

Il presente contributo – presentato al convegno di Torino del 22 ottobre 2016 sul tema “Per stare insieme e bene a scuola. Strategie di apprendimento per una didattica inclusiva e percorsi scolastici degli alunni adottati e affidati” (1) – intende approfondire le difficoltà di apprendimento dei minori in affidamento familiare. L’insuccesso scolastico e la presenza di specifiche difficoltà di apprendimento di bambini e ragazzi in affidamento familiare sono fenomeni attestati nella letteratura internazionale in diversi Paesi. Ripoteremo di seguito alcuni dati di ricerca tratti da contesti differenti dal nostro, benché ci siano alcune differenze nelle modalità di affidamento familiare tra Paesi, in quanto non abbiamo in Italia dati simili. Si illustreranno di seguito gli esiti di un’indagine compiuta sul tema nel Comune di Torino. L’ultima parte della presente relazione sarà dedicata invece ad esplorare le possibili proposte d’intervento, sempre con uno sguardo prima al panorama internazionale e poi alle proposte locali.

Le difficoltà di apprendimento dei minori in affidamento familiare

Negli Usa, i minori in affido familiare sono stati definiti da tempo una popolazione particolarmente vulnerabile e a rischio di insuccesso scolastico (Vacca, 2008).

Le difficoltà segnalate riguardano innanzitutto la strutturazione delle competenze di base in lingua e matematica, attestate dai punteggi conseguiti nei test nazionali sia negli Stati Uniti (dove i minori in affido familiare presentano medie di

riuscita sistematicamente al di sotto della media dei coetanei), sia in Canada, dove l’80% dei minori in affidamento si colloca nel terzo inferiore della distribuzione (nei test in lettura, spelling e matematica) (Flynn e altri, 2008).

Gli studenti in affidamento presentano inoltre alti livelli di bocciature (Smithgall, 2004) e alte percentuali di abbandono precoce della scuola (Zetlin e altri, 2012).

Si segnalano inoltre gravi difficoltà connesse all’autoregolazione: tali minori presentano provvedimenti disciplinari molto superiori ai coetanei sia in ricerche condotte in Usa che in studi australiani (Scherr, 2007).

Si rileva un diffuso malessere scolastico: i minori in affido presentano livelli di assenze molto superiori ai compagni, specie nei periodi di rientro a casa o nei periodi che precedono l’affidamento (Zorc, 2013). Questo contribuisce ovviamente a inficiare la strutturazione di competenze scolastiche solide.

Gli esiti a fine curriculum dei minori in affidamento (come d’altra parte per quelli in adozione, specie internazionale) risultano inoltre sistematicamente al di sotto delle mete conseguite dai figli della coppia affidataria. Questo esito è stato riscontrato in diversi Paesi, tra cui la Francia, in cui sono state condotte a proposito ampie indagini (Frechon, 2008).

Il quadro delineato mette in luce difficoltà sia nell’acquisizione delle competenze fondamentali nella regolazione del proprio comportamento in classe, che genera poi gli alti livelli di insuccesso scolastico e a lungo termine traiettorie devianti.

Le origini di tali difficoltà diffuse vanno ricercate negli specifici fattori di rischio a cui sono sottoposti i minori che trascorrono una parte della loro vita in famiglie multiproblematiche e che transitano dalle stesse ad altre famiglie sia direttamente sia passando attraverso periodi in strutture di accoglienza, rimanendo tuttavia sospesi, anche per molti anni (la temporaneità dell’affidamento è infatti una situazione piuttosto utopica) in un “limbo” tipico dell’istituto dell’affidamento.

(*) Professore associato presso il Dipartimento di filosofia e scienze dell’educazione dell’Università degli studi di Torino.

(1) Al convegno – organizzato dall’Anfaa, Associazione nazionale famiglie adottive e affidatarie, in collaborazione con l’Ufficio scolastico regionale (Usr e Miur), il Forum regionale delle associazioni dei genitori della scuola (Forags), l’Assessorato all’istruzione della Regione Piemonte, gli Assessori ai servizi educativi e ai servizi sociali del Comune di Torino, la Fondazione promozione sociale onlus, il Comitato per l’integrazione scolastica e il Centro dei servizi didattici della Città metropolitana di Torino (Cesedi) – hanno partecipato oltre 200 insegnanti, alcuni dei quali anche genitori adottivi e affidatari. Le relazioni sono consultabili dal sito dell’Anfaa (www.anfaa.it) settore “Convegni” al link <http://www.anfaa.it/blog/2016/11/20/trashed>.

