

Semestrale

Numero 5
Ottobre 2022

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

Epigenesi: una parola, tanti significati. Alcune ricadute sulla psicologia dello sviluppo

Luca Balugani

Il principio epigenetico è un concetto importante della psicologia dello sviluppo che, come il resto della disciplina, si è evoluto in modo significativo nel corso del tempo. Il presente articolo intende ripercorrere il ruolo di questo elemento cardine per spiegare la crescita di individui, partendo dalle teorie di Jean Piaget e contemporanei fino ad arrivare alla concezione sistemica di interazione tra elementi diversi che sembra rappresentarne l'attuale accezione. Il cambiamento di paradigma, tuttavia, non significa che debbano andare perdute alcune intuizioni iniziali che saranno riprese a conclusione dell'itinerario.

Dalla "ferita primaria" alla "seconda opportunità di apprendimento": adozione e relazioni significative a scuola

Valentina Bertani

Il trauma dell'abbandono comporta delle difficoltà nello sviluppo, che possono essere superate solo grazie a una relazione significativa con la famiglia adottiva, ma anche con una "figura di attaccamento aggiuntiva" all'interno della scuola, che offra al minore una "seconda opportunità di apprendimento", come la definisce il pediatra e psicoanalista infantile Winnicott. Questa figura può essere l'educatore professionale.

Analisi dell'efficacia dei servizi di tossicodipendenza e dei motivi di precoce abbandono del percorso terapeutico. Alcuni esiti del progetto europeo ETC

Krzysztof Szadejko, Marco Sirotti, Annalisa Pezzini, Michał Łebski

L'articolo riporta alcuni principali esiti del progetto europeo ETC (European Therapeutic Communities). La ricerca affiancata alle attività del progetto, grazie al contributo degli utenti, ha permesso di creare uno strumento per le analisi dell'efficacia dei servizi di tossicodipendenza e dei motivi di precoce abbandono del percorso terapeutico in due lingue: italiano e polacco.

Libri segnalati

Epigenesi: una parola, tanti significati.

Alcune ricadute sulla psicologia dello sviluppo

Epigenesis: one word, many meanings.
Some repercussions on developmental psychology

Luca Balugani

Apprendimento e visione ecologica della vita: quanto è importante oggi che questi due aspetti siano intimamente connessi? Il racconto di un percorso educativo intrapreso da una sezione di bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia si intreccia con questioni ecologiche, sociali e ambientali di primaria importanza e di grande attualità. Un'educazione sensibile ai principi fondamentali dell'Eco-istruzione fin dalla prima infanzia crea, come afferma Goleman, le condizioni per imparare a nutrire una speranza concreta.

Introduzione

Chiunque si occupi di psicologia dello sviluppo, incontra la parola “epigenesi”, che assume significati diversi a seconda del periodo storico in cui è stata utilizzata. La plasticità (peraltro implicata dal concetto stesso) le deriva dall'essere stata importata in psicologia dal campo biologico, salvo poi continuare ad avere una propria vita tanto nell'una quanto nell'altra disciplina. Essendosi in origine contrapposta alla teoria del preformismo, rappresentava un buon modello per descrivere lo sviluppo della psiche umana. In un secondo momento, le discipline afferenti alla biologia e quelle alla psicologia hanno cominciato ad avvicinarsi, grazie alla nascita di una specifica e a sé stante disciplina (l'epigenetica) che si occupa dell'influenza reciproca tra l'ambiente e la genetica.

Come si vedrà nel corso della trattazione, l'interesse per questa parola polisemica è via via cresciuto a motivo

del fatto che essa intercetta un'altra questione a lungo dibattuta: quella del rapporto tra *nature* e *nurture* che regolarmente viene presentato all'inizio di corsi e manuali di psicologia dello sviluppo.

