Adozione e scuola

di Anna Guerrieri

L'adozione, strumento giuridico essenziale per garantire il diritto delle bambine e dei bambini a crescere in una famiglia, richiede che la famiglia adottiva sia pienamente accolta dal contesto sociale, proprio a partire dalla scuola dove, molto spesso, i bambini entrano quasi contestualmente all'incontro con i propri genitori. Quanto la scuola, e quel che vi accade, faccia parte del post-adozione è stato frutto, negli ultimi due decenni, di ampia riflessione. Interessava, ad esempio, comprendere quanto le performances scolastiche potessero essere influenzate da ciò che, bambine e bambini, avevano vissuto prima dell'adozione ma anche quanto potessero essere rilevanti, per il benessere degli alunni adottati, alcuni aspetti della vita di classe, più inerenti alla "buona accoglienza" (Luzzatto, Guerrieri, Cedroni, 2022).

Quando si parla di alunni e alunne con background adottivo, la letteratura scientifica internazionale e nazionale e l'esperienza delle famiglie e di chi le sostiene (Associazioni Familiari, Enti Autorizzati, Servizi Territoriali) hanno, da anni, evidenziato la pluralità di aspetti potenzialmente critici. Nella vita di questi alunni e alunne sono infatti presenti una grande varietà di complessità ed è quindi sempre attuale e necessario comprendere nel modo più accurato sia quanto queste stesse possano acuire eventuali difficoltà scolastiche sia come sviluppare strategie efficaci al riguardo.

Sin dal 2005, la nota meta-analisi di van IJzendoorn, Juffer e Klein Poelhuis (di cui si è parlato nel volume al paragrafo 4.1.1.) ha evidenziato come, da quando entrano in famiglia, i bambini e le bambine con background adottivo abbiano un recupero enorme in molte aree dello sviluppo ma uno squilibrio tra la potenzialità effettiva dal punto di vista intellettivo e la performance scolastica. Da allora, questa significativa analisi interroga il mondo adulto. Quali sono le ragioni di un tale calo? Quanto è dovuto alla storia pregressa, anche dal punto di vista medico, quanto ad incuria e maltrattamenti subiti, ad eventi traumatici ripetutisi

nel tempo, a problemi di attaccamento e quanto ancora ai vissuti nella famiglia adottiva e alla struttura scolastica?

Gli alunni adottati presentano una intersezionalità di specificità (possono aver subito esperienze pre-natali, peri-natali e post-natali avverse, possono aver subito abusi e traumi, istituzionalizzazioni, affidi molteplici, hanno una storia di origine differente e separata dalla storia famigliare presente, possono essere fenotipicamente differenti dalla propria famiglia adottiva, possono essere di origine straniera e aver sofferto la perdita della cultura e del linguaggio di origine, possono avere disabilità o bisogni educativi speciali, possono attraversare crisi di relazioni con le proprie famiglie adottive, ecc.) (Ferritti, Guerrieri, 2020).

Nella vita di questi alunni e queste alunne, dunque, si accumulano elementi di vulnerabilità che hanno a che fare sia con il loro passato che con il loro presente ed in particolare con come gli adulti, genitori ed insegnanti prima di tutto, li pensano ed accolgono. Essere in grado di tenere presenti sia le possibili criticità dei bambini e dei ragazzi sia quelle degli adulti, è fondamentale perché sottovalutare le une piuttosto che le altre, intervenire solo unidirezionalmente, può rivelarsi inefficace e discriminatorio. L'incomprensione del fenomeno dell'adozione, ad esempio, può rendere le scuole non sufficientemente pronte all'accoglienza, non in grado di progettare strumenti adeguati per alunni e alunne con storie di vita particolari (basti pensare a chi arriva in una famiglia adottiva in età pre-adolescenziale, dopo multipli collocamenti oppure in seguito ad un decreto di adozione "aperta" o "mite"); parimenti, le aspettative degli adulti distanti dalla realtà dei ragazzi e delle ragazze possono interferire con il loro benessere scolastico portando a sottovalutarne o sopravalutare sia le loro fragilità che le loro risorse. Un complesso rapporto tra famiglia e scuola o dei ragazzi con la famiglia e la scuola possono ostacolare in modo decisivo il percorso scolastico di alunne e alunni.