Le origini di tali difficoltà

Ben noti sono gli effetti dell'esposizione prenatale ad alcool e droga, sullo sviluppo del feto. Ai danni generati dalla nascita in condizioni precarie, si aggiungono quelli legati al trascorrere l'infanzia in contesti deprivati e poco regolati. Ne citeremo alcuni di seguito a titolo esemplificativo.

a) Alti livelli di stress nella prima infanzia di un minore trascurato, maltrattato o che ha cambiato più persone adulte di riferimento (pendolarismo tra figure di riferimento) provoca danni alla corteccia prefrontale, dove risiedono, tra l'altro, le funzioni esecutive (Dozier, 2006). Si tratta principalmente:

- della regolazione delle risposte impulsive (che consentirebbe di fornire risposte alternative a stimoli interni ed esterni);
- della memoria di lavoro (connessa alla fissazione di passaggi ordinati);
- dell'attenzione.

b) La permanenza in contesti deprivati per più di 6 mesi, secondo un ampio corpus di studi, porta frequenti ritardi nel linguaggio. A 3 anni i bambini di contesto deprivato conoscono metà delle parole dei soggetti avvantaggiati e la forbice si allarga ulteriormente nel tempo. Le interazioni verbali nei contesti deprivati o in istituzioni sono mediamente di 3 secondi e sono perlopiù sotto forma di comandi.

c) La mancanza di un adulto presente e capace di stimolare cognitivamente il bambino è connesso inoltre con carenze nei processi cognitivi di base e superiori (attestati tra l'altro da esiti inferiori nei test).

d) A questo si aggiungono infine le continue transizioni (che comportano anche cambi di scuola): un bambino negli Stati Uniti che arriva in affido a 10 anni ha effettuato in media tre transizioni. Tali transizioni di scuola corrispondono anche a cambiamenti di scuola, alla rottura di legami, nonché alla frammentazione del programma.

L'indagine piemontese

Dal Tavolo di confronto sull'affido familiare (Associazioni-Casa affido del Comune di Torino) è emersa la necessità di approfondire e quantificare il fenomeno descritto anche nel contesto torinese, al fine di capire se le difficoltà

scolastiche dei minori in affido registrate in molti Paesi sono presenti anche tra gli affidati del Comune di Torino, in che misura, con quali caratteristiche specifiche e quali proposte provengano dalle famiglie affidatarie. Torino ha infatti una lunga tradizione di affidamento familiare. Ci sono dunque famiglie particolarmente esperte e in grado di formulare proposte articolate.

1. Il campione

L'indagine è stata rivolta alle famiglie affidatarie del Comune di Torino, che hanno risposto complessivamente per 100 minori in affidamento. I rispondenti sono il 35,5% della popolazione a cui era diretto il questionario: 282 minori in affido in Torino dai 3 ai 17 anni, inseriti nella scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado, fino all'obbligo. I rispondenti sono genitori affidatari di uno o più minori che accolgono minori con un'età media di 11,3 anni, in affido da un minimo di 4 mesi ad un massimo di 11 anni (in media: 5 anni), arrivati in media a 6,3 anni.

C'è una prevalenza di minori di genere maschile (60%), come mostra la fig. 1, distribuiti abbastanza equamente per livello scolastico, con una leggera prevalenza di minori inseriti nella scuola secondaria di primo grado (32%) (v. fig. 2).

Fig. 1 – Distribuzione per genere del campione

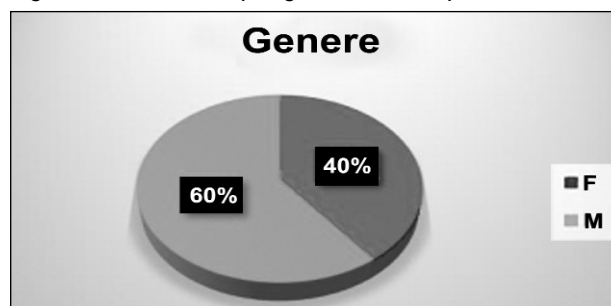
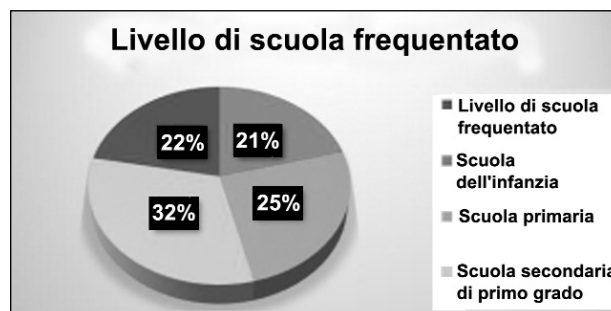


Fig. 2 – Distribuzione per livello scolastico



2. Difficoltà all'iscrizione

Le difficoltà al momento dell'iscrizione risultano relativamente poco incidenti (fig. 3), probabilmente anche grazie all'applicazione, da alcuni anni, delle indicazioni contenute nella circolare emanata dall' Ufficio scolastico regionale per il Piemonte sull' "Iscrizione e l'inserimento scolastico dei minori affidati e adottati" (2011). Le difficoltà segnalate riguardano soprattutto l'arrivo a metà anno. Ne indichiamo alcune di seguito.

