

Educazione interculturale nella famiglia adottiva: una prospettiva necessaria

Stefania Lorenzini¹

Abstract

Criteri e competenze importanti per la prospettiva pedagogico-educativa interculturale sono fondamentali nel modo di concepire e vivere l'adozione, nazionale e internazionale, in famiglia e non solo. Decentramento, osservazione, ascolto, dialogo, gradualità possono declinarsi sulle specificità dell'esperienza adottiva, chiamando gli adulti affettivamente ed educativamente significativi ad accogliere le peculiarità delle/dei figli/e. Transitando dall'iniziale estraneità a relazioni caratterizzate da intimità, familiarità, sentimenti di reciproca appartenenza, senza occultare le origini in contesti umani e culturali differenti. Il contributo mette a fuoco aspetti di questo importante ambito mediante una riflessione teorica che si sviluppa anche grazie a una prolungata esperienza di ricerca che ha permesso di raccogliere attraverso interviste semi-strutturate e di forte approfondimento testimonianze di genitori e soprattutto di giovani di diverse origini adottati in Italia.

Parole chiave: adozione, educazione interculturale, decentramento, ascolto, dialogo.

Abstract

Criteria and competences important for the intercultural pedagogical-educational perspective are fundamental in the way of conceiving and experiencing both national and international adoption within the family and beyond. Decentralisation, observation, listening, dialogue and gradualness can be applied to the specificities of the adoption experience, calling on affectively and educationally significant adults to welcome the peculiarities of the children. Transitioning from the initial mutual estrangement to relationships characterised by intimacy, familiarity, feelings of mutual belonging, without concealing the origins in different human and cultural contexts. This contribution focuses on aspects of this important field by means of a theoretical reflection that has been developed thanks to a prolonged research experience that made it possible to collect through semi-structured and in-depth interviews testimonies of parents and especially of young people of different origins adopted in Italy.

Keywords: adoption, intercultural education, decentralisation, listening, dialogue.

¹ Professoressa Associata di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

1. *Introduzione: la famiglia adottiva quale (possibile) luogo di integrazione interculturale*

Tratteggiando in modo sintetico temi che riguardano la realtà adottiva, nazionale o internazionale che sia, è indispensabile precisarne la complessità e la necessità di analisi da prospettive pluridisciplinari; tra queste, pedagogia ed educazione interculturale possono fornire un contributo cruciale (Lorenzini, 2001, 2004, 2012, 2013, 2019, 2023; Santerini, 2003, 2009; Favaro, 2010; Franzini, 2012). La realtà familiare adottiva è ancora oggi esposta a stereotipi e pregiudizi (Lorenzini, 2012, 2013; Ferritti, 2019, 2023) che, talora, ne esasperano o impoveriscono le molteplici caratteristiche. Caratteristiche che sono tante quante le biografie familiari e individuali; è per questo indispensabile rivolgere un'attenzione mirata alle peculiari biografie, evitando ogni forma di semplificazione e generalizzazione. La famiglia adottiva nasce quale crogiuolo di differenze tra genitori e figli/e: nel patrimonio genetico e nei tratti somatici, nelle esperienze sviluppate in contesti anche culturalmente diversi. D'altra parte, nell'esperienza adottiva sono presenti anche aspetti comuni, a volte critici o molto problematici (Lorenzini, Mancini, 2007; Sellenet, 2009; Commissione per le Adozioni Internazionali, Istituto degli Innocenti, 2022).

La prospettiva interculturale (Bolognesi, Lorenzini, 2017; Genovese, 2003; Sirna Terranova, 1997), attenta a riconoscere tanto le differenze/peculiarità, quanto le somiglianze tra persone e storie di vita, può aiutare a coniugare gli aspetti comuni ad altre dimensioni dell'esperienza individuale e familiare con le specificità delle vicende e del vissuto adottivo. Poiché prepara a decostruire e affrontare stereotipi e pregiudizi e le loro implicazioni, può sostenere la famiglia per adozione a riconoscere e gestire quelli che la riguardano direttamente, sia quando provengono dall'esterno, sia quelli che possono essere presenti anche al suo interno. Poiché orienta ad aprirsi alla ricchezza e alla contraddittorietà sempre possibile in fenomeni complessi, favorisce uno sguardo rispettoso e sensibile verso ogni itinerario di vita, anche quando sviluppatosi entro contesti socioculturali differenti, sostenendo la costruzione di nuove relazioni, abitudini, linguaggi. E, al tempo stesso, ponendo in luce l'importanza di non rinunciare al legame con le proprie origini e storie legate a contesti differenti da quelli d'adozione.