Recentemente molta ricerca si è concentrata sul tema delle relazioni tra alunni e alunne con background adottivo e i loro pari in classe e gli adulti di riferimento a scuola e casa. Al centro dell'interesse la qualità delle relazioni che si sviluppano e come queste facciano la differenza nei percorsi di vita e nei raggiungimenti formativi. Non è un caso quindi che si presti sempre più attenzione allo stigma che circonda l'adozione (Baden, 2016; Steinberg, Hall, 2000; Ferritti, Guerrieri, 2019; Ferritti 2023). Tale stigma, insieme a criticità note e spesso analizzate (problemi di attenzione, comportamenti esternalizzanti, ecc.), può contribuire ad un cattivo rapporto con compagni di classe e insegnanti. Per esempio, uno studio di Paniagua, Garcìa-Moya e Moreno nel 2020 ha evidenziato come nelle classi spagnole tale stigma agisca non tanto sui compagni di

classe bensì soprattutto sugli insegnanti nei confronti degli alunni con background adottivo nazionale (in Spagna la popolazione con più complessità a causa dei percorsi di vita prima dell'adozione e dell'età tarda in cui si arriva in famiglia): «In contrast, teacher support varied depending on both conduct problems and adoption status, implying that being adopted is associated with some extent with lower teacher support» (Paniagua et al., 2020; Ferrari L., Hu A., Rosnati R., Lee R., 2017). È bene soffermarsi su questi risultati per comprendere appieno la potenza negativa dello stigma, infatti altri studi evidenziano quanto cruciale sia il supporto degli insegnanti per ogni alunno e soprattutto per quelli più vulnerabili. Quando i ragazzi e le ragazze percepiscono un supporto dai propri insegnanti, a migliorare sono sia i risultati scolastici sia il comportamento sociale ed emotivo. Il supporto degli insegnanti, in effetti, risulta essere più efficace di quello dei genitori e dei pari (McGuire, Gabrielli, Hambrick, Abel M.R., Guler J., Jackson Y., 2021).

Attualmente, nelle scuole italiane, le soluzioni alle problematiche che possono presentarsi tendono ad essere "medicalizzanti", attraverso la richiesta di diagnosi e certificazioni per l'alunno o l'alunna e spostando, di fatto, su alunni e alunne il "carico" del problema. Non è un caso che tutte le ricerche correnti segnalino una ampia presenza di alunni con background adottivo con diagnosi e certificazioni.

La scuola tende ad affrontare le complessità degli alunni (e in particolare luogo delle minoranze) con schemi ricorrenti quali la richiesta di certificazione (L. 104 e L. 170), la definizione di BES e il ricorso a PDP pensati esclusivamente per alunni con disturbi specifici di apprendimento. Mancano spazi di confronto fra colleghi, occasioni di supervisione, formazioni su temi quali le difficoltà di attaccamento e gli eventi traumatici (Ferritti, Guerrieri, 2020).

Nel 2019 il Coordinamento CARE[1] ha promosso una ricerca a carattere nazionale (con quesiti quantitativi e qualitativi) indirizzata sia agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado – pubbliche, private e paritarie – a partire dalla scuola dell'infanzia, sia ai genitori di figli adottati frequentanti le scuole di ogni ordine e grado – pubbliche, private e paritarie – a partire dalla primaria di primo grado. La finalità era quella di monitorare i processi di attuazione delle *Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati* (2014).