- Spesso le scuole di residenza della famiglia affidataria a anno scolastico iniziato risultano sature (e non è possibile continuare a portare il bambino nella scuola precedente in quanto troppo distante).

- Quando un minore è disabile e ha un insegnante di sostegno, pur avendone diritto, cambiando scuola, perde l'insegnante di sostegno fino all'anno successivo. Il che provoca un disagio significativo al bambino innanzitutto, alla scuola di accoglienza e alla famiglia.

- Nel passaggio da una scuola ad un'altra a volte inoltre si perdono documentazione e informazioni essenziali, che dovrebbero transitare con il bambino. Si sono inoltre verificati alcuni casi di resistenza all'iscrizione di alunni di origine rom.

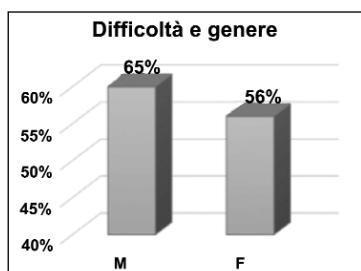
Fig. 3 – Problemi di iscrizione



3. Le difficoltà di apprendimento segnalate

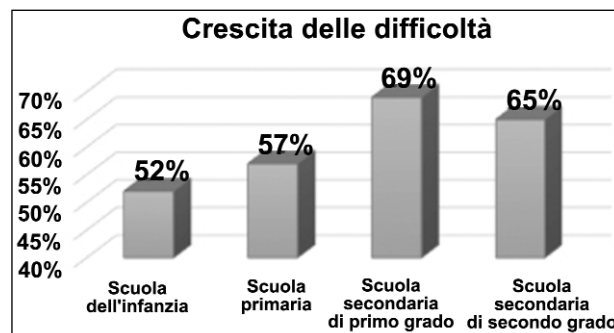
È stato domandato alle famiglie affidatarie se i minori a loro affidati presentano difficoltà di apprendimento: il 61% dei genitori rispondono affermativamente. Tali difficoltà sono più frequenti nei maschi che non nelle femmine (fig. 4).

Fig. 4 – Difficoltà di apprendimento e genere



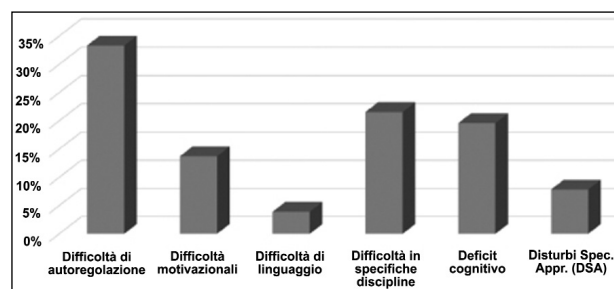
Si tratta di difficoltà in crescita nei diversi livelli scolastici che raggiungono un picco nella scuola secondaria di primo grado e calano leggermente nella secondaria di secondo grado, dove la possibilità di scegliere percorsi più specifici e professionalizzanti in alcuni casi favorisce l'interesse dei minori (fig. 5). Si segnala però che già il 52% di bambini in affido frequentanti la scuola dell'infanzia presenta difficoltà di apprendimento. Abitualmente queste vengono individuate e segnalate quando il bambino entra formalmente nel percorso scolastico obbligatorio, a meno che non siano particolarmente evidenti e significative. Il che ci fa pensare che si tratti di ritardi e difficoltà connesse con situazioni prenatali o nella prima infanzia molto incidenti e deprivanti.

Fig. 5 – Crescita delle difficoltà di apprendimento



Analizzando più nello specifico la tipologia di difficoltà dichiarata dai genitori affidatari si rilevano: deficit cognitivi, disturbi specifici dell'apprendimento, difficoltà di linguaggio e difficoltà connesse a specifiche discipline (fig. 6), che sono di natura cognitiva, connesse perlopiù alle condizioni di ipostimolazione e alle condizioni di nascita. Si rileva però una grande incidenza delle difficoltà di tipo emotivo-affettivo, come le difficoltà di autoregolazione e motivazionali.

Fig. 6 – Tipologia di difficoltà



Se si compara l'incidenza delle difficoltà di tipo cognitivo con quelle di tipo emotivo-affettivo si

constata una lieve prevalenza delle prime (fig. 7). Questo rappresenta un problema, in quanto mentre per le difficoltà di tipo cognitivo la scuola ha elaborato strategie di fronteggiamento ormai validate e ampiamente sperimentate, le difficoltà relazionali e di regolazione delle condotte mettono a dura prova la scuola, senza che vi sia un aiuto psicologico specifico che consenta ai docenti di decodificare le situazioni e di rispondere in maniera adeguata.

