



## La mediazione educativa e interculturale nell'adozione internazionale. Il contesto brasiliano

*Manuela Magalhães\**

### Abstracts

The Author presents the experience made with the educational intercultural mediation, with special reference to the international adoption and the experimental project implemented from 2013 in some schools of Genoa, Italy. The project was created on the basis of the experiences made with the brazilian children adopted, and on their didactic, linguistic, educational and social insertion. The position of the mediator has become fundamental for the family and social inclusion.

**Keywords:** mediation, interculture, international adoption, languages

La Autora describe la experiencia de la mediación intercultural educativa, con especial referencia al ámbito de la adopción internacional, a través del proyecto experimental implementado en 2013 en algunos institutos educativos de Génova, Italia. El servicio fue creado sobre la base de las experiencias realizadas con los niños adoptados de origen brasileña y su inclusión didáctica, lingüística, educativa y social. El mediador resultó muy valioso en la construcción de un camino de inclusión en la nueva comunidad familiar y escolar.

**Palabras clave:** mediación, intercultura, adopción internacional, idiomas

L'Autrice illustra l'esperienza della mediazione interculturale e educativa con particolare riferimento all'adozione internazionale e al progetto sperimentale attuato dal 2013 in alcuni istituti scolastici genovesi. Nel progetto, nato dalle esperienze di bambini adottati di origine brasiliana e relativo inserimento didattico, linguistico, pedagogico e sociale, la figura del mediatore si è rivelata preziosa nel costruire un percorso di inclusione nella nuova comunità familiare e scolastica.

**Parole chiave:** mediazione, intercultura, adozione internazionale, lingue

### Premessa

**L**a presente comunicazione illustra alcuni aspetti della mediazione interculturale e educativa realizzata, tra il 2009 e il 2014, in alcuni istituti

---

\* Cooperativa sociale onlus Saba (Servizio assistenza bambini anziani) e Centro scuole nuove culture, Comune di Genova (Italia); e-mail: manumaga@hotmail.com.



comprensivi genovesi con particolare riferimento all'inserimento didattico-pedagogico e sociale dei bambini adottati di origine brasiliana (Magalhães, 2013).

Premetto che il servizio di mediazione interculturale del Comune di Genova, con il quale collaboro in qualità di operatrice, viene attivato sin dal 2000 all'inizio di ogni anno scolastico con una convenzione sottoscritta con la cooperativa sociale onlus Saba (Servizio assistenza bambini anziani).

La pluriennale esperienza in ambito scolastico ha mostrato come l'intervento del mediatore interculturale consenta di meglio valutare il percorso scolastico pregresso dell'alunno e, grazie alle informazioni fornite dai genitori, di individuare con l'insegnante di riferimento la più appropriata classe di destinazione; di promuovere l'acquisizione dei rudimenti della lingua italiana; di seguire e gratificare i progressi nell'apprendimento e nelle competenze acquisite o possedute; e, infine, di tenere i contatti con i servizi che eventualmente seguono la famiglia.

Nello specifico la figura del mediatore si è rivelata preziosa nel tessere e mantenere dei rapporti con enti e associazioni, che a diverso titolo si occupano di adozione internazionale sul territorio, come anche nel fornire ulteriori elementi interpretativi per monitorare l'andamento dell'inserimento e del percorso formativo dell'alunno adottato.

Nonostante questo tipo di professionalità sia uno strumento efficace nel processo di inclusione scolastica, si rileva, in alcuni contesti, una resistenza al suo utilizzo, che permane soprattutto quando il bambino straniero adottato viene accomunato a quello arrivato in Italia per ricongiungimento familiare. Ovviamente sussistono differenze fra i due vissuti pregressi e una peculiarità dei bisogni educativi e didattici di entrambi. Questo atteggiamento di chiusura può talvolta riflettere elementi stereotipati e/o di difficoltà a rapportarsi con persone provenienti da un contesto culturale diverso dal proprio (Lorenzini, 2009).

Partendo da questa premessa, si cercherà di focalizzarsi soprattutto su un modello di mediazione interculturale incentrato sulle esigenze degli alunni adottati brasiliani. Inizialmente si è partiti dalla ricerca di risposte ai bisogni di questi alunni attingendo dai grandi teorici della mediazione internazionale (Scuola di Harvard, 1984; Bush-Folger, 1994; Cobb, 1994; Lederach, 1995; 2005) e quindi, nel 2010, si è avviata una indagine empirica comparata su identità e differenze tra i sistemi educativi e legislativi italiani e brasiliani (Magalhães, 2009; 2010).

Dopo una ricognizione sull'attuale e rinnovato sistema normativo brasiliano in materia di adozione, è stata analizzata la situazione scolastica



anche con la visita, sempre nel 2010, di alcune scuole primarie di Salvador, la capitale dello Stato di Bahia.