Dal campione dei genitori (ai questionari hanno risposto 1900 ge-

[1] Il Coordinamento CARE, con le sue 40 Associazioni, è il coordinamento Italiano delle associazioni familiari adottive e affidatarie.

nitori circa) risultò che il 57,2% degli alunni con background adottivo frequentava una classe in linea con il proprio anno di nascita, mentre il 32,7% era in ritardo di un anno e il 7,8% in ritardo di 2 anni. Il ritardo di un anno era rappresentato quasi totalmente dai bambini e dalle bambine cui era stata concessa la deroga all'obbligo o da quei bambini e bambine che, arrivati in età scolare, erano stati inseriti in una classe non corrispondente alla propria età anagrafica. Tali dati evidenziavano con chiarezza come la scelta della deroga non fosse operata pervasivamente. Le *Linee di indirizzo* hanno reso possibile richiedere la deroga senza bisogno di certificazioni, tuttavia la difficoltà per le famiglie, in merito a questa possibilità (pensata esclusivamente per chi ne ha documentato bisogno), sta nel comprendere quando il proprio figlio o figlia ne abbia necessità senza sottostimare ma nemmeno sopravvalutare le conseguenze della sua storia personale. Se è chiaro che per bambini e bambine da poco in famiglia possa essere un bene avere a disposizione un tempo di ingresso scolastico dilatato, tutto ciò è meno chiaro per bambini arrivati da più tempo. Serve molta elasticità e ricordare che non esiste il *tempo perso*, bensì solo il *tempo vissuto*. Per tutti i bambini "giocare", "toccare", "fare" sono essenziali per comprendere e apprendere, lo sono ancor di più per bambini che si sono trovati privi di adulti che li sostenessero nello sperimentare il mondo circostante, nell'esplorazione e nell'apprendimento. Il tempo è altresì ingrediente essenziale nella costruzione dei legami affettivi, nel reciproco attaccamento, in quelle lunghe prime fasi di costruzione della nuova famiglia che si forma attraverso l'incontro adottivo. Nella decisione sulla richiesta della deroga sono molto importanti le capacità di ascolto dei genitori rispetto ai bisogni dei propri figli e figlie, come anche le capacità di ascolto degli insegnanti e di tutti i professionisti che la famiglia consulta nel suo percorso post adottivo.

Un altro dato molto interessante della ricerca riguardò esplicitamente la numerosità dei bambini o ragazzi con bisogni educativi speciali (ai sensi della L. 104, ai sensi della L. 170, con BES determinato dalla scuola stessa in presenza o in assenza di documentazione medica). Il campione dei genitori che rispose indicava che per il 39,2% dei figli era stato elaborato un Piano Didattico Personalizzato (PDP) o un Piano Educativo Individuale (PEI) quali strumenti per la personalizzazione della didattica e l'inclusione scolastica.

L'attenzione verso i bambini e i ragazzi adottati con bisogni educativi speciali è certamente crescente e non è un caso che la Commissione Adozioni Internazionali sempre di più evidenzi il dato nei suoi Report Statistici. Nel 2021 su 680 bambini e ragazzi in arrivati per Adozione Internazionale, 425 (il 62,5% del totale) hanno manifestato uno o più

bisogni speciali[2] e tra questi una quota particolarmente alta ha riguardato chi viene adottato in età maggiore di sette anni: 48,5%. Il 33,9 % dei bambini e ragazzi con bisogni speciali presentava vissuti traumatici, problemi comportamentali, problematiche fisiche e mentali.

Per quel che riguarda l'adozione nazionale non si hanno a tutt'oggi a disposizione dati di questo genere. Una ricerca di Ricchiardi e Coggi (2019) tuttavia evidenzia come, nel caso dell'affido (contesto che presenta ampie sovrapposizioni con il contesto dell'Adozione Nazionale), il 53% dei bambini del campione interpellati presenti difficoltà di apprendimento.

Nella recente pubblicazione dedicata a *Le crisi nei percorsi adottivi in Italia* (Istituto degli Innocenti, 2022), un capitolo è dedicato alla Situazione educativa (Ferritti, 2022) e qui si rileva come il campione analizzato (situazioni esitate in crisi famigliari) sia caratterizzato da un'importante incidenza di problematiche certificate di tipo sanitario al momento dell'ingresso a scuola: al momento dell'ingresso in famiglia il 37,5% dei minorenni aveva un problema di salute certificato con un'incidenza del 61,1% tra gli alunni inseriti nella scuola primaria.