È dunque *uno sguardo e un amore educato* (Lorenzini, 2012) in senso interculturale che occorre volgere all'esperienza adottiva e ai suoi protagonisti: anzitutto riconoscendo valore al nucleo che nasce con l'adozione, a volte ancora ritenuto famiglia di serie b rispetto a quella fondata su

legami biologici, “di sangue” (Ferritti, 2023). Tali criticità emergono da numerose interviste (semi-strutturate e di forte approfondimento) che ho rivolto, a partire dal 1999 sino a oggi, a figli/e per adozione (Lorenzini, 2012, 2013)² e più di recente a genitori adottivi (Lorenzini, 2023)³. Nelle loro parole – espresse in certi casi in forma critica e in altri aderendovi a propria volta – la famiglia che nasce con l’adozione appare gravata da forme di inferiorizzazione che a volte si alternano, intrecciano o anche nascondono dietro a tendenze ipervalorizzanti, per cui la scelta adottiva e i rapporti familiari che ne nascono corrisponderebbero a espressioni d’amore superiore, fondate su decisioni e azioni coraggiose, speciali. In entrambi gli approcci possiamo individuare effetti mistificanti che chiedono consapevolezza a favore di un equilibrato riconoscimento della pienezza della famiglia che nasce con l’adozione.

Grazie alle ricerche appena menzionate, si evidenziano anche altri ambiti di rilevante criticità. Ad esempio, quando i figli/e presentano tratti somatici e colori della pelle *differenti da* quelli ancora prevalenti nel contesto di adozione, non di rado incorrono in stereotipi e pregiudizi che esprimono le concezioni negative e svalutanti che indiffusamente gravano su Paesi e popoli dai quali gli adottati di diverse origini provengono. Questi pregiudizi e immagini stereotipate e spesso negative di “certi altri” e di “certe differenze” coinvolgono l’immagine di sé che le persone adottate di origine straniera vanno sviluppando poiché connessa alla percezione (negativa) che nell’ambiente di vita, familiare, scolastico, sociale sono indotti ad avere delle proprie origini. I genitori adottivi menzionati sopra e ancor più figli/e adottati di diverse origini straniere (Lorenzini, 2013, 2019) intervistati testimoniano esperienze in cui bambini e ragazzi, in diverse fasi della loro vita, sono stati “oggetto” di pregiudizi di tipo razzista suscitati da caratteristiche somatiche riconducibili a gruppi umani, Paesi

² Nell’ambito di questo percorso di ricerca, avviato nel 1999 e che prosegue a tutt’oggi, è stato possibile effettuare quasi 80 interviste semi-strutturate e di forte approfondimento, rivolte a giovani di diverse origini straniere in età compresa tra 18 e 34 anni, adottati da genitori italiani. Le interviste hanno affrontato molteplici aspetti della loro esperienza di vita, preadottiva e seguente l’adozione.

³ La ricerca *Genitori non si nasce, si diventa. Denatalità, difficoltà procreative e scelte genitoriali: una prospettiva psicopedagogica di genere e interculturale*, sviluppata tra il 2023 e il 2024, ha indagato, mediante interviste semi-strutturate e di forte approfondimento, le motivazioni delle problematiche riproduttive, i vissuti ad esse collegati e il ruolo da esse giocato nell’esperienza genitoriale di coppie che si sono rivolte alla PMA e/o all’adozione. Con le interviste si sono approfonditi anche momenti salienti delle relazioni genitori-figli. Sul versante adozioni, sono stati coinvolti 16 genitori, di cui 11 madri e 5 padri.

e contesti culturali “altri” (cfr. anche Ferritti, Guerrieri, 2020). Occorre saper prevenire e affrontare queste ripetute esperienze critiche che possiamo anche definire micro-aggressioni (Nadal, 2008). È alla famiglia (e necessariamente a scuola e insegnanti) che è richiesta la capacità di considerare anzitutto le proprie idee preconcepite riguardo ai Paesi di provenienza dei figli/e, a coloro che hanno pelle, tratti somatici, linguaggi, culture, religioni *diverse da* quelle prevalenti nel contesto di vita, per poi considerare con capacità critica i molteplici stereotipi che diffusamente circolano nel contesto sociale. I contenuti di tali idee passeranno, in modo esplicito o implicito, come messaggi che hanno profondamente a che fare con la costruzione dell'identità del figlio/a, dell'alunno/a: è richiesta, quindi, agli adulti di riferimento una formazione mirata per sostenere e accompagnare i figli/e o gli alunni/e ad affrontare eventuali episodi di discriminazione in cui potrebbero incorrere in quanto persone che sono state adottate e/o per le loro peculiarità somatiche.