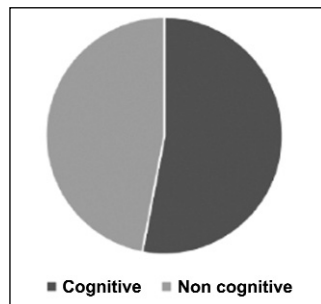


Fig. 7 – Difficoltà cognitive e non cognitive

Se si comparano poi le percentuali di difficoltà medie della popolazione scolastica italiana con quelle ottenute nel campione di minori in affidamento familiare, emerge ancor più in maniera evidente che i bambini in affido considerati sono particolarmente a rischio (fig. 8).

- Il 24% dei minori in affido del campione ha una disabilità certificata (contro una media nazionale del 3,7%) (Società italiana di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, Linee guida per i disturbi di apprendimento).
- L'8% dei minori in affido ha una certificazione di Dsa, Disturbi specifici dell'apprendimento (contro una media nazionale che oscilla tra il 3% e il 5%).
- Il 29% del campione di bambini in affido ha difficoltà aspecifiche di apprendimento (ovvero presenta un apprendimento al di sotto della media per età, in assenza di specifici disturbi o disabilità), contro una media nazionale del 20%.
- L'apprendimento regolare (senza difficoltà) è presente nei minori in affido solo nel 39% dei casi, contro il 71,30% della media nazionale.

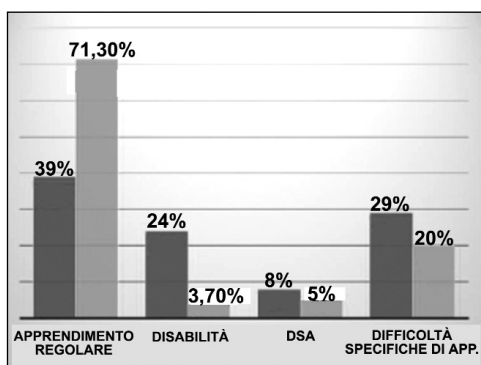


Fig. 8 – Confronto tra le difficoltà di apprendimento del campione di minori in affido e la media nazionale

Risulta inoltre che il 40% del campione di minori in affido è classificato come Bes nelle scuole (ovvero alunni con “Bisogni educativi speciali”). Dato che il 61% dei genitori affidatari ha dichiarato che l'affidato ha difficoltà di apprendimento, emerge dunque che il 21% degli alunni affidati ha difficoltà di apprendimento ma non è inserito nei Bes. Tra quelli classificati come Bes poi, se togliamo l'8% che è Dsa e il 24% che ha una certificazione di disabilità, resta un 8% che è Bes, ma non è né Dsa né disabile. Se sommiamo dunque questo 8% con il 21% di alunni con difficoltà, ma neppure considerati Bes, si arriva ad un 29% di alunni che rientra nella cosiddetta “fascia grigia”, ovvero che ha difficoltà, ma queste difficoltà non sono facilmente codificabili e dunque affrontabili (fig. 9). Il rischio è quello di cadere nella stigmatizzazione del minore e della famiglia accogliente, senza riuscire ad affrontare veramente il problema (fig. 9).

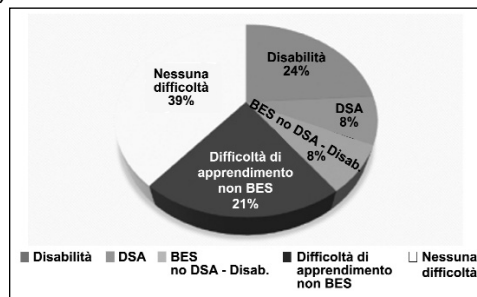
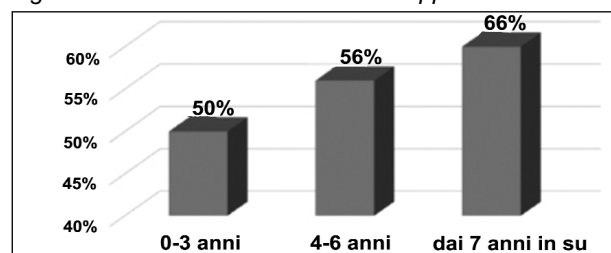


Fig. 9 – La “fascia grigia” delle difficoltà

Se si analizza però la relazione tra anno di arrivo e incidenza delle difficoltà di apprendimento, si rileva che più tardi giunge il bambino nella famiglia affidataria, più è probabile che abbia difficoltà di apprendimento. Tant'è vero che se un bambino arriva tra gli 0 e i 3 anni l'incidenza delle difficoltà di apprendimento è del 50%. Se arriva tra i 4 e i 6 anni le difficoltà salgono al 56%. Se il bambino arriva dopo i 7 anni la percentuale di alunni in difficoltà sale ancora al 66%: ovvero 2 bambini su 3 arrivati in affido dopo i 7 anni presentano difficoltà di apprendimento (fig. 10).