Stante quanto descritto, mettono decisamente in allerta i dati rilevati dalla ricerca del Coordinamento CARE in merito alla formazione di insegnanti e dirigenti. Poco più della metà degli insegnanti rispondenti, in tutto 1800, affermò di conoscere le *Linee di indirizzo per il diritto allo studio degli alunni adottati* e solo il 21,1% di aver effettuato una formazione specifica sul tema. Tra gli insegnanti rispondenti le *Linee di indirizzo* erano maggiormente conosciute tra coloro che prestavano servizio in una scuola pubblica e fra gli insegnanti della scuola primaria. I dati relativi alla formazione effettuata evidenziavano una erogazione di formazione maggiore al Nord, nella scuola pubblica e diretta agli insegnanti della scuola primaria. Relativamente alla nomina dell'insegnante referente sulle adozioni nelle scuole in cui insegnavano i docenti del campione, solo il 28,3% di loro poteva contare sulla presenza di un collega referente.

Ci troviamo, insomma, in una situazione in cui, a fronte di molteplici complessità circa l'inserimento scolastico dei bambini adottati, troppo spesso il modo di gestire queste situazioni sia semplicistico e unidirezionale in quanto basato troppo poco sulla formazione degli adulti e sulla valorizzazione di risorse di rete territoriali o di supervisioni esterne[3].

---

[2] Le *Linee guida* del 2009 redatte dal Permanent Bureau nell'ambito dei lavori della Conferenza de L'Aja classificano come special needs: 1) minori che hanno subito gravi traumi o che presentano problemi di comportamento, 2) minori con incapacità fisiche e mentali di vario genere, 3) minori con età superiore ai sette anni, 4) fratrie.

[3] Questa metodologia è stata, ad esempio, recentemente usata nel progetto che la Regione Lazio dedicato al post adozione e alle situazioni di crisi coinvolgendo gli insegnanti stessi in

Tuttavia, se i drammi vissuti da bambini e bambine possono impattare sugli apprendimenti, l'incomprensione del fenomeno dell'adozione da parte degli adulti di riferimento può esso stesso intralciare un approccio ecologico ed umanistico che non consideri le persone solo come la somma dei "danni" subiti.

A chi afferma che disturbi precoci producono effetti duraturi, si può replicare dicendo che disturbi precoci producono effetti precoci, che possono diventare duraturi, qualora il contesto famigliare e sociale li trasformi in racconti permanenti (Cyrulnik, 2000).

Bambini e ragazzi hanno diritto a essere ascoltati nei propri desideri, rispettati nei propri tempi, nelle proprie competenze e abilità; le risorse sono in loro e negli adulti che credono in loro e che si mettono loro accanto senza sovrapporsi. I bambini e i ragazzi hanno bisogno di adulti che li tengano in mente, sono gli adulti infatti che possono dare un significato a quanto accade nella vita (anche di drammatico) ed è questo che può aiutare a sostenere il senso di impotenza e vulnerabilità, la preoccupazione costante, di chi ha avuto percorsi di vita frequentemente interrotti e frammentati.

Tali analisi e riflessioni hanno riportato al centro dell'attenzione il bisogno di creare la possibilità una formazione sistematica e continuativa su questi argomenti utili, peraltro, non solo ad alunne e alunni con background adottivo. La revisione delle *Linee di indirizzo* effettuata tra il 2022 e il 2023 grazie ad un protocollo stipulato tra Commissione Adozioni Internazionali e Ministero dell'Istruzione e del Merito[4] nasce proprio in seguito alla maturazione di questa consapevolezza. Serviva rivedere le *Linee di indirizzo* alla luce di quanto sperimentato negli anni, serviva innescare un processo di formazione nuovo e organico.

La revisione del documento iniziale, pur lasciando intatta l'anima e il corpus del documento precedente, è intervenuta su vari aspetti cruciali. Viene, ad esempio, finalmente citato esplicitamente il Sistema integrato 0-6 (Decreto Legislativo 65, 2017). Nel tempo, erano arrivate

supervisioni su casi specifici (Luzzato et al., 2022).