La prospettiva educativa interculturale orienta a concepire la nascita di una famiglia per adozione come un processo di integrazione tra differenti che deve partire sin dalla preparazione al primo incontro. Tale processo di integrazione, pertanto, non potrà essere inteso come percorso a una sola direzione, nella quale è il nuovo arrivato ad adattarsi al nuovo contesto di vita, ma come itinerario pluridirezionale che avviene nella reciprocità, nel co-cambiamento e nella co-costruzione delle nuove relazioni e della vita insieme. Non v'è dubbio che in tali processi sia prioritaria la responsabilità degli adottanti, ma va posto in primo piano il contributo che i figli/e, in base alle loro età e caratteristiche, offrono alla costruzione di relazioni, abitudini, rituali, linguaggi. Affinché i/le più piccoli/e possano offrire contributo occorre che gli adulti si aprano ad ascoltarlo e accoglierlo, valorizzando le peculiarità già presenti e, su questa base, accompagnino evoluzione e crescita. In altre parole, l'approccio educativo genitoriale dovrà orientarsi non a un'aspettativa assimilazionista che tenda a fare *tabula rasa* dell'esperienza pregressa e delle origini della/del figlia/o, ma a riconoscerne e accoglierne le peculiarità, che potranno essere così integrate all'interno della famiglia e non sentite come differenze minacciose che segnalano non appartenenza. Nell'adozione, come in ogni esperienza di “cambio vita”, è inevitabile e anche necessario e utile l'adattamento al nuovo contesto e l'emergere di sentimenti di appartenenza a esso, ma questo può avvenire, più efficacemente, se non è repentinamente imposto uno sradicamento che cancella aspetti della vita pregressa e dell'identità. Elemento portante nel superamento della iniziale estraneità consiste proprio nell'*accogliere* l'estraneità per dar vita, con *gradualità*, a *familiarità* nella reciprocità.

2. Decentramento, per necessari rovesciamenti di prospettiva

Quanto considerato sin qui presuppone *rovesciamenti di prospettiva* (Lorenzini, 2012) necessari nel modo di concepire l'adozione e la costruzione delle relazioni intrafamiliari. La reciproca estraneità (Lorenzini, 2004) tra genitori e figli/e nelle origini e nell'esperienza preadottiva non si cancella, ma le si può volgere uno sguardo nuovo, riconoscendo in essa elementi che possono entrare a far parte di un *continuum* di vita e affetti familiari, transitando dall'estraneità alla piena familiarità: una *familiarità pregressa* (*idem*) che si estende anche alle fasi di vita in cui genitori e figli/e erano separati e sconosciuti. Questo è un fondamentale *rovesciamento di prospettiva* che richiede *decentramento*, cognitivo ed emotivo (Bolognesi, Lorenzini, 2017; Genovese, 2003; Pinto Minerva, 2002) per transitare da una visione che interpreta le origini biologiche e culturali diverse e i percorsi preadottivi dei figli/e, quali segni dolorosamente rivelatori di non appartenenza, a un approccio che, invece, accogliendoli genera *familiarità*, intimità, reciproco *riconoscimento*.

Il *decentramento* da parte degli adulti, sia sul piano cognitivo che emotivo, costituisce una competenza fondamentale che partendo dal riconoscere i propri schemi mentali di riferimento e le emozioni a essi connesse, consente di contenere preconcetti, volgendo lo sguardo al figlio/a reale al suo patrimonio di esperienze pregresse e ai sentimenti che le accompagnano. Considerandolo proprio un *patrimonio* ricco e articolato su cui si fonda la sua identità.

Verso l'infanzia/adolescenza, protagonista dell'adozione, proveniente da contesti deprivati, stranieri e non, è fondamentale volgere *sguardo* e *ascolto* nutriti dalla prospettiva educativa interculturale e dalla capacità di *decentramento* per generare *rovesciamenti di prospettiva* rispetto alla tendenza a vedere nel bambino/a, piccolo o in età non precoce, unicamente un *soggetto che non ha*. Carico cioè soltanto di carenze, poiché non ha genitori, né parenti, o altre persone del suo ambiente d'origine in grado di occuparsi positivamente di lei/lui; non ha adeguate, né sufficienti condizioni materiali, né possibilità igienico-sanitarie di qualità; non ha opportunità per un valido percorso di istruzione; in qualche caso potrebbe non avere neppure effettive possibilità di sopravvivere in contesti violenti e/o profondamente depauperati. Non si tratta di negare criticità che costituiscono presupposto stesso dell'opzione adottiva, ma è fondamentale non lasciarsi guidare e condizionare esclusivamente da rappresentazioni di radicale mancanza dei figli/e nell'adozione: questa è *conditio sine qua non* per instaurare relazioni che prendano avvio dal ri-

conoscere le peculiarità biografiche, esperienziali, identitarie, somatiche dei figli/e, pensandoli in quanto bambine/i *che hanno: che hanno molto da portare con sé e non solo da lasciare alle spalle* in un passato da occultare (cfr. Lorenzini, 2012).