Fig. 10 – Anno di arrivo e difficoltà di apprendimento



4. L'insuccesso scolastico

Le difficoltà sopra descritte conducono poi sovente ad un insuccesso scolastico. Emerge infatti che quasi un terzo del campione ha avuto delle bocciature nel percorso scolastico (fig. 11). Il 62% dei bocciati ha avuto tale insuccesso prima di giungere in affidamento (fig. 12). Scende l'incidenza della bocciatura dopo l'affido.

Fig. 11 – Incidenza delle bocciature

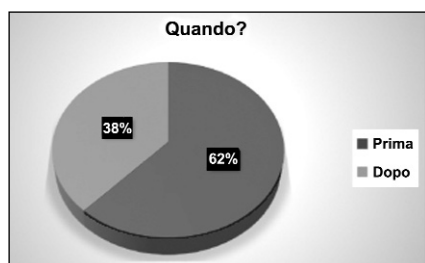
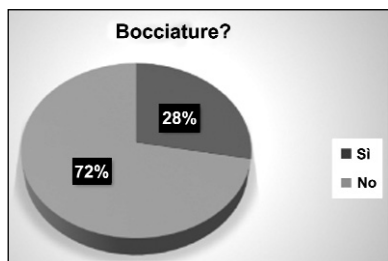
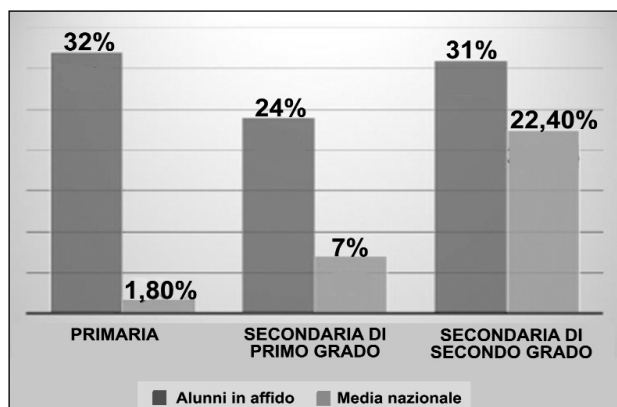


Fig. 12 - Momento in cui i minori in affido sono stati bocciati: prima o dopo l'affidamento?

L'incidenza della bocciatura risulta ancora più evidente se si comparano gli esiti con quelli medi degli alunni italiani (non sono state considerate le percentuali di bocciatura degli alunni stranieri, in quanto a volte risultano in ritardo perché inseriti anni precedenti rispetto a quelli adeguati per età). La differenza è abissale nella scuola primaria, dove gli alunni italiani vengono bocciati solo nell'1,8% dei casi, mentre i minori in affido arrivano ad avere percentuali di bocciatura del 32%.

Fig. 13 – Confronto tra le bocciature degli alunni in affidamento e la media nazionale



5. Attenzioni all'inserimento e nel percorso da parte degli insegnanti

I genitori affidatari interpellati affermano di aver ricevuto attenzioni specifiche da parte della scuola al momento dell'inserimento nel 65% dei casi (fig. 14). Si segnala un 35% di genitori affidatari che non ha potuto fruire di un aiuto specifico.

Fig. 14 – Attenzioni al momento dell'inserimento

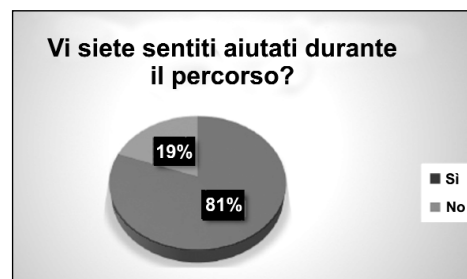


Le attenzioni dedicate dalle scuole ai bambini in affidamento riguardano:

- l'accoglienza del minore con le sue difficoltà, la comprensione e l'accettazione del disagio del minore e del conseguente disturbo sul normale proseguire delle attività didattiche;
- la predisposizione di un percorso personalizzato;
- la realizzazione di colloqui con la famiglia preliminari (anche quando possibile con la famiglia d'origine);
- l'impegno per l'integrazione del gruppo classe (es. recita, lavori di gruppo...);
- l'attenzione specifica per lo sviluppo di autostima e autoregolazione del minore.

Tali attenzioni, diversamente da quanto ci si potrebbe attendere, crescono durante il percorso, arrivando fino all'81%. Solo il 19% dei genitori non si è sentito accompagnato e sostenuto durante il percorso scolastico (fig. 15).