I fraintendimenti sul significato di "epigenesi"

Tra il 1978 e il 1980 Richard Kitchener e Richard Lerner replicano uno all'altro, sulle pagine della rivista *Human Development*, a proposito di un uso non corretto del termine "epigenesi". Lerner evidenzia proprio la polisemia del termine e tenta di mostrare che sono principalmente due i modi in cui lo si può intendere: uno di tipo deterministico e l'altro probabilistico. Afferma che in ambito psicologico esso è andato ad indicare (in Waddington, Weiss, Bonner, Piaget, Kohlberg, Werner) il cambiamento di natura qualitativa che avviene nello sviluppo, con l'emergenza di un nuovo stadio e l'assenza di forme intermedie, che sarebbero invece riconducibili ad un cambiamento quantitativo. Vi sarebbe in tal senso una «gappiness» tra uno stadio evolutivo e l'altro (Lerner, 1980, p. 65), seguendo il principio ortogenetico. Tali passaggi potrebbero essere dovuti tanto a variabili attribuibili alla *nature* quanto alla *nurture*. Il punto cruciale, in ogni caso, sarebbe definire (Gottlieb, 1970) se si tratti di un'epigenesi predeterminata dalla crescita neurale o invece probabilistica. Nel primo caso, i passaggi sarebbero invariabili e legati alla maturazione delle informazioni contenute nei geni: l'ambiente, pertanto, fornirebbe un supporto facilitatore o inibitore di trend preformati. L'altra forma di epigenesi, probabilistica, amplia l'influenza dell'ambiente, per cui lo sviluppo covaria grazie agli influssi che vengono tanto dall'interno quanto dall'esterno dell'individuo.

L'immediata risposta di Kitchener (1980) mette in discussione alcuni esiti del probabilismo epigenetico di Lerner. Il suo errore di fondo sarebbe quello di aver assunto eccessivamente la prospettiva biologica con uno sviluppo predeterminato, invece di utilizzare il concetto di epigenesi come modello e non come concetto da interpretarsi letteralmente.

Questa dialettica ripropone in breve il cammino di una parola che ha visto analogie, sovrapposizioni, differenziazioni senza perdere il proprio fascino e continuando a essere utilizzata pur nel passaggio di millennio. Vale la pena ripercorrere i diversi significati che la parola ha assunto, prima di tentare qualche osservazione critica e provare a trarre qualche conclusione.

Il concetto di epigenesi negli autori classici della psicologia

Gli autori che rappresentano la porta di accesso alla psicologia dello sviluppo (si pensi a Piaget, a Erikson, allo stesso Freud) hanno spesso fatto ricorso ad un modello stadiale, secondo cui lo sviluppo dell'individuo avviene in una progressione in virtù della quale si transita da uno stadio meno ad uno più evoluto. La concezione dello sviluppo dell'individuo in questo genere di prospettive è di tipo qualitativo, per cui non si avrebbe un "aumento" di capacità o possibilità, ma dei veri e propri salti in cui la nuova configurazione psicologica assorbirebbe la precedente, migliorandola. È questa, almeno in psicologia, la cornice originaria in cui si presenta il principio epigenetico, che afferma da una parte l'invariabilità della sequenza degli stadi e dall'altra una trasformazione che avverrebbe all'interno del solo individuo. In fondo esso avrebbe un carattere universale, in quanto la successione da uno stadio all'altro si compirebbe nella medesima forma ad ogni latitudine e longitudine; e al contempo sarebbe particolare al punto da compiersi nella singola persona, quasi prescindendo dal contesto in cui essa è collocata.

Il modello biologico dell'epigenesi si presterebbe ad essere utilizzato in psicologia per cinque sue caratteristiche, così riassunte da Kitchener (1978), che rispondono in maniera evidente alla prospettiva psicologica

dello sviluppo, mentre lasciano qualche dubbio sull'aderenza con la biologia (almeno quella attuale):

- sequenza causale di eventi, che muovono dai geni e arrivano al fenotipo;
- serie di stadi o livelli, come nel caso dell'embrione;
- processo di differenziazione dall'omogeneità dello zigote all'eterogeneità dell'organismo multicellulare;
- accrescimento di complessità ed organizzazione, come nel caso della specializzazione delle cellule;
- emergere di proprietà nuove a seconda dello stadio.