Menziono aspetti dell'esperienza pregressa di coloro che sono stati adottati non per fornirne un mero elenco – che, peraltro, potrebbe essere arricchito e declinato sulle specifiche biografie – ma per orientare a volgere *sguardo, osservazione, ascolto* attenti a comprendere ampiezza e significato di ciò che i bambini *hanno* come parte del loro *patrimonio esperienziale e identitario*. La scelta di ripetere, qui di seguito, la parola *hanno* è motivata dalla centralità che si vuole assegnare agli aspetti esperienziali e identitari di bambine/i che occorre tutelare da rappresentazioni impoverenti e, appunto, non corrispondenti alla loro esperienza e identità. I figli/e nell'adozione *hanno* un'origine biologica e un patrimonio genetico collegato alle persone che li hanno generati; persone dalle quali possono essere stati subito separati, ma che a volte, per un tempo più o meno lungo, possono aver svolto il ruolo di madre, di padre. Sovente *hanno* sperimentato relazioni importanti con sorelle/fratelli, o altre figure coetanee e adulte con cui possono aver vissuto per tempi diversi nella vita preadottiva e dunque *hanno* sviluppato sentimenti per persone a loro care, oppure per persone che sono state dannose per il loro benessere e crescita, che a volte sono state assenti, o dalle quali *hanno* voluto fuggire, o che *hanno* lasciato contro la propria volontà, o ancora, che *hanno* portato con sé, nel caso dell'adozione di fratrie. *Hanno* un nome che gli è stato assegnato altrove e che ha valenza identitaria. *Hanno* abitudini acquisite, cibi conosciuti e preferiti, modi di mangiare, dormire, camminare e muoversi, legati all'esperienza pregressa. *Hanno* una lingua, linguaggi verbali e non verbali. *Hanno* una storia, spesso fatta di difficoltà e dispiaceri, anche molto gravi e profondi, ma non solo. *Hanno* ricordi della vita preadottiva e/o *hanno* desiderio di sapere ciò che di essa non conoscono. *Hanno* un'età e livelli di autonomia già raggiunti e da rispettare, oppure non raggiunti e da sostenere e favorire. *Hanno* dolori ed esperienze traumatiche che necessitano di accoglienza e cura affettiva ed educativa. *Hanno* bisogni particolari e problemi reversibili a livello fisico e/o psicologico, in altri casi bisogni speciali che la cura affettiva ed educativa può solo alleviare. *Hanno*, anche se adottati piccolissimi, origini che si collocano in un certo ambiente geografico e gruppo umano dai differenti aspetti culturali e linguistici. *Hanno* tratti somatici e colori della pelle collegati ai luoghi e ai gruppi umani di origine, spesso *differenti* da quelli ancora prevalenti nei contesti d'adozione.

Hanno diritto a crescere e a essere amati nel rispetto delle proprie origini e identità. *Hanno* una storia familiare che nasce con l'adozione. E l'insieme di queste peculiarità – unico e originale per ognuno – rende loro possibile divenire figlie e figli di madri e padri sconosciuti, a volte, di diversa nazionalità. E alunne e alunni, cittadine e cittadini italiani che in qualche caso conservano anche la cittadinanza del Paese di nascita (*idem*).

Riconoscere nell'adozione bambine/i non solo carenti e deprivati, ma soggetti che *hanno*, richiede *rovesciamenti di prospettiva* anche nel modo (etnocentrico) di concepire i Paesi in via di sviluppo da cui spesso provengono e che sono sovente pensati come luoghi di povertà assoluta, incapaci di farsi carico dei propri nati, tralasciandone le dimensioni linguistiche, culturali, religiose, delle tradizioni, delle relazioni e della quotidianità, nelle quali i bambini/e sono stati immersi, hanno pronunciato le prime parole, mosso i primi passi, sviluppato abitudini e relazioni, per brevi periodi o per lunghi anni. Concentrare l'attenzione sull'iniziale reciproca estraneità, percepita e vissuta a livello cognitivo ed emotivo – senza negarla o apparentemente ignorarla –, permette anche di sottrarsi ai rischi di un approccio alle differenze permeato da stereotipi e pregiudizi, timori, imbarazzi, significati negativi, dal desiderio di nasconderle, e comprendere, invece, quanto possa essere ricco di implicazioni positive e creative volgersi a esse con curiosità, alla scoperta dell'altro, delle sue *peculiarità*.

La responsabilità adulta implica disponibilità a dispiegare capacità di *decentramento* da schemi di riferimento predefiniti per entrare nel punto di vista dell'altro, bambino nell'adozione e proveniente da contesti ed esperienze di vita peculiari, generando *rovesciamenti di prospettiva* che permettono di vedere in ciò che i figli *sono* e *hanno*, non un fascio di disvalori di cui liberarsi, ma un insieme di tasselli biografici e identitari che *hanno* valore e sui quali può innestarsi la nuova vita nell'adozione.

3. *Gradualità, osservazione, ascolto, dialogo*

La nascita di una famiglia con l'adozione è preceduta da percorsi di valutazione e di formazione delle potenzialità genitoriali degli aspiranti ad adottare (cfr. Commissione per le Adozioni Internazionali, 2025; Tabacchi, 2021), ma anche di preparazione all'evento adottivo per coloro che diverranno figli/e. Quest'ultimo aspetto, con l'evolversi della "cultura dell'adozione", è stato via via considerato sempre più importante, sia per accogliere, in base alle età, il parere e il consenso dei bambini/ragazzini alle fondamentali scelte che li riguardano, sia

per rendere meno repentino e disorientante il “cambiare mondo” e “cambiare vita” che l’adozione sempre comporta. La nascita di genitori e figli per adozione è sancita poi da un atto giuridico, ma l’essere e il sentirsi famiglia, profondamente e pienamente nelle relazioni e negli affetti, non può che costituire un processo che richiede tempo. Che richiede di *dar fiducia al tempo* e alle relazioni che in esso si sviluppano, alle esperienze e alle trasformazioni che in esso si realizzano, con *gradualità*. L’evolversi del vicendevole riconoscimento si snoda progressivamente attraverso la reciproca conoscenza, l’instaurarsi di abitudini e rituali condivisi, gli avvicinamenti rispettosi nell’espressione dell’affettività, l’integrarsi lento e via via più profondo delle rispettive peculiarità.