[4] Il Ministero dell'Istruzione e la Commissione per le Adozioni Internazionali, su input del Coordinamento CARE, grazie al Protocollo del 22 Novembre 2021, hanno promosso l'esigenza di adeguare le *Linee di Indirizzo* del 2014 alle necessità attuali dei bambini e dei ragazzi con background adottivo (età di ingresso in famiglia sempre più elevata; incremento percentuale di bambini e bambine con bisogni speciali; cambiamenti progressivi dell'istituto dell'adozione nazionale; ecc.), di inserirle nel contesto attuale della scuola, rinnovato sia dalle recenti riforme dell'istruzione (L. 107/2015, D.lgs 65/2017, e seguenti) sia dai nuovi dispositivi messi a punto dal Ministero stesso e dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (*Linee guida per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, 2017) e di rafforzare la collaborazione istituzionale in tema di formazione.

molte segnalazioni alle Associazioni Familiari di Scuole dell'Infanzia che dichiaravano di essere citate nelle Linee di Indirizzo; attualmente, invece, il testo fa esplicito riferimento a tali scuole in particolare rispetto al tema della possibile deroga dell'obbligo di inserimento alla primaria (per quei bambini e bambine che ne hanno bisogno) e al tema della gestione dei dati anagrafici dei bambini e delle bambine che si trovano nelle prime fasi dei percorsi di adozione nazionale.

Le *Linee di indirizzo* hanno sin da subito fatto riferimento sia all'Adozione Nazionale sia a quella Internazionale; tuttavia, se nel 2013/14 i dati relativi all'Adozione Internazionale prevalevano numericamente su quelli della Nazionale, negli corso degli ultimi dieci anni tutto questo è cambiato. E non sono cambiati solo i rapporti numerici, ma è cambiata anche l'Adozione Nazionale stessa. Le adozioni nazionali, ad esempio, sempre più spesso possono riguardare bambini e bambine nati e nate all'estero, che sono arrivati in Italia, con o senza le famiglie, e che si trovano ad essere dichiarati adottabili in Italia. Sebbene la loro sia una adozione avvenuta in territorio nazionale, buona parte della loro vita si è svolta fuori dall'Italia, in un altro contesto culturale, a contatto con altri sistemi scolastici (se scolarizzati). Non va nemmeno sottovalutato il fenomeno delle adozioni internazionali repentinamente interrotte. Si tratta, a volte, di bambini e ragazzi presi in carico dai sistemi di tutela italiani quando ancora non hanno avuto modo di apprendere la nuova lingua, di entrare in classe, di comprendere il mondo in cui sono arrivati. Le adozioni nazionali, inoltre, riguardano sempre più spesso preadolescenti e adolescenti, ragazzi e ragazze che hanno vissuto periodi significativi con le proprie famiglie di origine, in comunità e che arrivano all'adozione dopo progetti di affido che si sono interrotti. Non è affatto infrequente, infine, il fenomeno delle adozioni cosiddette *aperte* (con indicazione di mantenimento dei contatti con membri delle famiglie di origine) o il fenomeno in cui ampie fratrie vengano suddivise in famiglie diverse con obbligo di frequentazione.

Era importante che la revisione delle *Linee di indirizzo* citasse ed includesse tutte queste possibilità e specificasse come in questi casi, ma anche altri, le forme di flessibilità già previste nei casi di Adozione Internazionale, si estendessero alle adozioni nazionali (per esempio la possibilità, quando necessario, di poter derogare l'obbligo scolastico e permanere un anno in più alla scuola dell'Infanzia).