La visita si è estesa a un istituto che accoglie minori in stato di disagio e in situazione di adottabilità. L'osservazione svolta in tali strutture e i paralleli colloqui con i responsabili delle amministrazioni pubbliche pertinenti hanno consentito di toccare con mano la realtà dalla quale provengono gli alunni di origine brasiliana adottati da coppie italiane.

Per orientarsi all'interno di queste dinamiche è necessario fare cenno ai già citati tradizionali modelli teorici di mediazione utilizzati nel percorso della ricerca, modelli che vengono spesso utilizzati nell'ambito della mediazione interculturale educativa praticata in alcuni istituti comprensivi di Genova.

Il modello della Scuola di Harvard trae le proprie origini dallo sviluppo di un modello di negoziazione realizzato dal gruppo di ricerca Harvard negotiation project (Hnp), fondato nel 1980 da Roger Fisher, riconosciuto ufficialmente dall'Università di Harvard. È basato sulla negoziazione "assistita" o "guidata" (Folberg, Taylor, 1984) in cui si prevede l'intervento di una *équipe* di mediatori dalle differenti e complementari competenze, con la possibilità di alternarsi nel ruolo di conduttori qualora la controversia sia particolarmente complessa. Caratteristiche di questo modello sono l'autodeterminazione delle parti, la neutralità dei mediatori e il consenso informato.

Il modello di Bush-Folger (1994) rappresenta un'evoluzione di quello di Harvard e si concentra maggiormente sull'obiettivo di far maturare nelle parti la consapevolezza delle proprie capacità di cambiamento; per questo è definito come un modello trasformativo, atto a intervenire sulle relazioni tra le persone, così da recepirne i conflitti quale occasione per promuoverne la "crescita morale".

Il modello di Sara Cobb (1994), di tipo circolare-narrativo (*story-telling*), individua la base del conflitto nella compromissione della coerenza delle storie dei singoli soggetti da mediare, in quanto le vicende presentate dalle parti in maniera alternata tendono a provocare la "colonizzazione" della narrativa in favore del reclamante, se è questi che inizia a parlare, con il mediatore neutrale.

Secondo il punto di vista teorico-pratico di John Paul Lederach (1995; 2005) i processi di transizione non violenti richiedono alla mediazione lo sviluppo di una visione multiprospettica, idonea a meglio interpretare la complessità degli scenari conflittuali, con l'opportunità di circoscrivere plurime azioni e/o soluzioni in un processo che evidenzia l'importanza della



trasformazione del conflitto, condiviso da tutti i soggetti coinvolti. Infine, come recentemente ha ricordato la mediatrice familiare spagnola Leticia García Villaluenga (2010), «la mediazione si presenta come uno strumento per esercitare il diritto a conoscere le proprie origini. A causa della confidenzialità e altri principi che la caratterizzano» (Villaluenga, 2010: 18).

## **1. La mediazione interculturale nella scuola italiana e alcuni riferimenti normativi**

Uno dei principali ambiti della mediazione interculturale è quello scolastico. Questa attività è volta a realizzare un modello di convivenza positivo e pacifico all'interno della scuola e si caratterizza per la sua tipologia preventiva ed educativa di trasformazione all'interno di una programmazione scolastica più ampia.

Il ruolo del mediatore dovrà tener conto delle dinamiche relazionali, emozionali, soggettive delle quali la classe, in cui viene chiamato a intervenire, è teatro, indirizzandole a dare al singolo alunno un senso di appartenenza comune al gruppo e creando anche un collegamento tra i minori, le famiglie, gli insegnanti e il quartiere in cui è inserita la scuola. La "sfida" posta al mediatore in questo ambito consiste nel conciliare più obiettivi: garantire agli alunni di origini straniere uguaglianza sostanziale e pari opportunità di accesso e fruizione dei servizi educativi, e tutela della loro identità culturale ed eventuali differenze.

Come risposta alla crescente presenza di alunni di origine straniera il Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca (Miur) ha promosso verso la fine degli anni Ottanta del secolo scorso l'educazione all'interculturalità, intendendo disciplinare il diritto e l'accesso generalizzato allo studio della lingua e cultura italiana e alla valorizzazione della cultura e della lingua materna (Circolare n.301 dell'08/09/1989). Con la circolare n.205 del 22/07/1990 il Miur ha inoltre riconosciuto per la prima volta la figura professionale del mediatore culturale.

Con la legge n.40 del 06/03/1998 si prevede inoltre, per la prima volta, la possibilità da parte degli enti locali di sottoscrivere convenzioni con associazioni e cooperative per l'implementazione della mediazione culturale in strutture pubbliche. A ben vedere si tratta dell'applicazione del principio di sussidiarietà recepito dalla legge costituzionale n.3 del 18/10/2001. L'art.36 della citata legge del 1998, peraltro, valorizza la presenza del mediatore culturale qualificato per stabilire criteri e modalità di



comunicazione con le famiglie degli alunni stranieri. Questa norma si accompagna al riconoscimento del valore formativo delle differenze linguistiche e culturali. Sul piano operativo, però, tale pratica incontra notevoli difficoltà legate, per esempio, all'instabilità dei ruoli dei mediatori.