Erikson

Quando Erikson (1984) presenta i suoi famosi otto stadi, li dispone in una tabella a doppia entrata, che ha nel quadrante sinistro in basso la prima coppia polare che un individuo incontra nel momento stesso in cui viene al mondo (fiducia-sfiducia) e in alto a destra l'ultima coppia (integrità-disperazione) che interessa la fine della vita. Uno sviluppo ben riuscito percorrerebbe la diagonale tra questi due vertici e costituirebbe la situazione evolutiva ideale. In verità, se le diverse età della vita pongono domande ben specifiche, ciò non toglie che difficoltà e fatiche degli stadi precedenti si ripropongano e si intreccino per l'appunto con le nuove sfide della vita, rischiando di andare a complicare la crescita. Si pensi ad esempio ad una persona che non abbia maturato una fiducia di fondo: nel momento in cui le sarà chiesto di vivere in modo autonomo, sentirà come se le mancasse il terreno sotto i piedi e le si aprisse la voragine della vergogna davanti agli altri e quella del dubbio verso se stessa. Con il procedere dei vari stadi, la situazione si complicherà perché fiducia o sfiducia e autonomia o vergogna/dubbio andranno ad influire nel corso della nuova chiamata della vita allo spirito di iniziativa e così via fino all'ultimo stadio. Il principio epigenetico racconta che, nello svolgersi dello sviluppo, questi diversi passaggi di vita andranno ad influenzarsi uno con l'altro, creando una foresta di esiti possibili e vicendevoli influenze.

Gedo & Goldberg e la rilettura di Piaget

Non è così lontana la prospettiva di Piaget, che ovviamente si riferisce allo sviluppo dell'intelligenza:

«L'equilibrio, ancora incompleto nel meccanismo dei fattori che si presentano ad ogni nuovo livello di sviluppo, trova un migliore assestamento per portarsi al livello successivo. Così, di tappa in tappa [...] si viene a stabilire una continuità tra le operazioni superiori e l'intero sviluppo, concepito come un'evoluzione guidata da necessità interne di equilibrio.» (Piaget, 1964, p. 65)

Piaget (Kitchener, 1978) voleva evitare di cadere in un preformismo che ignorava l'apporto dell'ambiente (come nel caso di Gesell, Chomsky, Lorenz o la Gestalt), senza al contempo finire tra le braccia empiriste delle teorie comportamentiste e dell'apprendimento. Lo svizzero preferisce il costruttivismo e dunque un ruolo attivo dell'organismo nella costruzione delle sue strutture psicologiche, consentendo allo stesso tempo uno spazio al ruolo della *nurture*. È possibile che il passato di biologo di Piaget abbia giocato un ruolo nel salto del termine da una disciplina all'altra: indubbiamente egli conosceva le teorie preformiste, che mal si conciliavano con ciò che andava scoprendo circa lo sviluppo cognitivo.

Nella loro riflessione sul pensiero di Piaget, Gedo e Goldberg (1975) colgono il motivo dell'utilizzo del concetto di epigenesi da parte dello svizzero. Lo sviluppo dell'uomo è una totalità suddivisa in sottosistemi organizzati tra loro e a volte disposti in modo gerarchico: per tale motivo, una teoria dei sistemi è molto più funzionale a spiegare la dinamica evolutiva dell'individuo e consente di giustificare, ad esempio, l'equifinalità. Tale visione sistemica darebbe la possibilità di affiancare le molteplici linee di sviluppo (cognitiva, affettiva,

fisica...), senza confusioni ma mantenendo intatta la possibilità di reciproche influenze. Per Piaget esistono degli stadi di sviluppo cognitivo che possono essere ulteriormente suddivisi e che forniscono all'individuo una organizzazione globale che gli consente di inserirsi nel contesto in modo sempre più adattivo. Per raggiungere questo risultato di adattamento, tale organizzazione va articolandosi secondo modalità di autoregolazione sempre più complesse. I due autori arrivano così al punto che interessa ai fini del presente articolo:

«Speriamo di dimostrare che il concetto di schemi epigenetici, cioè l'interazione dell'organismo con l'ambiente in una successione di fasi specifiche, è la più utile concezione teorica dello sviluppo del funzionamento umano.» (Gedo & Goldberg, 1975, p. 19)

Si può qui cogliere che l'epigenesi intesa come interazione rispetto all'ambiente e la concezione stadiale dello sviluppo si siano intrecciate a tal punto da rendersi due concetti quasi reciproci. Il termine epigenesi viene espressamente utilizzato da Gedo e Goldberg in antitesi con quello della preformazione, per affermare che le strutture intrapsichiche si formano dalla risultante delle relazioni con l'ambiente; ma anche (e qui sta lo specifico di questa linea di pensiero) come esito di tutte le fasi precedenti. Il reticolo formato dalle diverse linee di sviluppo fa sì che si possano dare contemporaneamente cammini progressivi e regressivi, in modo da evitare l'idea che il cammino proceda di pari passo tra le diverse linee e solo in avanti (come le lancette dell'orologio) con lo scorrere del tempo. In altre parole:

«bisogna presumere che in genere ciascun individuo sia caratterizzato dal fatto di essere nella stessa fase evolutiva per ciascuna di queste linee di sviluppo. Ciò vuol dire che tutti questi aspetti fondamentali della mente di norma formerebbero degli agglomerati coesi, le funzioni che hanno così raggiunto l'autonomia dai conflitti in genere non saranno coinvolte dagli eventuali movimenti regressivi dell'organizzazione psichica.» (Gedo & Goldberg, 1975, p. 115)

Potremmo allora affermare (ma su questo torneremo più avanti) che giocano un ruolo cruciale le relazioni con l'esterno e l'influsso del passato.

Altre prospettive in psicologia dello sviluppo

Negli anni Cinquanta e Sessanta, un secondo filone si è occupato del concetto di epigenesi, alla luce di ricerche svolte da scienziati di altre branche. Questa volta l'interesse si volge ai comportamenti istintuali degli animali, che non sembrano essere meramente riconducibili al patrimonio genetico. Pare, infatti, piuttosto incidente il contesto nel quale i cuccioli si sviluppano:

«Il comportamento istintivo non fa la sua comparsa in modo automatico bensì in conseguenza di una molteplicità di influenze interne ed esterne che plasmano la storia dell'individuo dal concepimento in avanti: ciò starebbe, quindi, a indicare che questo tipo di comportamento è di gran lunga più duttile di quanto si ritenesse in precedenza.» (Schaffer, 2008, p. 45)

In fondo il confronto che si pone è tra un modello in cerca dell'unità più piccola alla base di certi comportamenti o strutture e un modello sistemico: nulla di nuovo rispetto al dualismo tra preformismo ed epigenesi. Come tuttavia coglie Gottlieb (2000, p. 93), in biologia esisteva un "dogma centrale" secondo cui le informazioni potevano muoversi dal gene alla struttura proteica in maniera unilaterale; ma questo movimento si era fatto strada anche in psicologia, andando ad affermare innate fondazioni della psiche, come Tooby e Cosmides. Secondo lo stesso Gottlieb (2007) dobbiamo parlare invece di *reazione potenziale*, che è di natura ereditaria, la quale viene poi selezionata dall'ambiente (*epigenesi*). Per questo motivo egli affianca l'attributo *probabilistica* all'epigenesi: sull'individuo intervengono influenze nongenetiche che vanno ad accendere o

meno attività potenziali di natura genetica. Le varie strutture dell'individuo (neurali o meno) si attivano ancor prima di essere totalmente formate e ricevono una risposta dall'ambiente. Si tratta allora di presupporre una reciprocità, una bidirezionalità tra genetica ed ambiente. I geni non si attivano da sé, ma attendono segnali intracellulari che in ultima analisi rimandano al mondo esterno. L'interconnessione è tale che Gottlieb preferisce la parola coazione per indicare che l'interconnessione è assai più che una semplice interazione tra ambiente e genetica, che rimanderebbe invece alla "cultura" (*nurture*) come facilitatore (o inibitore). Il legame tra geni e risultati neurali e comportamentali è di natura probabilistica: starebbe proprio qui la radice dell'impossibilità di collegare le psicopatologie a specifici marcatori genetici (Wong, Buckle, & Van Tol, 2000), così come l'impossibilità di predire a partire da due medesimi genotipi (come nel caso dei gemelli omozigoti) comportamenti o connessioni neurali. Un basso livello di serotonina si associa a depressione e altri disturbi psichiatrici; ma non è vero il contrario, tanto che in esperimenti su scimmie si è vista un'associazione con comportamenti impulsivi e assunzioni esagerate di rischio, attivati a loro volta da esperienze di vita particolari (Gottlieb, 2007). La conoscenza di un genotipo, pertanto, può al massimo rappresentare una condizione di possibilità per un determinato sviluppo e marcare degli estremi in cui il *range* si colloca. Vi sono anche sperimentazioni (animali) che mostrano come contesti arricchiti o deprivati vadano ad incidere ampiamente sul fenotipo, soprattutto innalzando in modo significativo il genotipo quando il contesto è ricco (Cooper & Zubek, 1958; Hood, 2005).