Un punto nevralgico su cui la revisione ha insistito è stato quello della gestione dei dati anagrafici sensibili del bambino per quel che riguarda le fasi del *collocamento provvisorio* e dell'*affidamento preadottivo* a cosiddetto "rischio giuridico". Fondamentale è stata l'inclusione, in tutto il

documento, della dicitura collocamento provvisorio chiarendo così alle scuole come comportarsi nella protezione dei dati anche in questo caso:

Parimenti, la famiglia che adotta nazionalmente può dover affrontare lunghe fasi intermedie in cui i bambini e le bambine sono in affidamento "provvisorio" (affido o adozione a rischio giuridico) o in affidamento preadottivo. Talvolta tale passaggio viene anche preceduto o sostituito da una fase denominata dalla dicitura: "collocamento provvisorio". In tali passaggi, la modalità di iscrizione online del minorenne che ancora mantiene i dati anagrafici originari, ma risulta allo stesso tempo presso il domicilio degli adottanti, pone un reale rischio di tracciabilità del minorenne stesso e della famiglia cui è stato assegnato. Non è un caso che, per evidenti motivi di riservatezza, il Tribunale per i Minorenni talvolta vieti espressamente di diffondere i dati del bambino. Per tale motivazione, anche per gli alunni/studenti in fase di collocamento provvisorio, l'iscrizione è effettuata dalla famiglia affidataria direttamente presso l'istituzione scolastica prescelta. Già nelle FAQ sull'iscrizione online 2014, d'altra parte, veniva specificato che anche in tali contesti "stante la particolare situazione, al fine di garantire protezione e riservatezza ai minori, l'iscrizione viene effettuata dalla famiglia affidataria recandosi direttamente presso l'istituzione scolastica prescelta", quindi senza dover obbligatoriamente usare la piattaforma delle iscrizioni online. Per gli alunni in collocamento provvisorio è opportuno creare un codice fiscale provvisorio per garantire la necessaria riservatezza sui dati anagrafici di origine (*Linee di indirizzo per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati*, 2023, p. 10).

Sulla creazione di un codice fiscale provvisorio va segnalato che il documento originario lo prevedeva già nel caso dell'Adozione Internazionale, questa funzione provvisoria si applica ora anche ai contesti iniziali delle Adozioni Nazionali. Quando si parla di scelta della classe di ingresso si sottolinea che

Il Dirigente deciderà la classe d'inserimento in accordo con la famiglia, recependo, se presenti, i pareri dei professionisti che seguono la famiglia stessa, considerando anche la possibilità, in casi particolari (ad es. carente scolarizzazione pregressa, lingua d'origine molto diversa dall'italiano) di procedere ad un inserimento in una classe inferiore di un anno a quella corrispondente all'età anagrafica, anche se presunta. Tale eventualità potrebbe risultare necessaria anche per specifici casi di bambini e bambine adottati nazionalmente (quando, ad esempio, si tratta di bambine e bambini arrivati non accompagnati per migrazione in Italia, per adozione internazionale fallita o in altre situazioni peculiari) (*Linee di indirizzo per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati*, 2023, p. 11).

In merito ai documenti sanitari si ha quanto segue:

Particolare attenzione va posta nel caso degli alunni e delle alunne in affidamento o collocamento a rischio giuridico nel caso in cui abbiano certificazioni ai sensi delle

Leggi 170/2010 e 104/1992. In tali casi la documentazione sanitaria può riportare nome e cognome d'origine. Il Dirigente acquisirà la documentazione e procederà a stabilire modalità atte a proteggere la privacy degli alunni come già descritto nelle parti precedenti (*Linee di indirizzo per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati*, 2023, p. 13).

Grande attenzione viene poi data nella revisione agli aspetti linguistici per gli alunni e le alunne con storie di adozione internazionale; in particolare:

Per gli alunni che frequentano la scuola secondaria di primo grado è possibile, se necessario, sostituire, anche temporaneamente, le due ore settimanali di insegnamento della seconda lingua straniera con il potenziamento dell'italiano o della lingua di scolarizzazione (Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, articolo 5; decreto ministeriale 3 ottobre 2017, n. 741, articolo 9, comma 4). In tal caso, laddove la necessità di tale sostituzione si sia prolungata nel tempo e non sia possibile procedere alla valutazione degli apprendimenti riferiti alla seconda lingua straniera, lo svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione non comprenderà la prova scritta relativa alla seconda lingua straniera, senza inficiare la validità del titolo di studio conseguito» (*Linee di indirizzo per il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati*, 2023, p. 15).