Fondamentale la narrazione di sé (Paradiso, 2017), di quando si era reciprocamente estranei e talvolta stranieri (Lorenzini, 2004), fatto dai genitori per consentire anche alle storie pregresse degli adulti di divenire patrimonio comune di cui i figli possano sentirsi parte e su cui edificare sentimenti di familiarità e appartenenza. Necessario che il bambino/a o ragazzina/o, con tutto il suo carico esperienziale, trovi spazio per raccontarsi e ricevere un *ascolto* (Bolognesi, Lorenzini, 2017; Lugli, Mizzau, 2010) partecipe, anche sul piano emotivo, capace di generare *dialogo*, contenuti, significati e vissuti condivisi. Per i figli/e, raccontarsi con le parole permette di riprendere, rielaborare, conservare o consegnare ai genitori i propri ricordi, anche quelli dolorosi (*idem*), oppure le ipotesi fatte sul passato preadottivo, sui motivi dell’abbandono, su biografia e sembianze della madre e/o del padre biologico. Raccontare dovrebbe permettere loro di esprimere il proprio mondo interiore, emozioni, paure, domande su origini e storia, senza timore di deludere o compromettere le relazioni nel nuovo ambiente familiare. L’*ascolto* in senso interculturale costituisce premessa fondamentale per lo sviluppo di relazioni nella reciprocità. Saper *ascoltare* e fare domande è il primo atto che qualifica una relazione e ne orienta l’evoluzione (Sirna Terranova, 1997), nel volgere attenzione a conoscere l’altra/o, nel coglierne espressioni, reazioni emotive e comportamentali, scoprendo i suoi bisogni e mostrando il nostro *aver a cuore* lei/lui. Un *ascolto* partecipato e intessuto di *empatia* offre conferma esistenziale all’altro (*idem*). Se l’età precoce del bambino/a, le eventuali difficoltà linguistiche, o ancora se la dolorosità di certi ricordi impone, almeno inizialmente, di tenerli lontani ostacolando la possibilità di raccontarsi a parole, nel dialogo, gli adulti con responsabilità affettiva ed educativa possono attivare altri strumenti di *ascolto* che si esprimono attraverso uno *sguardo* attento e sensibile.

L'osservazione, intessuta di *empatia* (Baraldi, 2003) e sensibilità intuitiva, dei figli/e nella vita quotidiana e nelle occasioni particolari, sa volgersi anche ai silenzi, chiusure, ritrosie; sa cogliere significati dai comportamenti, dalle increspature dei volti e dei corpi, dai segnali più sottili delle espressioni di un bambino.

Per i figli/e poter raccontare, grazie a un *dialogo* aperto e a un *ascolto* attivo esperienze e vissuti della vita preadottiva, potrà essere di aiuto a sostenere, condividendolo con i genitori, il peso di ciò che ha fatto e fa soffrire, ma anche gli aspetti buoni dai quali può essere stato difficile separarsi, come a volte accade per le relazioni con fratelli/sorelle, compagne/i o adulti presenti nei luoghi di vita, per i giochi, i cibi, le abitudini. Raccontarsi permetterà di costruire continuità con l'esperienza pregressa, assegnandole valore e collegandola al presente nell'unitarietà di un'identità e di una biografia: la propria. Nella narrazione, può crearsi uno spazio relazionale affettivo-emotivo-cognitivo, in cui la storia di ciascuno diventa patrimonio familiare e opportunità di cambiamento nell'accogliere e rinnovare le biografie di ciascuno. Co-costruire la storia familiare, accogliendo il passato e intrecciandolo al presente (Paradiso, 2017), permette di riconoscerla come *la propria storia*. Come in un viaggio verso la piena consapevolezza di sé che durerà per la vita, narrarsi intrecciando storie personali e familiari consente di rimaneggiare a più riprese quella stessa storia e consapevolezza, non come un bagaglio ingombrante, carico di disagi e che non si sa dove collocare, ma come opportunità di leggere e rileggere i propri vissuti alla luce della crescita personale, delle nuove esperienze e relazioni che nel corso della vita si sperimentano (Vettori, 2023).

Anche la scuola può essere un importante contesto di *ascolto* e *osservazione* di segnali che non emergono altrove, e che potrebbero aiutare la famiglia a comprendere il significato di comportamenti e atteggiamenti dei figli/e. Gli adulti, anche senza dialoghi diretti e parole, possono con i propri comportamenti, atteggiamenti, gesti e sguardi comunicare attenzione, interesse, apprezzamento, accoglienza, creando così atmosfere familiari aperte all'ascolto e disponibili a sintonizzarsi in qualunque momento l'espressione di sé da parte dei figli si manifesti.