Il concetto di sistema, che poggia le proprie fondamenta negli anni Trenta del secolo scorso con von Bertalanffy (Ortsman, 2005), si sposa bene con il mondo contemporaneo complesso e ha ricevuto da esso una spinta propulsiva:

«L'approccio alla complessità è ben lontano dall'accontentarsi del disordine del reale, del moltiplicarsi dei fattori determinanti, e nemmeno di un ordine arbitrario che gli sarebbe imposto di forza o di una sintesi inglobante che ridurrebbe la sua specificità. Ricerca dei nuovi principi di ordine tenendo conto della diversità delle parti e dei loro rapporti, di forme di conoscenza meno mutilanti e illusorie. Non rinuncia né alla chiarezza e alla precisione del lavoro scientifico, né alla scienza stessa, ma al contrario abbandona un ideale scientifico megalomane, abitato dalla volontà di onnipotenza. Il pensiero complesso è animato da una tensione permanente tra l'aspirazione a un sapere non parcellizzato, non settoriale, non riduttivo e la riconoscenza dell'incompiutezza e dell'incompletezza di ogni conoscenza.» (Pagès, 2008, p. 66)

L'elemento della probabilità può essere esteso allo sviluppo nella sua totalità, secondo un movimento non predeterminato né sul versante dell'individuo né su quello dell'ambiente e si apre ad una tale molteplicità di forme che diventa persino difficile parlare di normalità nello sviluppo. Non a caso, oggi la preferenza terminologica della psicologia dello sviluppo va nella direzione della tipicità. Possiamo perciò considerare una forma di sviluppo tipica ed una serie di forme atipiche: nel primo caso avremo un emergere delle varie aree cerebrali e nel secondo una serie di malfunzionamenti che andranno a localizzarsi in alcune aree specifiche (Aureli, 2019).

L'epigenetica come disciplina

Il termine "epigenetica" è un neologismo coniato da Waddington nel 1942. Esso assomma "epigenesi" e "genetica" e non aggiunge semplicemente il prefisso "epi-" alla genetica (Stotz & Griffiths, 2016), ragione per cui attiene alla disanima del presente articolo. Diviene una branca della biologia allo scopo di studiare le interazioni tra genotipo e fenotipo: dunque riguarda sia la morfologia che le funzionalità di un organismo. Si tratta di una evoluzione del concetto classico di genetica, il quale faceva derivare unicamente dai geni le diverse funzioni di un organismo, laddove invece si è in seguito scoperto che agenti esterni o interni possono

alterare tali funzioni e persino estendersi alla discendenza, modificando la struttura genetica in modo definitivo oppure dando luogo a modificazioni temporanee. Nel primo caso si parlerebbe di assimilazione genetica (Waddington, 1953), nel secondo di accomodamento fenotipico (West-Eberhard, 2005).

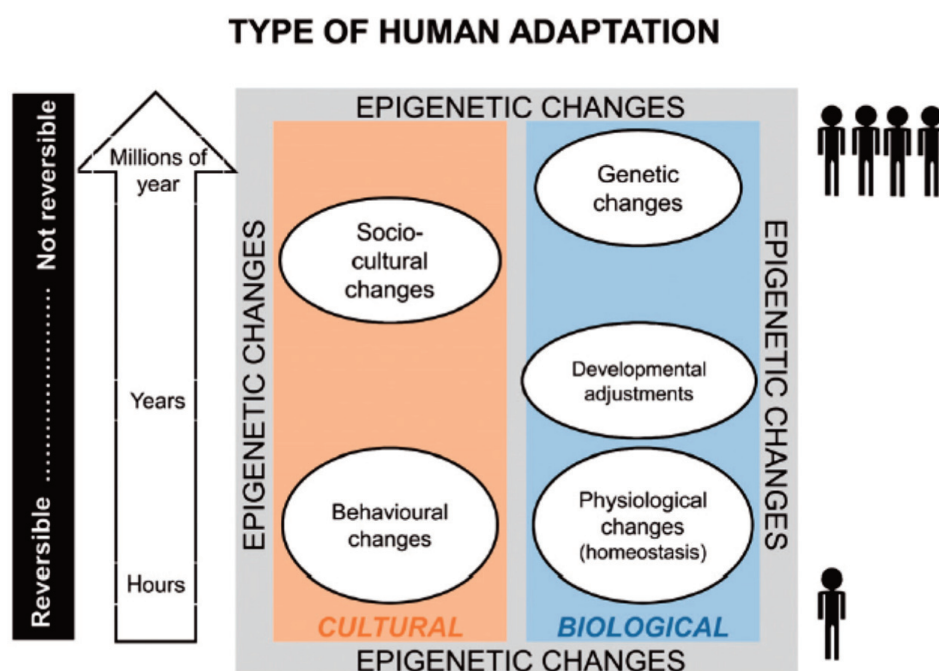
«La cosa più importante da capire sull'epigenetica è che non si tratta sempre di influenze positive o negative sullo sviluppo della nostra specie ma, più genericamente, si tratta di una grossa plasticità dei geni stessi.» (Farroni, 2019, p. 118)