La circolare n.24 del 01/03/2006 ha tracciato le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, che forniscono un quadro riassuntivo per l'organizzazione di misure volte all'inserimento dei predetti alunni: si precisano i compiti e l'ambito operativo del mediatore, inteso come figura di supporto al ruolo didattico nelle scuole ove si riscontri una significativa presenza di alunni stranieri.

Nel 2007 ha inoltre visto la luce il documento ministeriale, *La via italiana per la scuola interculturale all'integrazione degli alunni stranieri* (Miur, 2007), in cui si evidenziano le peculiarità che caratterizzano il modello italiano. Il documento si basa su alcuni principi fondamentali quali l'universalismo dei diritti dei bambini, la scuola per tutti, la centralità della persona, l'interculturalità. Vi si individuano tre macro-aree di azione: integrazione, interazione interculturale e attori-risorse. All'interno di queste aree sono state a loro volta individuate dieci linee d'azione, che vanno dalle pratiche di accoglienza e d'inserimento nella scuola, all'italiano come seconda lingua e valorizzazione del plurilinguismo. Lingua e cultura come componenti importanti nel processo di inserimento scolastico, sia del bambino immigrato che di quello adottato internazionalmente.

Nel febbraio del 2014 sono state pubblicate le nuove *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (Miur, 2014), a quasi dieci anni dalle precedenti (Miur, 2006). In questo lasso di tempo il fenomeno migratorio si è evoluto e, nella sua acquisita maggiore complessità, ha richiesto un aggiornamento. Sono intervenute nuove normative, esigenze e indirizzi scaturiti dall'esperienza di quanti lavorano nella scuola e dai bisogni della società, derivanti dalle buone prassi delle scuole italiane che hanno disegnato autonomamente un modello di integrazione durante tutti questi anni.

Il documento, nel contestualizzare la scuola, presenta un quadro complessivo degli alunni di origine straniera e in questi sono presenti anche quelli «arrivati per adozione internazionale». I bisogni educativi e didattici degli alunni adottati di origine straniera sono peculiari rispetto a quelli giunti per ricongiungimento familiare. Ciononostante accade spesso che questi minori risultino quasi non percepiti all'interno delle classi solo perché hanno la cittadinanza italiana (loro attribuita con l'adozione) o perché alcuni giunti in Italia nella primissima infanzia (crescendo così in un ambiente italofono).



Nelle linee guide vengono pertanto previsti interventi mirati a facilitarne l'inserimento scolastico attraverso percorsi personalizzati (anche in considerazione di eventuali pregresse esperienze di deprivazione e abbandono) che mirano a rafforzarne l'autostima e la fiducia nelle proprie capacità.

A tal proposito vanno ricordate anche le *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati* (Miur, 2014) che hanno il duplice obiettivo di fornire alle famiglie e alla scuola conoscenze e indirizzi socio-metodologici.

Nel documento si richiama l'attenzione all'interculturalità e all'italiano come L2 evidenziando che l'apprendimento della L2 da parte di questi bambini può essere "sottrattivo", ossia la nuova lingua può sostituire la precedente. Ciò può portare a maggiori difficoltà, che in determinati momenti può significare non padroneggiare un vocabolario adatto a esprimersi, l'insorgenza di sentimenti ed emozioni negative e conseguenti difficoltà scolastiche. Molto più formativo sarà invece cercare di lavorare affinché tra lingua delle origini e L2 si avvii un rapporto virtuoso di integrazione e complementarità di saperi e di culture.

## **2. Aspetti quantitativi e normativi**

### *2.1. L'Italia e l'adozione internazionale*

L'adozione internazionale in Italia è regolata dalla legge n.184 del 04/05/1983, successivamente modificata dalla legge n.476 del 31/12/1998, che ha condotto alla ratifica della Convenzione dell'Aja del 29 maggio 1993 per la tutela dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale. In applicazione di questa è stata costituita, presso la presidenza del Consiglio dei ministri, la Commissione per le adozioni internazionali (Cai), autorità centrale italiana per l'applicazione della convenzione. Tra le normative di riferimento vanno inoltre ricordate quelle del Paese di provenienza del bambino, oltre a eventuali convenzioni specifiche in vigore tra i due Paesi interessati.

Secondo la Cai (2016), nel corso del 2015 sono stati autorizzati all'ingresso in Italia 2.216 bambini provenienti da diversi Paesi, con una variazione in positivo dello 0,45% tra il 2014 e il 2015, dopo il significativo crollo delle adozioni verificatosi fra il 2010 e il 2013, conseguenza soprattutto della crisi economica mondiale.