La revisione delle *Linee di Indirizzo* ha previsto anche una profonda revisione linguistica evitando di usare locuzioni come "bambino adottivo" o "bambino adottato" optando invece per "bambino o ragazzo che sono stati adottati". La persona "è stata adottata" e non è più qualificata in quanto adottata ma come persona per cui l'adozione è un dato "storico", che fa parte della sua storia, non ne qualifica l'essenza. Sono state offerte, dunque, ai lettori e alle lettrici del documento, parole nuove per parlare di adozione, parole che aiutino a de-stigmatizzare il fenomeno. Parimenti grande attenzione è stata posta nel rappresentare la pluralità di contesti di vita degli alunni e delle alunne con background adottivo: è stato sottolineato in tutto il documento come alcuni e alcune possano avere bisogni specifici mentre altri non ne abbiano affatto e che quindi il riconoscimento di un bisogno educativo speciale debba avvenire solo qualora necessario.

È quindi proprio a partire da questi cambiamenti che le Istituzioni coinvolte dalla revisione si sono impegnate a promuovere, con rinnovata energia, strumenti utili a chi lavora nella scuola per garantire una migliore accoglienza di alunni e alunne con storie di adozione e risposte non più automatiche, semplicistiche o stigmatizzanti alle loro necessità.

Bibliografia

Baden A.L. (2016), *"Do you know your real parents?" and other adoption microaggressions*, in «Adoption Quarterly», 19 (1), pp. 1-25.

Cyrulnik B. (2000), *Il dolore meraviglioso*, Frassinelli, Segrate.

Ferrari L. - Hu A. - Rosnati R. - Lee R. (2017), *Ethnic socialization and perceived discrimination on ethnic identity among transracial adoptees: A cross cultural comparison between Italy and U.S.*, in «Journal of Cross Cultural Psychology», 48, pp. 1507-1521. Doi: 0022022117728338

Ferritti M. (2022), *La situazione educativa in Le crisi nei percorsi adottivi in Italia: indagine conoscitiva nei tribunali per i minorenni*, Istituto degli Innocenti, Studi e Ricerche Collana della Commissione Adozioni Internazionali, pp. 107-114.

Ferritti M. - Guerrieri A. (2019), *When Adoption Becomes a Complication: First Evidence Regarding the Discrimination Suffered by Young Adoptees in Italy Due to Phenotypic Differences and/or because of their Adoptive Identity*, in Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica "Education and postdemocracy", vol. 1, Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion, pp. 208-214.

Ferritti M. - Guerrieri A. (2020), *Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis*, in «Educazione Interculturale», 18(2), pp. 59-69.

Ferritti M. - Guerrieri A. - Mattei L. (2020), I*l percorso verso il successo formativo degli alunni adottati e alunni fuori della famiglia di origine: il ruolo della comunità educante*, in «WELFARE E ERGONOMIA», 1, pp. 17-28.

Ferritti M. (2023), *Sangue del mio sangue*, Edizioni ETS, Pisa.

Luzzatto L. - Guerrieri A. - Cedroni E. (2022), *Le crisi adottive: un'opportunità?*, PUER/FrancoAngeli, Milano.

McGuire A. - Gabrielli J. - Hambrick E. - Abel M.R. - Guler J. - Jackson Y. (2021), *Academic functioning of youth in foster care: The influence of unique sources of social support*, in «Children and Youth Services Review», 121 (7).

Paniagua C. - Garcya-Moya I. - Moreno C. (2020), *Adopted Adolescents at School: Social Support and Adjustment*, in «Youth & Society», 54 (3), pp. 419-441.

Ricchiardi P. - Coggi C. (2019), *Garantire il diritto allo studio e favorire la riuscita dei minori che vivono fuori dalla famiglia di origine*, in «Lifelong Lifewide Learning», 15, 33, pp. 47-64.

Steinberg G. - Hall B. (2000), *Inside transracial adoption*, Perspective Press.

Van Ijzendoorn M.H. - Juffer F. - Klein Poelhuis C.W. (2005), *Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and non- adopted children's IQ and school performance*, in «Psychological Bulletin», 131, pp. 301-316.