Starebbe qui la ragione della sopravvivenza del genere umano in contesti tanto differenti e peraltro neppure limitata agli individui di un dato periodo: nella grande “abilità” del genotipo di dar luogo a fenotipi così diversi. Il cervello, ad esempio, sarebbe talmente capace di adattarsi, che si modificherebbe nel corso dell'intera vita, attuando così quella neuroplasticità con cui si prova a descrivere l'adattamento dei neuroni ai molteplici stimoli che li interessano.

Alcuni autori (Gluckman, Hanson, & Spencer, 2005) applicano tale plasticità al fenotipo (“plasticità fenotipica”) in vista di un adattamento all'ambiente che non sempre è il migliore possibile: in verità vi possono essere delle modificazioni che si rivelano particolarmente adattive qualora si determinassero determinate condizioni ambientali. Inizialmente potrebbero essere innescate da indizi dell'*habitat*, anche se non necessariamente rappresentano un vantaggio sul momento. Ma qui l'indagine speculativa ci porterebbe troppo lontano dal focus: ciò che importa ora è come da un unico genotipo possano derivare molteplici fenotipi proprio in virtù dell'epigenetica (“epigenotipi”) (Giuliani, et al., 2015). In psicologia dello sviluppo ciò viene espresso dal concetto di multifinalità. Variazioni genetiche, epigenetiche e fenotipiche, insieme a quelle culturali, avvengono grazie ad una ampissima gamma di stimoli ambientali, che mostrano come l'adattamento dell'essere umano sia di tipo bio-culturale.

Figura 1

Preso da Giuliani, et al., 2015, p. 7



La corte più ampia di esseri umani in cui è possibile studiare l'epigenetica è quella dei gemelli omozigoti, che spesso differiscono per caratteristiche antropomorfe e per lo sviluppo di malattie come il diabete, l'Alzheimer e diverse forme cancerogene (persino quelle comunemente ereditarie, come mammella e prostata); ulteriori differenze sono quelle dell'età di insorgenza e della severità dei sintomi. Il diabete di tipo 2, ad esempio, si presenta in modo discordante nella metà delle coppie di gemelli monozigoti. Caratteristiche genetiche restano disattivate in alcuni gemelli e a ciò si aggiungono le differenze anche morfologiche che sembrano accentuarsi con il passare degli anni. Ciò non farebbe che dimostrare come i fattori ambientali possano regolare l'espressione del genotipo: non a caso i gemelli condividono lo stesso ambiente nei loro primi anni di vita, mentre in seguito esso varia sempre più. Eppure, alcuni studi condotti su animali mostrano come nel periodo fetale, dunque nello stesso ambiente, si riscontrino già differenze epigenetiche. Che l'ambiente possa influenzare il passaggio dal genotipo al fenotipo, non fa specie, perché gli influssi ambientali erano ben noti già nel Novecento: questa viene descritta come interazione debole (*weak interaction*); ciò che oggi si fa strada grazie a scoperte scientifiche recenti è che vi sono dei meccanismi molecolari dovuti all'ambiente che possono influenzare (addirittura in maniera permanente e dunque nella trasmissione intergenerazionale) le funzioni genetiche (Poulsen, Esteller, Vaag, & Fraga, 2007). È allora il caso di parlare di *strong interaction* (Lerner & Overton, 2017).