4. *Evoluzioni delle adozioni e ulteriore rilevanza di un'educazione interculturale*

Quanto sin qui tratteggiato diviene ulteriormente rilevante a fronte dell'accrescersi, oramai da alcuni anni, dell'età dei bambini/e in adozio-

ne. Ad esempio nelle adozioni internazionali, l'età media dei figli/e al loro arrivo è andata attestandosi oltre i 6 anni. Nel 2019, la classe di età più rappresentata è compresa tra 5 e 9 anni, pari a un'età media di 6,6 anni; di 6,8 nel 2020, 6,7 nel 2021 e ancora 6,8 nel 2022. In aumento anche la percentuale di bambini di 10 e più anni all'arrivo, che passa dal 14,2% del 2019 al 16% del 2020, al 16,8% nel 2021, al 13,3% nel 2022 (Commissione per le Adozioni Internazionali, 2022). Ci si trova sempre di più dinanzi a ragazzine/i che portano con sé un importante e spesso intricato bagaglio esperienziale, compiuto in svariati altrove e in relazione a una pluralità di soggetti, coetanei o adulti, presenti o assenti, capaci di cura o invece di incuria, persino maltrattanti, in contesti stranieri o autoctoni, comunque distanti e differenti. D'altro canto, neppure per i più piccoli all'adozione si può occultare l'iniziale estraneità reciproca con i genitori, un patrimonio genetico di altri, radici in un gruppo umano, sociale e culturale differente rispetto a quello dove prosegue la vita e la crescita.

A queste considerazioni se ne possono aggiungere altre collegate all'affermarsi anche in Italia della possibilità di ricorrere, non più soltanto all'adozione legittimante detta anche "adozione piena", che prevede l'interruzione dei rapporti tra minore e famiglia di origine (Legge 184/83), ma anche, in certi casi, alla cosiddetta "adozione mite" o "aperta" che permette di adottare senza far perdere al figlio/a il rapporto con uno o entrambi i genitori biologici e/o, in virtù di legami pregressi importanti, anche con parenti o figure affettivamente significative, seppur periodicamente e sotto il controllo, il supporto, l'accompagnamento dei Servizi sociali. Benché, in termini generali, si debba assumere che i genitori biologici dovrebbero essere concepiti e inclusi in quanto parte della storia di un individuo, cosa diversa è mantenere con essi un rapporto diretto e personale. In questa delicata materia, l'evoluzione giurisprudenziale è ancora in corso. Tuttavia, se si considera, ad esempio, che la responsabilità genitoriale e la facoltà di prendere decisioni che riguardano il bambino è assunta dagli adottanti (se i genitori biologici fossero stati in grado di esercitarla, non si sarebbe ricorso all'adozione), ma il loro cognome si aggiunge a quello originario, che viene mantenuto come i rapporti con genitori o membri della famiglia d'origine, si comprende bene quanto importante sia la capacità degli adottanti di accogliere, confrontarsi, integrare un variegato intreccio di biografie, origini, abitudini, modalità comunicative sia sul piano affettivo che in altri aspetti della vita, quotidiana e non, presente e futura. Le caratteristiche peculiari dell'adozione aperta evidenziano la necessità di una grande flessibilità di pensiero (cui costantemente la prospettiva interculturale richiama),

a cominciare dalla concezione stessa di famiglia, genitorialità, filialità, delle relazioni e dei modi per coltivarle e gestirle.

Se da un lato si deve sottolineare come non si possa considerare l'adozione mite estensibile a tutte le adozioni, posto che mantenere vivo e attivo un legame tossico e disfunzionale o caratterizzato da violenza, con i genitori biologici, come evidenzia l'avvocata Heilegger (2023), "è quanto di più lontano possa esserci dal fare il bene del minore"; da un altro, si può ritenere che i tempi siano maturi per concretizzare la portata applicativa di questa forma di adozione più flessibile e aperta (sul concetto di apertura nell'adozione, v. Brodzinsky, 2011). La giurisprudenza europea, e anche quella italiana recente, pur se non ancora in modo univoco e consolidato (Heilegger, 2023), affermano che l'adozione tradizionale (piena o legittimante) è soluzione ultima, da applicarsi solo nei casi in cui i genitori biologici manchino o risultino pericolosi, o del tutto incapaci di occuparsi dei figli/e. Negli altri casi si tende a ritenere preferibile ricorrere all'adozione mite. Saranno i giudici dei tribunali per i minorenni a valutare, caso per caso, se i legami esistenti tra minore e persone della famiglia di origine sono positivi per la sua crescita e quindi a indicare che tali rapporti continuino anche dopo l'adozione, nel migliore interesse del minore (De Carli, 2023). In tali evoluzioni giurisprudenziali e di prassi adottive che rispecchiano l'effettiva esigenza di sperimentare altri modelli di adozione oltre a quella legittimante, resta fondamentale non smarrire l'attenzione ai bisogni e al bene del minore, quale perno attorno a cui devono ruotare le scelte del legislatore e l'intero sistema delle adozioni (Heilegger, 2023). L'obiettivo di assicurare il prioritario interesse dei figli in questi casi dovrà poggiare sulla verifica delle circostanze per cui l'interruzione definitiva della relazione affettiva con i genitori biologici coinciderebbe con una dolorosa perdita e non con la tutela del loro benessere. Resta ferma la garanzia di stabilità affettiva e materiale derivante dall'adozione.