Fig. 15 – Sostegno nel percorso scolastico da parte della scuola

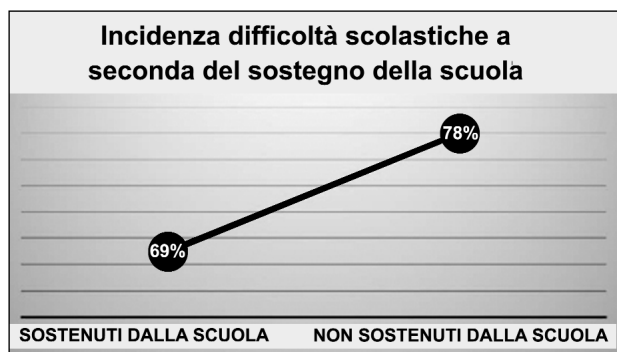


Importante è però analizzare anche in che senso quel 19% di genitori affidatari non si è sentito accompagnato dalla scuola. Chi sostiene di non aver ricevuto attenzioni adeguate dalla scuola nel percorso del minore affidato, afferma di aver trovato:

- Eccessiva rigidità
- Solo richieste di prestazioni
- Stigmatizzazione del disturbo relazionale del minore
 - Colpevolizzazione del minore e della famiglia affidataria
 - Frammentazione dell'intervento tra docenti differenti.

È importante inoltre sottolineare la rilevanza dell'impegno dei docenti nel sostenere i minori in affido. Si rileva infatti che nel campione dei soggetti sostenuti dalla scuola l'incidenza delle difficoltà di apprendimento è leggermente inferiore (69%) rispetto al gruppo di soggetti che dichiara di non aver ricevuto sostegno e aiuto adeguato (fig. 16).

Fig. 16 – Incidenza delle difficoltà di apprendimento a seconda dell'aiuto ricevuto



6. I compiti a casa

Un ambito di particolare difficoltà si rileva nell'esecuzione dei compiti a casa (fig. 17). Spesso infatti i minori che hanno difficoltà scolastiche (specie se non ben affrontate a scuola) riversano la loro frustrazione su chi li segue nei compiti a casa. Frequentemente inoltre se il minore è ad un livello inferiore rispetto alla classe e non è stato predisposto un adeguato piano personalizzato (di potenziamento e recupero), i compiti risultano troppo complessi rispetto a quelli che il minore riesce a svolgere. La situazione diventa così ansiogena e conflittuale che in molti casi si suggerisce ai genitori affidatari di attribuire ad altri l'onere di far svolgere i compiti per non minare una relazione che, in alcuni casi, è già molto complessa (fig. 18). Il 39% del campione ha deciso di avvalersi di un aiuto esterno. Si rileva dunque che il 20% dei genitori affidatari invece continua a conservare tale ruolo benché risulti complicato.

Fig. 17 – Difficoltà nei compiti a casa

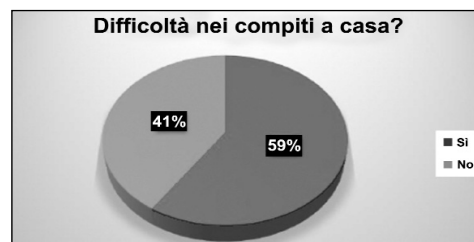


Fig. 18 – Decisione di avvalersi di un aiuto esterno



Si segnala che l'ente pubblico è molto sensibilizzato su questo aspetto, in quanto il 35% dei minori in affido al Comune di Torino fruisce già di un aiuto nei compiti messo a disposizione sotto varie forme dall'Ente pubblico.

7. Le proposte dei genitori affidatari

I genitori affidatari formulano una serie variata di proposte. La maggior parte sottolinea innanzitutto la necessità di un maggior sostegno dei docenti, che si trovano a dover gestire situazioni complesse, sia con interventi di formazione specifica dedicati ai docenti, sia come sostegno psicologico, anche attraverso il coinvolgimento di tutta l'équipe che segue il minore, compresa l'area socio-sanitaria. Si propone anche l'opportunità di poter disporre di educatori professionali nelle scuole dove sono inseriti minori in affido con particolari difficoltà.

Si richiede inoltre una maggiore e migliore collaborazione scuola-famiglia, una maggior attenzione ai bisogni del bambino, anche affettivi, e una specializzazione per trattare i disturbi relazionali. Come già sottolineato da tempo nei testi "L'affidamento si impara a scuola" e "Ti racconto l'affidamento": «I bambini affidati hanno sovente difficoltà di apprendimento o di comportamento: la mente concentrata sui loro problemi e non esiste o c'è poco spazio per le conoscenze che si chiede loro di acquisire: i contenuti scolastici non li interessano o restano lontani dalla loro realtà».