L'impatto sul dibattito nature-nurture

L'epigenetica rilancia la riflessione sul rapporto tra individuo ed ambiente, andando a supporre che l'evoluzione della specie sia l'esito di una plasticità dell'individuo in grado di riaggiornare persino il proprio patrimonio genetico al fine di essere pronto ai cambiamenti dell'ambiente, quelli prossimi e quelli a venire. L'evoluzione non avverrebbe solo in forza di 'casuali' mutazioni genetiche, ma di un attivo adattamento dell'individuo che potrebbe realizzarsi nell'esistenza del singolo uomo e addirittura di una determinata popolazione. Lo scambio tra ambiente ed individuo entra fin nei suoi geni, radicando ancora di più il concetto di epigenesi e allontanandolo dall'interpretazione che ne dava Kitchener (1978), come sequenza evolutiva settata dai geni, che generano un fenotipo dopo aver interagito con l'ambiente.¹

Non si può nascondere che a tutt'oggi, sebbene si riconosca che l'ambiente giochi un proprio ruolo, il primato continui ad essere dato alla genetica, prescindendo da ciò che la biologia ha scoperto. Gli stessi termini "informazione" e "programma" assegnati ai geni continuano a promuovere un'idea di sviluppo che attribuisce all'ambiente la sola funzione di attivare o meno determinati geni, invece di andare ad intrecciarsi e a modificarsi reciprocamente con il patrimonio genetico. In altre parole, lo sviluppo non è "geni + qualcosa di esterno", ma un organismo che si costituisce in modo autonomo a partire da una gamma di materiali grezzi ontogenetici (Robert, 2004). Tra l'altro sembra definitivamente dimostrato che esistono molti altri codici oltre a quelli genetici (ad esempio quello molecolare) che intervengono nel processo di sviluppo (Barbieri, 2016). Questo ha un impatto molto forte sulla concezione stessa di sviluppo, che non può non rimandare ad uno sguardo sistemico.

Illuminante l'esempio di Lickliter e Witherington (2017), che riflettono su quanto accade all'acqua: in quanto

¹ Non si possono attribuire colpe eccessive a Kitchener, perché la genetica ha compiuto molti altri passi rispetto a quel tempo, come ben sintetizza Basti (2012, p. 72): "Uno straordinario salto in avanti in questo senso si è avuto in questi ultimi dieci anni con lo sviluppo in biologia della cosiddetta epigenetica, ovvero dello studio di come i livelli più alti di organizzazione dell'individuo durante lo sviluppo ontogenetico e oltre, retroagiscano informazionalmente, mediante cioè specifici segnali biochimici sul medesimo corredo genetico delle cellule, orientando l'espressione genica del DNA in maniera assolutamente individuale".

tali, tanto l'idrogeno quanto l'ossigeno sono combustibili e andrebbero ad alimentare una fiamma. Ma la loro combinazione, non prevista dalle "informazioni" di partenza, genera un elemento ignifugo quale è l'acqua. È dunque dalla loro relazione che nasce un elemento capace di spegnere la fiamma. L'organizzazione fenotipica emerge da un intreccio di relazioni complesso e irriducibile ad un unico elemento. Allo stesso tempo, la coazione di tutti gli elementi destabilizza il sistema e lo apre ad una nuova organizzazione; ma è il sistema stesso ad essere pronto a rompere gli equilibri per aprirsi alla novità. Starebbe qui, secondo gli autori, l'essenza dello sviluppo, che andrebbe a trascendere l'annoso dilemma rappresentato dal binomio *nature/nurture*.

Qualcosa è andato perduto?

Tra la prima importazione del concetto di epigenesi in psicologia e la sua evoluzione nell'epigenetica, sono trascorsi non solo decenni ma radicali trasformazioni terminologiche. Il contributo dei classici della psicologia dello sviluppo sembra superato dalle scoperte della scienza, scoperte che si sono spinte fino all'interno del genoma umano e hanno rivoluzionato la nettezza della demarcazione tra *nature e nurture*, per cui la seconda sarebbe il processo di sviluppo e la prima il prodotto ad ogni diverso stadio (Stotz & Griffiths, 2016). I pionieri della psicologia dello sviluppo sono dunque residui arcaici, quasi preistorici, che meritano la considerazione di antiche vestigia? O conservano una loro attualità?

In questa complessità che caratterizza il nostro tempo e che sembra permettere all'epigenetica di trovare adeguatamente casa, va ricordato che già a metà Novecento era più importante interrogarsi sul modo in cui gli elementi interagiscono (how) che sull'individuazione di quanto un elemento o l'altro possa contribuire allo sviluppo, come sostiene un citatissimo contributo di Anastasi (1967). Pare impossibile attribuire percentuali, nella formazione del fenotipo, all'una o all'altra componente, ammesso poi che siano solo due (natura e cultura) e non un più complesso intreccio sistemico.