Sarà pertanto indispensabile che la revisione in sede legislativa delle norme sulle adozioni si accompagni a un importante investimento per garantire adeguata formazione alle famiglie e agli operatori del settore adozioni (De Carli, 2023; Heilegger, 2023). Nella prospettiva qui adottata si evidenzia cruciale che tale formazione degli operatori e degli adulti alla genitorialità, specie se aperta a una pluralità di relazioni, sia orientata a sviluppare sensibilità e competenze alimentate anche da una prospettiva educativa interculturale.

Conclusioni: educazione interculturale per la pluralità nell'identità delle persone adottate

Considero l'approccio educativo nutrito da una prospettiva interculturale capace di offrire alle persone con *background* adottivo, di origini straniere o no, la vitale possibilità di sperimentare che le identità sono in divenire, le appartenenze possono essere plurali, non si escludono a vicenda, ma possono convivere, alternarsi e anche interagire, intersecarsi, mescolarsi. L'identità soggettiva esprime unicità, laddove ognuno riabora in maniera personale il proprio patrimonio di esperienze. La concezione di identità che qui si cerca di porre in luce è quella che Morin e Kern (1994) definiscono *unità molteplici. Pluralità nell'identità* (Lorenzini, 2013, 2018) è presente anche quando le biografie individuali non si sono sviluppate entro contesti geografici e socio culturali diversi e non sono passate attraverso l'esperienza adottiva, poiché nessuna identità è semplice, omogenea, ma sempre complessa, articolata, eterogenea, in trasformazione all'interno di dimensioni relazionali ed esperienziali, esse stesse cangianti nel tempo e nelle circostanze. Anche persone adottate, tanto più (ma non solo) se di origine straniera e dai tratti somatici peculiari, hanno bisogno di essere accompagnate, in prospettiva interculturale, a comprendere e sentire che la propria identità può evolversi e ridefinirsi in modo flessibile, permettendo a plurali riferimenti esperienziali di armonizzarsi entro un unico individuo; a comprendere e sentire che essa può essere il frutto maturo di scelte personali e non solo il risultato inevitabile di vicende subite e scelte compiute da altri. Si può cercare di favorire in chi è stato adottato la consapevolezza che dare continuità e unitarietà al proprio itinerario di vita, pur con le sue frammentazioni, lutti, separazioni, è fondamentale e che, soprattutto, è possibile.

Dai dati raccolti nei 25 anni in cui ho intervistato giovani adottati di diverse origini emerge come la possibilità di espressione di sé e del personale modo di rapportarsi alle origini dei figli/e sia significativamente legata a stili educativi genitoriali aperti, capaci di *decentramento*, *ascolto* e *valorizzazione* verso le loro origini, ricordi, storia. Segnali di benessere risultano associati alla conciliazione tra i tanti tasselli identitari di persone dalle storie di vita articolate (Lorenzini, 2012, 2013; cfr. anche Bramanti, Rosnati, 2001).

Favorire lo sviluppo identitario dei figli nell'adozione grazie all'integrazione tra sentimenti di appartenenza al nuovo contesto e legami positivi con le proprie origini e storia è un obiettivo particolarmente rilevante in prospettiva interculturale e corrisponde a sostenere *pluralità*

nell'identità (Lorenzini, 2012, 2013, 2018), intesa come possibilità di riconoscere in sé molteplici riferimenti culturali, esperienziali, relazionali quale condizione necessaria al benessere di ogni individuo.

È necessario ribadire l'urgenza del diffondersi di una lettura in chiave educativa interculturale delle dimensioni dell'infanzia nel quadro contemporaneo dell'adozione nazionale e internazionale. È necessario che la prospettiva interculturale sia conosciuta, scelta e incarnata da tutti i professionisti del settore adozioni: dagli operatori dei Servizi psicosociali e degli Enti autorizzati all'accompagnamento dei percorsi internazionali ai giudici dei Tribunali minorili che con funzioni diverse sono responsabili a loro volta della formazione e non solo della valutazione degli aspiranti all'adozione. Tra i soggetti coinvolti vanno menzionate anche le associazioni familiari e realtà del Terzo settore che sono costituite da famiglie adottive e che generano importanti reti di supporto al proprio interno e, ancor più prioritariamente, le famiglie adottive. E non secondariamente coloro che operano nei contesti educativi e scolastici quali luoghi fondamentali di crescita fin dai primi anni di vita.