Attenendosi ai dati del 2013, ultimo anno che può contare sulla loro dettagliata pubblicazione, la Commissione ha autorizzato 2.291 famiglie italiane ad adottare 2.825 bambini provenienti da 56 Paesi. Complessivamente, più del 50% (1.591) proveniva dalla Federazione Russa, dall'Etiopia, dalla Polonia, dal Brasile e dalla Colombia.

La Lombardia è la regione che ne ospita il maggior numero (488, pari al 17,3% del totale), seguita dalla Toscana (299, pari al 10,6%), dal Lazio (287, pari al 10,2%), dalla Campania (270, pari al 9,6%), dal Veneto (239, pari all'8,5%), dalla Puglia (184, pari all'8,5%), dalla Sicilia (166, pari al 5,9%) e dalla Liguria (91, pari al 3,7%).

Con riferimento all'età media dei minori adottati, nel 2013 si è registrata una lieve diminuzione (5,5 anni di età rispetto ai 5,9 anni dell'anno precedente). In particolare, nei sopracitati cinque Paesi, l'età media è stata di 4,6 anni per i provenienti dalla Federazione Russa, 2,3 anni dall'Etiopia, 7,7 anni dalla Polonia, 7,9 anni dal Brasile e 6,5 anni dalla Colombia.

In Italia i bambini di origine brasiliana vengono adottati con frequenza, benché negli ultimi anni si sia verificata una diminuzione nel numero complessivo: ciò è diretta conseguenza della politica sociale brasiliana attuata negli ultimi dodici anni (almeno sino alla crisi del 2016), orientata all'applicazione del principio di sussidiarietà dell'adozione internazionale.

## *2.2. Adozione di bambini brasiliani e nuova legislazione*

L'adozione internazionale in Brasile è stata avviata ratificando la convenzione dell'Aja con il decreto n.3.087 del 21/06/1999. La coppia interessata all'adozione del minore brasiliano deve essere rappresentata da un ente straniero abilitato, secondo la legge brasiliana, a operare nell'ambito delle adozioni. Deve quindi iscriversi a un ente abilitato nel Paese di origine e, tramite questo, presentare la relativa documentazione in Brasile alla Ceja (Comissão estadual judiciária de adoção).

Nel 92,1% dei casi i bambini brasiliani che entrano nel circuito dell'adozione nazionale o internazionale appartengono a genitori naturali che hanno perso la potestà genitoriale. Spesso, se istituzionalizzati, sono stati vittime di maltrattamenti e abusi, o sono stati gravemente trascurati dai genitori biologici. Dal 2008 al 2011 ben



l'82,54% di questi sono stati adottati da famiglie italiane: sul dato potrebbe incidere la tendenziale vicinanza delle coppie italiane alla cultura brasiliana e la comune religione cattolica.

La nuova legge brasiliana per l'adozione, *Lei nacional de adoção n.12.010*, del 3 agosto 2009 (che ha previsto emendamenti allo Statuto del bambino e dell'adolescente, legge n.8.069 del 1990), ha introdotto molti cambiamenti tra cui la possibilità, riconosciuta a una persona celibe o nubile e maggiorenne, di effettuare la richiesta di adozione.

Sempre secondo la nuova normativa, i bambini inseriti in strutture di accoglienza non possono rimanervi per più di due anni, a eccezione di alcuni casi tassativamente indicati. Tali strutture devono dar conto alle autorità giudiziarie delle condizioni dei bambini accolti e se siano adottabili o in attesa del reinserimento nelle famiglie di origine. I bambini con più di 12 anni di età possono esprimere il loro parere sul processo di adozione e il giudice dovrà tenere in considerazione il loro parere prima di procedere a qualsivoglia deliberazione.

È stato anche creato il *Cadastro nacional de adoção* (Cna), un registro nazionale in cui vengono inseriti i genitori adottivi residenti in Brasile e, dal 2015, vi sono stati inclusi anche quelli stranieri. Tutte le persone che vogliono adottare devono essere inserite in tali registri, così come ne è stato previsto uno ulteriore, relativo a bambini e adolescenti in condizioni di adottabilità.

La nuova legge conferisce priorità al mantenimento del bambino nella propria famiglia di origine e, quando ciò non sia possibile, all'affido in prima istanza ai parenti più prossimi. Le coppie residenti in Brasile hanno poi la preferenza sulle coppie straniere.

Dopo che la coppia di origine straniera avrà ottenuto l'idoneità da parte del proprio Paese e, successivamente, dalle autorità brasiliane competenti, l'*iter* per rendere effettiva l'adozione durerà un anno (periodo dimezzato dalla nuova legislazione, rispetto a quella previgente); ciò rimane valido anche per i brasiliani residenti all'estero.