Riportiamo di seguito alcune proposte articolate formulate dai genitori.

- Si propone una campagna di sensibilizzazione e formazione all'interno degli istituti scolastici

ci al fine di aiutare gli insegnanti a sviluppare sensibilità ed empatia verso i percorsi di vita accidentati dei bambini in affido, le problematiche che spesso li accomunano (difficoltà relazionali, comportamentali e di apprendimento) e la complessità delle relazioni affettive in cui vivono (famiglia di origine, famiglia affidataria, operatori socio sanitari...).

- Si propone di rafforzare e organizzare all'interno della scuola il ruolo dell'équipe socio sanitaria di riferimento del bambino in modo che gli insegnanti abbiano un chiaro riferimento istituzionale e operativo.

- È necessario che gli insegnanti, e gli altri genitori presenti nella scuola, vengano sensibilizzati al tema dell'affido, sia nelle componenti normative che in quelle emotive.

- La presenza di un bimbo in affido richiede dei necessari aggiustamenti dello svolgimento della programmazione. Per esempio la raccolta della propria storia di vita, in seconda elementare, è stata emotivamente faticosa e a tratti priva di documentazione, mettendo il bambino in difficoltà rispetto agli altri compagni.

- Caldeggerei la creazione di una équipe a livello di servizio sociale specializzata e dedicata agli inserimenti e i percorsi burocratici legati all'inserimento e alla frequenza scolastica, che facessero anche da intermediari e facilitatori con le strutture sanitarie e comunali.

- Alcuni disagi e difficoltà non sono riconosciute come patologie, quindi non degne di un supporto. Oggi i ragazzi devono avere una grave patologia per aver riconosciuto l'insegnante d'appoggio. I disturbi del comportamento, relazionali, dell'affettività, dell'attenzione ecc... sono comunque disturbi e credo che siano comunque degne di una risposta, certo meno gravi dell'autismo e di tanti altri disturbi, che però possono gravemente compromettere la vita del ragazzo di oggi e dell'adulto di domani, con scarsa probabilità d'autonomia e di equilibrio psico-fisico, che genererà a sua volta figli che avranno sicuramente delle difficoltà.

- Trovo sconcertante che poco o nulla venga investito per chi ha problemi che possono essere ridotti con un buon lavoro EDUCATIVO mirato, questo per limitare il bisogno, il malessere, l'esclusione sociale ecc... in un prossimo futuro... Tutti i minori hanno diritto d'avere un'opportunità e questa non può essere lasciata al

caso o alla buona volontà di pochi, che da soli poco possono fare, bisogna tutti insieme creare le GIUSTE circostanze.

- Maggiore coinvolgimento e ascolto delle famiglie affidatarie da parte delle scuole; maggiore ascolto del ragazzo; più attenzione alle sue esigenze/problemi anziché sempre e solo all'apprendimento nozionistico; i piani e i documenti Bes non devono rivelarsi meri adempimenti burocratici, ma essere elaborati con le famiglie affidatarie.

8. Proposte a livello internazionale

Gli interventi a livello internazionale vanno da tempo nella direzione della formulazione di linee guida per facilitare l'ingresso e il percorso dei minori in affidamento familiare (es. Stati Uniti) (Ferguson, 2012). Queste propongono abitualmente:

- la realizzazione di migliori pratiche di continuità nel passaggio da una scuola ad un'altra;

- la necessità di stilare un piano di recupero e potenziamento all'ingresso del minore in affido;

- l'utilità di sviluppare strategie didattiche ed educative per favorire l'autoregolazione nei minori in affido (vista l'incidenza di difficoltà in questo ambito);

- l'importanza di incoraggiare i progressi dei minori in affido per favorire la costruzione di un'adeguata percezione di competenze e incoraggiare la motivazione.

Sono stati elaborati negli Stati Uniti inoltre ampi interventi rivolti ad adulti (genitori e insegnanti) che si occupano di minori con difficoltà significative di apprendimento. Ne citiamo alcuni che hanno avuto una sperimentazione specifica anche con adulti che si occupano di minori in affido:

- «1-2-3 Magic»: per genitori affidatari di minori tra i 2 e 12 anni sul controllo dei comportamenti, problema e rafforzamento della relazione;

- «Attachment and Biobehavioral Catch-up (ABC)»: per genitori affidatari per rinforzare il legame di attaccamento.

Si può constatare che tali interventi hanno in comune una focalizzazione sugli aspetti socio-relazionali, sulla promozione di strategie educative in grado di favorire l'autoregolazione e il legame di attaccamento (che risulta essere un problema rilevante per i minori in affido sospesi tra due famiglie).