Riferimenti bibliografici

- Baraldi C. (2003): *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017): *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bramanti D., Rosnati R. (2001): *Il patto adottivo. L'adozione internazionale di fronte alla sfida dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Brodzinsky D. M. (2011): Ripensando il concetto di apertura nell'adozione: implicazioni nella teoria, nella ricerca e nella pratica. In M. Chistolini (a cura di): *Lavorare nell'adozione. Dalle ricerche alla prassi operativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 125-148.
- Commissione per le Adozioni Internazionali (2022): *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2022* (<https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, data di ultima consultazione: 15.11.2024).
- Commissione per le Adozioni Internazionali (2025): *Formazione CAI – IDI* (Formazione CAI – IDI – Commissione per le Adozioni Internazionali, data di ultima consultazione: 15.02.2025).
- Commissione per le Adozioni Internazionali, Istituto degli Innocenti (2022): *Le crisi nei percorsi adottivi in Italia. indagine conoscitiva nei tribunali per i minorenni*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- De Carli S. (2023): Che cos'è l'adozione aperta e come gestirla. *Vita* (Vita.it, data di ultima consultazione: 15.03.2024).

- Favaro G. (2010): Adozione e intercultura. Uguali e diversi insieme. In G. Macario (a cura di): *I percorsi formativi del 2010 nelle adozioni internazionali. Il consolidamento del modello*. Firenze: Istituto degli Innocenti e Commissione per le Adozioni Internazionali, pp. 95-110.
- Ferritti M. (2019): *Il corpo estraneo. Dentro le ideologie e i pregiudizi sull'adozione*. Pisa: ETS.
- Ferritti M. (2023): *Sangue del mio sangue. L'adozione come corpo estraneo nella società*. Pisa: ETS.
- Ferritti M., Guerrieri A. (2020): Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, n. 18(2), pp. 59-69 (<https://educazione-interculturale.unibo.it/>, data di ultima consultazione: 20.04.2024).
- Franzini M. (2012): *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Genovese A. (2003): *Per una Pedagogia Interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- Heilegger H. B. (2023): *Adozione mite: cosa dice la Cassazione* (<https://www.genitorisidiventa.org/notiziario/adozione-mite-cosa-dice-la-cassazione>, data di ultima consultazione: 20.04.2024).
- Lorenzini S. (2001): C'è ancora chi pensa che essere "generato da... corrisponda a essere figlio di..."? *Infanzia*, 9 e 10, pp. 8-13.
- Lorenzini S. (2004): *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*. Ozzano dell'Emilia (Bo): Alberto Perdisa.
- Lorenzini S. (2012): *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2013): *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2018): Adozione internazionale: multiculturalità nell'identità? Una lettura educativa e interculturale. In M. Di Mauro, B. Gehrke (a cura di): *Multicultural identities. Challenging the Sense of belongings*. Colle Val d'Elsa (SI): Fondazione Intercultura, pp. 163-184.
- Lorenzini S. (2019): Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction. *Civitas Educationis. Education, Politics and culture*, n. 8(1), pp. 115-129.
- Lorenzini S. (2023): Dal bisogno al desiderio del figlio/a. Per la dimensione educativa nella genitorialità adottiva. *Attualità Pedagogiche*, n. V(1), pp. 131-142. (<http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/5>, data di ultima consultazione: 13.04.2023).
- Lorenzini S., Mancini M. T. (2007): *Adozioni internazionali: un nucleo interculturale di affetti, ma non sempre. Storie di adozioni impossibili o fortemente problematiche*, Quaderno n. 14. Bologna: Regione Emilia Romagna.
- Lugli L., Mizzau M. (a cura di) (2010): *L'ascolto*. Bologna: il Mulino.
- Morin E., Kern A. B. (1994): *Terra Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nadal K. L. (2008): Preventing racial, ethnic, gender, sexual minority, disability, and religious microaggressions: Recommendations for promoting positive

- mental health. *Prevention in Counseling Psychology: Theory, Research, Practice and Training*, n. 2(1), pp. 22-27.
- Paradiso L. (2017): Memorie familiari e narrazioni nella genitorialità e filialità adottiva. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 77-95 (<http://www.fupress.net/index.php/rief/article/view/20974/19293>, data di ultima consultazione: 28.04.2024).
- Pinto Minerva F. (2002): *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2003): La formazione interculturale dei genitori adottivi. *La famiglia. Bimestrale di problemi familiari*, n. 218(XXXVII), pp. 5-14.
- Santerini M. (2009): Quali competenze interculturali per i minori adottivi. *Minori giustizia*, n. 1, pp. 123-129.
- Sellenet C. (2009): *Soffrances dans l'adoption. Pistes pour accompagner les adoptés et les adoptants*. Bruxelles: de boeck.
- Sirna Terranova C. (1997): *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini Studio.
- Tabacchi A. (2021): *Accompagnare l'adozione. Percorsi formativi per la genitorialità adottiva*. Milano: Unicopli.
- Vettori D. (2023): Origini e persone adottate: riflessioni sul percorso di consapevolezza e pensieri sulla loro genitorialità. *Minori giustizia*, n. 3, pp. 172-178.