Alla coppia adottante è inoltre richiesto di trascorrere nel territorio brasiliano, insieme al bambino adottato, almeno 30 giorni, proprio al fine di facilitare l'integrazione della nuova famiglia.

Nel registro del Cna, tra il 2008 e il 2015 risultano adottati internazionalmente 657 bambini, la maggior parte dei quali da coppie italiane.





### 2.3. Adozione internazionale e processi di emigrazione

L'adozione internazionale richiama un processo analogo a quello delle migrazioni in quanto il bambino adottato ricostruisce una propria nuova identità nella famiglia che lo accoglie.

I bambini migranti hanno spesso origini lontane, ma ciononostante si “nutrono” della cultura, della lingua, delle relazioni della città e del Paese di accoglienza, giungendo ben presto a sentire come parte di sé le tradizioni, i modi di vivere, i progetti di vita del luogo in cui si svolge la loro esistenza quotidiana.

Se spesso il bambino immigrato continua a riconoscersi come parte integrante della propria famiglia biologica, alla quale è ricongiunto, il bambino straniero adottato deve affrontare l'ulteriore inserimento in un nuovo e diverso contesto familiare.

I vissuti del bambino adottato possono essere molteplici rispetto al Paese d'origine, soprattutto per coloro i quali giungono grandicelli, con abitudini e conoscenze già formate.

Accade spesso che il bambino adottato passi dalla fase della scoperta, dove tutto è percepito come nuovo e affascinante, alla fase della elaborazione delle differenze e del discernimento, che può comportare la percezione di alcune mancanze, sino al disorientamento, all'isolamento e anche – nei casi più estremi – alla depressione, effetto spesso generato dallo choc di culture.

Da questa prima fase, che va considerata come fisiologica, si può passare alla successiva in cui il bambino apprezza la nuova realtà; giungerà, infine, alla vera e propria fase di adattamento o inclusione, nella quale si percepisce come appartenente alla comunità.

Nella nuova realtà i minori adottati si confrontano con la nuova lingua, da imparare in fretta; idioma che permette loro di comunicare e inserirsi nel nuovo mondo come parte pienamente integrata. La lingua di origine o lingua materna, infine, dovrebbe avere la possibilità di mantenersi e svilupparsi insieme alla nuova, perché in grado di aiutarne l'apprendimento oltre a migliorarne lo sviluppo cognitivo generale. Infine, come ricorda Tullio De Mauro: «una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al con-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è



dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo» (De Mauro, 2005: 5).

### 3. Mantenere la lingua di origine?

Attualmente nel mondo sono parlate fra le 6.000 e le 7.000 lingue. Costituiscono un multiforme sistema di valori e di significati, specchio fedele delle diversità culturali e umane.

In un sistema che valorizza la centralità dell'essere umano e la tutela dei diritti fondamentali, particolare rilievo assumono quindi la lingua e la cultura di origine di ciascuna persona.

Il bambino, attraverso i primi contatti con l'ambiente in cui vive, acquisisce un numero di espressioni, di regole, di rappresentazioni condivise e di significati che lo porta a ragionare secondo determinate logiche: questo processo contribuirà alla costruzione della sua identità.

Secondo Favaro (2008) il processo delle migrazioni pone in contatto la lingua delle origini (L1), che l'immigrante porta con sé, con la lingua del Paese di destinazione (L2). Da questo processo di "lingue in contatto" possono derivare varie situazioni: il "bilinguismo simultaneo", cioè apprendere allo stesso tempo la lingua dei genitori – negli ambienti familiari – e la lingua straniera; il "monolinguisimo in italiano", con contemporaneo abbandono della L1; oppure il "bilinguismo sottrattivo" o "semilinguismo", condizione linguistica di un bambino la cui lingua di origine non viene socialmente valorizzata e che si trova di fatto costretto a "dover" acquisire la L2, l'unica valorizzata nell'ambiente scolastico. Opzioni di massima che, nella realtà, presentano tuttavia sfumature assai più articolate rispetto a quanto possa apparire da una rigida tripartizione.

Con il progressivo processo di socializzazione e il desiderio dei bambini di venire accettati nel contesto sociale e di relazionarsi alla pari con i coetanei, la L2 acquisisce sempre più spazio, sino a divenire il "linguaggio del pensiero", relegando così la lingua delle origini solo ad ambiti particolari e ristretti: in questo caso si può parlare di un "bilinguismo sottrattivo", effetto della pressione sociale all'omologazione linguistica.

Il bilinguismo, come ricorda Tullio De Mauro (1993), è stato una caratteristica ricorrente nella storia italiana. Al momento dell'unificazione del Regno d'Italia soltanto il 2,5% della popolazione fuori dalla Toscana



parlava l'italiano che, come lingua romanza o neo-latina, nasce da una condizione di diglossia tra il latino e il volgare, trasformatasi in un bilinguismo orizzontale grazie all'opera dantesca. D'altronde ancora oggi moltissimi italiani sono bilingui avendo per l'appunto come L1 la lingua regionale e come L2 l'italiano standard, che spesso apprendono per la prima volta a scuola.