Altri ampi programmi d'intervento hanno riguardato invece direttamente i minori. Sono stati sperimentati negli Usa con i minori in affido, tra gli altri:

- interventi centrati sul rinforzo delle competenze di base, a partire dai requisiti di readiness (Successmaker);
- interventi focalizzati sugli aspetti relazionali, basati su pratiche tutoring e mentoring (per favorire l'integrazione in classe e nuovamente l'attaccamento ad un adulto di riferimento);
- interventi che utilizzano prioritariamente strumenti multimediali (Read 180) per favorire la motivazione ad apprendere.

Sono stati sperimentati infine interventi rivolti ad adulti e minori contemporaneamente. Ne citiamo alcuni sperimentati su ampi campioni di soggetti in difficoltà, tra cui minori in affido.

- "Incredible years" è un programma che si rivolge contemporaneamente a genitori, insegnanti e bambini (per promuovere la competenza emozionale e sociale).
- "Multidimensional treatment foster care", volto a sviluppare negli adulti la capacità di supporto affettivo e nei bambini strategie di problem solving sociale.

9. Una sperimentazione a livello locale: il Progetto Fenix Affido

Il Dipartimento di filosofia e scienze dell'educazione dell'Università di Torino, in collaborazione con Casa affido del Comune di Torino, ha proposto di applicare il Progetto Fenix di potenziamento cognitivo e motivazionale ad alcuni bambini in affidamento del Comune di Torino.

Il Fenix è un programma che si serve di strategie ludiche per promuovere i requisiti di readiness nei bambini della scuola dell'infanzia e le competenze di base in lingua, matematica e logica nei bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado con difficoltà di apprendimento legate perlopiù a svantaggi ambientali. L'intervento si propone di coniugare gli effetti positivi sulla motivazione ad apprendere di una didattica ludica con le istanze di sistematicità di un programma di stimolazione intensiva. Il programma presta particolare attenzione agli aspetti affettivi e relazionali.

Il programma si differenzia per fasce d'età:

- bambini 3-5 anni: percorso ludico con materiali strutturati;

- ragazzi 6-11 anni: iter condotto con software didattici ludici sui contenuti principali di lingua, matematica e logica della scuola primaria e il primo anno della secondaria di primo grado.

Il programma è stato sperimentato con successo con 18 bambini in affidamento, seguiti da laureandi in Scienze della formazione primaria dell'Università di Torino. In tutti i casi è stato riscontrato un incremento significativo delle competenze iniziali (Coggi, Ricchiardi, 2014).

Conclusione

Le difficoltà dei minori in affido familiare evidenziate dall'indagine condotta nel Comune di Torino, a conferma dei dati internazionali di ricerca, mettono in luce la necessità di attivare specifici interventi nelle scuole, che coinvolgano tutti gli adulti implicati, con vari ruoli, nella crescita del minore in affidamento, nella convinzione che a fronte di situazioni complesse, le soluzioni devono essere altrettanto complesse e coinvolgere più aspetti e più fattori.

Bibliografia

- Coggi C., Ricchiardi P., "L'affidamento familiare: le difficoltà scolastiche dei bambini e le strategie di supporto. Evidenze di ricerca", *Orientamenti Pedagogici*, 61, 4, pp. 873-901.
- Dozier M., Peloso E., Lindhiem O., M.K. Gordon, M. Manni, S. Sepulveda, J. Ackerman, A. Bernier, S. Levine, "Developing Evidence-Based Interventions for Foster Children: An Example of a Randomized clinical Trial with Infants and Toddlers", *Journal of Social Issues*, 62, 4, 2006, pp. 765-783.
- Flynn R.J., Ghazal H., Legault L., Vandermeulen G., Petrick S., "Use of population measures and norms to identify resilient outcomes in young people in care. An exploratory study", *Child and Family Social Work*, 9, 2004, pp. 65-79.
- Frechon I., Dumaret A.C., "Bilan critique de cinquante ans d'etudes sur le devenir adulte des enfants placés", *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 56, 3, 2008, pp. 117-172.
- Scherr T.G., "Educational experiences of children in foster care", *School Psychology International*, 28, 4, 2007, pp. 419-436.
- Smithgall C., Gladden R.M., Howard E., George R., Courtney M., *Educational experiences of children in out of home care*, Chicago, Chapin Hall Center for Children, 2004.
- Vacca J.S., "Breaking the cycle of academic failure for foster children – What can the schools do to help?", *Children and Youth Services Review*, 30, 2008, pp. 1081-1087.
- Zetlin A., MacLeod E., Kimm C., "Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care", *Remedial and Special Education*, 33, 2012, pp. 4-13.
- Zorc C.S., O'Reilly A.L.R., Matone M., Long J., Watts C.L., Rubin D., "Terelationship pf placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care", *Children and Youth Services Review*, 35, 2013, pp. 826-33.