenti lo sostengono, ma poi di fatto lo realizzano pochissimo.

Anche qui le cause possono essere molte, ma in fondo rischiano di essere analoghe a quelle già ipotizzate in altri passaggi: pigrizia, insicurezza, impreparazione, timore, sottovalutazione o ignoranza del problema, qualcosa da nascondere ecc. Torna quindi la necessità della formazione che, come detto, nasce anche, ma forse soprattutto, dal confronto.

Possono bastare anche pochi ma ben calibrati incontri per acquisire informazioni fondamentali, per cercare la collaborazione dei genitori e per non intervenire in modo inadeguato. A mero titolo di esempio e attingendo al mio personale bagaglio di esperienze, intendo segnalare in proposito solo uno dei tanti casi/problemi che la presenza in classe di un minore straniero adottato può comportare se genitori e insegnanti non sono d'accordo sulla trattazione in classe di argomenti inerenti la sua cultura di provenienza.

Certamente può essere motivo di rassicurazione per il minore sapere che le sue abitudini, il suo essere stato cittadino di un altro Paese, la sua storia non italiana vengono rispettati sia dalla famiglia sia dalla scuola e che quest'ultima anzi è disponibile ad ascoltare i suoi ricordi e addirittura propone agli altri alunni la conoscenza di quel Paese e di come, nello stesso, si vive e si pensa.

Ma bisogna essere sicuri che il minore sia disponibile a questo: in alcuni casi il minore, per il modo particolare in cui è stato affrontato in casa il tema della sua terra d'origine, non parla volentieri di essa e anzi si dimostra persino infastidito da chi gliela ricorda.

Ho vivo nella mente il ricordo di Maria (ovviamente il nome è inventato) che, pur venuta da lontano quando aveva già 7 anni, era riuscita a integrarsi nel contesto italiano solo rimuovendo totalmente il suo Paese di origine dalla sfera dei suoi riferimenti personali. Si dichiarava italiana e voleva che tutti gli altri la considerassero tale perché diceva di "essere felice di esserlo".

Un'insegnante di prima media ritenne invece che Maria non dovesse rinunciare al ricordo e alla cultura del suo Paese di origine e cercò di fare in modo che ciò avvenisse. I genitori non erano d'accordo, ma non hanno cercato di dissuaderla dal suo intento. La mancanza di un dialogo tra genitori e insegnante e il netto contrasto di messaggi che, di conseguenza, è pervenuto a Maria dall'una e dagli altri hanno fatto però sì che la minore abbandonasse la scuola, manifestando in ambito familiare segni di netta regressione.