### *3.1. Il mantenimento della lingua di origine fra i bambini adottati internazionalmente*

La lingua di origine (di immigrazione o regionale) ci riporta al tema dell'identità culturale e, principalmente, al diritto della sua conservazione: qualsiasi individuo, da solo o insieme ad altri, deve cioè poter scegliere liberamente la propria identità culturale nelle sue varie sfaccettature, ove, accanto a religione, cultura, arte e tradizioni, assume rilievo proprio il linguaggio.

La lingua, come espressione dell'identità culturale, trova tutela giuridica in molti ordinamenti nazionali e anche sovranazionali. La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, ad esempio, all'art.29, comma I, stabilisce che l'educazione del fanciullo deve tendere al rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, dei genitori, della propria identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché al rispetto dei valori nazionali del Paese nel quale vive e delle civiltà diverse dalla sua.

L'Unesco incoraggia nei sistemi scolastici l'uso della lingua d'origine fin dall'infanzia. Diversi studi (Aa.Vv., 2002; 2008; Favaro, 2008; Demetrio, Favaro, 1992) rilevano che l'apprendimento della lingua/cultura materna facilita anche l'acquisizione della nuova, con una serie di ricadute virtuose che investono direttamente o indirettamente il processo di inserimento, portando il bambino da una condizione di vulnerabile "passività" ad una di sicurezza e padronanza delle proprie scelte e delle proprie azioni, consentendogli, ricorda Lorenzini (2004), di ottenere migliori risultati scolastici, di stimolare lo sviluppo cognitivo e l'abilità nello studio.

Il mantenimento della L1 per i bambini adottati in età pre-scolastica e scolastica è tuttavia molto complesso. A livello comunicativo le situazioni di disagio riscontrate nell'ambiente familiare di provenienza e nel processo di istituzionalizzazione del minore portano talvolta a un



mancato consolidamento del linguaggio, importante ostacolo al mantenimento della L1, aggravato spesso da un livello di scolarizzazione deficitario.

D'altro canto, un altro aspetto di cui tenere sono i risvolti psicologici connessi ad una non corretta o solo parziale acquisizione di strumenti di comunicazione idonei a un completo inserimento nella nuova realtà di accoglienza. Qualora il bambino non abbia potuto contare su legami relazionali ed emotivi stabili, il percorso di consolidamento linguistico-culturale può venirne fortemente pregiudicato, con un conseguente progressivo sentimento di frustrazione e di automarginalizzazione, che trova nella devianza (e, talvolta, nella violenza fisica) l'unica modalità di realizzazione di sé. Valorizzare le competenze e gli strumenti culturali e linguistici porta infatti a ridurre al minimo il disorientamento (tipico in tutti i processi di migrazioni) che accompagna questi processi, sviluppando in chi li vive l'autostima e la consapevolezza delle proprie potenzialità.

Il ruolo e le scelte della nuova famiglia saranno dunque di fondamentale importanza per la migliore inclusione socio-scolastica di questi minori. Infine, «rendere risorsa tale patrimonio implicherebbe complessivamente qualcosa di ancora più importante: offrire al figlio e all'alunno, la possibilità di sentirsi competente, riducendo il senso di disorientamento e di impotenza che caratterizzano le difficoltà interne al viaggio che con l'adozione lo proietta in un mondo nuovo e diverso, in cambiamenti subiti, piuttosto che vissuti in un consapevole "essere protagonisti"» (Lorenzini, 2004: 161).

Alla luce delle più recenti linee-guida, buone prassi e proposte operative per l'inserimento scolastico dei bambini provenienti da adozione internazionale (Aa.Vv., 2012; 2013; 2013<sup>b</sup>), uno strumento prezioso per agevolare l'accesso a questa nuova esperienza è l'apprendimento della lingua e cultura italiana organizzato su due livelli paralleli: l'acquisizione di un vocabolario quotidiano, generalmente destinato ad attuarsi in tempi brevi e, parallelamente, l'apprendimento di linguaggi specialistici legati alle discipline didattiche, che richiederà, da parte della scuola, percorsi flessibili. In proposito ricordiamo la già accennata pubblicazione, alla fine del 2014 da parte del Miur, de *Le linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati*.

Nel caso del bambino adottato lingua e identità sono duplici e conseguentemente è maggiore lo sforzo richiestogli: questa doppia appartenenza culturale può essere vissuta dal bambino con pudore, un tratto



del sé da tenere nascosto o da dimenticare in fretta, una fonte di disagio. I bambini adottati rischiano così di “perdere” la loro lingua e cultura di origine proprio all’inizio del percorso di costruzione della nuova identità: è come se rimanessero “anestetizzati” dal processo di inclusione nella nuova cultura.

Alcuni di questi presentano un evidente desiderio di riscoprire gli aspetti principali della cultura e della lingua di origine, talvolta accantonate in un inconsapevole oblio. Un fenomeno spesso influenzato anche dall’ambiente sfavorevole al mantenimento delle radici dato che, tra le altre urgenze, per questi alunni adottati o immigrati vi è l’urgenza di imparare in fretta la nuova lingua e cultura che si presentano come un valido “passaporto” nel processo di inclusione sociale.

Fondamentale si rivela, allora, conoscere il vissuto dell’alunno adottato per aiutarne l’iniziale processo di adattamento alla nuova realtà culturale, l’integrazione con l’ambiente scolastico e sociale e la ridefinizione della propria identità.

#### **4. La mediazione interculturale nel processo di inclusione scolastica dei bambini adottati**

La mediazione interculturale tende a costruire uno spazio di dialogo fra soggetti di identità culturale diversa e agisce quando ne sorga un conflitto, ponendosi quali primi obiettivi l’avvicinamento, il superamento delle diffidenze e l’accettazione delle reciproche differenze dalle quali possano emergere interessi comuni (come lo sviluppo e il benessere locale) in grado di favorire la nascita di nuovi legami. Il mediatore interculturale può anche «svolgere un ruolo preventivo, un intervento di *empowerment*, che consiste nella promozione dell’autonomia di un individuo o di un gruppo. La partecipazione attiva [...] permette una migliore comprensione dell’ambiente in cui si vive, attraverso una reinterpretazione delle proprie tradizioni e il confronto con la società d’accoglienza» (Santagati, 2009: 33). È necessario non limitare questa attività a un ambito prettamente culturale o allo stereotipo “incontro-scontro” tra la cultura autoctona e quella degli immigrati, concetto molto utilizzato in passato, pena il rischio di limitarne potenzialità e utilità.

L’approccio da una prospettiva composita – sociale, psicologica, antropologica, pedagogica e legata ad aspetti culturali e giuridici – dovrebbe costituire la base di ogni singolo progetto di mediazione interculturale: solo



così, partendo da uno sguardo multidisciplinare è possibile elaborare il modello più adatto a uno svolgimento corretto della mediazione interculturale educativa.

La mediazione è in grado di introdurre il patrimonio culturale del bambino nel processo di adozione, sia nei confronti della famiglia, che lo ha adottato, sia rispetto alla comunità scolastica in cui è inserito e può promuovere un miglior dialogo tra famiglia adottante, bambino, insegnanti, servizi socio-educativi.

### Riferimenti bibliografici / References

- Aa.Vv., *L'Italia e il Brasile per il benessere dell'infanzia nelle adozioni internazionali, innovazioni formative e scambio di esperienze*, Firenze, Istituto degli innocenti, Firenze, 2011.
- Aa.Vv., *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, disponibile in [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf), Miur, 2007, consultato il 22/09/2016.
- Aa.Vv., *Libro verde. Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, Commissione europea, Bruxelles, 2008.
- Aa.Vv., *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati*, disponibile in [http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot7443\\_14\\_all1.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/prot7443_14_all1.pdf), Miur, 2014, consultato il 22/09/2016.
- Aa.Vv., *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, disponibile in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus190214>, Miur, 2014, consultato il 22/09/2016.
- Aa.Vv., *Linee guide per l'accoglienza e l'integrazione scolastica del bambino adottato*, disponibile in <http://www.icdacquistomuggio.gov.it/wp-content/uploads/2016/10/adozione-protocollo-asl-mb.pdf>, Regione Lombardia, 2013, consultato il 24/09/2016.
- Aa.Vv., *Parlare di adozione a scuola. Buone prassi e proposte operative per l'inserimento scolastico dei bambini adottati*, disponibile in [http://www.vivianasperiani.it/wordpress/wpcontent/uploads/2015/04/parlare\\_di\\_adozione\\_a\\_scuola.pdf](http://www.vivianasperiani.it/wordpress/wpcontent/uploads/2015/04/parlare_di_adozione_a_scuola.pdf), Provincia di Venezia, 2012, consultato il 24/09/2016.
- Aa.Vv., *Protocollo di buone prassi per l'accoglienza dei minori adottati in ambito scolastico*, disponibile in <http://www.italia.adozioni.it/wp->



- content/uploads/2013/08/ Protocollo-29-maggio-ultimo-LaSpezia.pdf, Provincia di La Spezia, 2013<sup>b</sup>, consultato il 24/09/2016.
- Aa.Vv., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford University Press, Firenze, 2002.
- Bettoni C., *Il bilinguismo dei bambini immigrati*, in Iori B. (cur.), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, Milano, 2005, pp.65-76.
- Bush R., Folger J. *The Promise of Mediation. Responding to Conflict through Empowerment and Recognition*, Jossey Bass, San Francisco, 1994.
- Circolare ministeriale n.205 del 22/07/1990, disponibile in [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/allegati/cm24_06all.pdf), consultato il 22/09/2016.
- Circolare ministeriale n.301 dell'08/09/1989, disponibile in [http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301\\_89.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm301_89.html), consultato il 22/09/2016.
- Cisp (cur.), *Indagine sulla mediazione culturale in Italia. La ricerca e le normative regionali*, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Roma, 2003.
- Cobb S., *A Narrative Perspective on Mediation. Towards the Materialization of the "Storytelling" Metaphor*, in Folger J., Jones T. (cur.), *New Directions in Mediation: Communication Research and Perspectives*, Sage, Newbury Park, CA, 1994, pp.48-66.
- Commissione per le adozioni internazionali (Cai), *L'Italia in controtendenza rispetto al calo delle adozioni internazionali di tutti gli altri Paesi di accoglienza*, disponibile in <http://www.commissioneadozioni.it/it/notizie/2016/dati-adozioni.aspx>, consultato il 25/09/2016.
- De Mauro T., *Seimila lingue nel mondo*, in Ammendola C.S., *Lei che sono io*, Sinnos Editrice, Roma, 2005.
- De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari-Roma, 1993.
- Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Esparragoza M.E., *Guayaquil... Italia*, in Fravega E., Palmas L. (cur.), *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Carocci, Roma, 2003, pp.86-90.
- Favaro G., Demetrio D., *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia Editrice, Milano, 2001.



- Favaro G., *L'italiano e le altre lingue*, FrancoAngeli, Collana la melagrana, Milano, 2005.
- Favaro G., Luatti L., (cur.), *L'intercultura dall'A alla Z*, FrancoAngeli, Collana la melagrana, Milano, 2008.
- Favaro G., *Tante lingue, una storia. Alunni immigrati tra L2 e lingua d'origine*, in Favaro G., Luatti L. (cur.), *L'intercultura dall'A alla Z*, FrancoAngeli, Collana la melagrana, Milano, 2008, pp.273-289.
- Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando Editore, Roma, 2007.
- Folberg J., Taylor A., *Mediation: A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts without Litigation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1984
- Freire P. (1968), *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2010.
- Lagomarsino F., Torre T.A. (cur.), *La scuola "plurale" in Liguria. Una ricerca su didattica e mediazione culturale*, Il melangolo, Genova, 2009.
- Lederach J.P., *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*, Syracuse University Press, New York, 1995.
- Lederach J.P., *The Moral Imagination, the Art and Soul of Building Peace*, Oxford University Press, Oxford, 2005.
- Legge n.40 del 06/03/1998, disponibile in <http://www.camera.it/parlam/leggi/980401.htm>, consultato il 22/09/2016.
- Lorenzini S., *Adozione internazionale. Genitori e figli tra estraneità e familiarità*, Alberto Perdisa Editore, Bologna, 2004.
- Lorenzini S., *Esiti di ricerca e spunti di riflessione per l'intervento scolastico del mediatore interculturale con bambini e adolescenti adottati*, in Lepore L. (cur.), *Pensando agli atti di intercultura: percorsi di teoria e di esperienza*, Sate, Ferrara, 2009, pp.51-69.
- Magalhães M., *La politica educativa a Genova: mediazione, intercultura, adozione ed azione sul campo*, Tesi di laurea magistrale in Amministrazione politiche pubbliche, Università di Genova, a.a.2009/2010.
- Magalhães M., *Mediazione interculturale e adozione internazionale: tracce di un'esperienza brasiliana*, Liberodiscrivere Edizioni, Genova, 2013.
- Miur, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2007.
- Miur, *Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati*, Roma, 2014.
- Miur, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, 2006.





- Nava E., Mazzoleni K., *Sognando l'India*, Piemme, Casale Monferrato, 2003.
- Prats G., *Mediazione Interculturale*, in De Luise D., Morelli M. (cur.), *Tracce di mediazione*, Polimetrica Monza, 2010, pp.85-95.
- Santagati M., *Mediazione interculturale e scuola: un'introduzione*, in Torre A., Lagomarsino F. (cur.), *La scuola "plurale" in Liguria. Una ricerca su didattica e mediazione culturale*, Il melangolo, Genova, 2009, pp.15-66.
- Villaluenga G.L., *Il diritto di conoscere le proprie origini in Spagna. La mediazione familiare quale strumento di lavoro*, disponibile in <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag40710/ildirittodiconosce-releproprieorigini.pdf>, Firenze, 2010, consultato il 20/09/2016.

Ricevuto: 14/08/2017

Accettato: 07/10/2017