La psicoanalisi, prima, e la teoria delle relazioni oggettuali, poi, avevano sottolineato due aspetti decisivi nel corso dello sviluppo: il tempo (nella psicoanalisi più il passato che il futuro) e le relazioni. Partendo da queste ultime, che si collocano all'interno dell'ambiente, può essere utile una sintesi di Imoda, che parla di alterità come di un primo parametro necessario per la crescita e per l'espressione di una umanità comune ad ogni individuo che poi va a differenziarsi:

«Gli sviluppi più recenti della psicologia delle "relazioni oggettuali" hanno evidenziato il ruolo fondamentale dei rapporti con le figure parentali nello stabilire quelle strutture che sono alla base dell'io di ciascuno, un io che sorge nella matrice di queste relazioni.» (Imoda, 1993, p. 83)

C'è sempre un "altro" con il quale ogni individuo è chiamato a fare i conti e che non è un generico "ambiente" o una *nurture* nella quale si annacquano tutte le differenze. Gli "altri" sono molti e hanno caratteristiche peculiari: i primi autori della psicoanalisi dedicavano attenzione all'introduzione delle figure genitoriali; e con i loro discepoli, l'attenzione si volse ai vari caregivers e ai compagni della prima parte della vita, avanzando fino alle amicizie, ai partners, ai colleghi e alle generazioni successive, alla società e all'incontro con la malattia e la morte. L'individuo si struttura in un intreccio di relazioni che giocano un ruolo fondamentale e ineliminabile.

La genetica, le informazioni molecolari, il contesto sociale e familiare e molti altri fattori che andranno ad aggiungersi con l'avanzare della scienza, non risentono poi di una storia vissuta? Autori come Freud o Erik-

son, evidenziano che il “sistema” umano non si può chiudere all’apporto del passato e questa prospettiva, seppure di una psicologia a volte considerata preistorica, non è ancora tramontata. La visione archeologica del fondatore della psicoanalisi è stata via via rivista nel corso del tempo, senza che la si possa considerare del tutto superata (Shapiro, 1991). Se è vero che la vita di un individuo non si decide nei suoi primi tre anni di vita, tuttavia quegli anni avranno comunque importanti conseguenze sul proseguo dell’esistenza. Variabili come il genoma, le informazioni o le modificazioni genetiche intervenute nella storia di un individuo, si intrecceranno con ciò che è accaduto nel suo passato (ugualmente fonte di modifiche genetiche e sinaptiche) e con le sue attese per il futuro, come dimostrano le ricerche sull’efficacia di dimensioni spirituali nella resistenza alla malattia (Kohls, Sauer, Offenbacher, & Giordano, 2011; Culliford, 2002; Seybold & Hill, 2001).

È questo il secondo dei parametri descritti da Imoda, la temporalità:

«Ogni persona può essere compresa non solo a partire dal suo continuo confronto con l’ambiente (parametro precedente), ma anche considerando che essa è sviluppo nel tempo, che essa è la sua stessa storia, e non ci può essere un “io” senza un passato.» (Imoda, 1993, p. 85)

Tutto questo per ribadire che in campo pedagogico ed educativo, al di là delle preziose scoperte scientifiche più recenti, non si possono trascurare le relazioni che le persone hanno intessuto con le figure per loro significative e con la loro storia passata.

Conclusione

Lo sviluppo emerge come sistema: un intreccio di fattori che non sono riducibili né assolutizzabili. Anche le parole hanno un loro sviluppo: risentono dell’uso che se ne fa, della cultura e della lingua in cui sorgono, delle scoperte scientifiche che le accompagnano. La parola “epigenesi” ha compiuto numerosi salti di disciplina e di significato, arricchendosi via via nel tempo e mostrando come le nette distinzioni, utili sul piano scolastico come è il caso di *nature e nurture*, possono essere riviste in favore di una comprensione dinamica e di coazione delle due.

Accanto a questo, tuttavia, oggi pare essere scivolato nell’ombra, anche per via della moltitudine di informazioni e scoperte di questi decenni, il ruolo della storia personale e delle relazioni. Si tratta, evidentemente, di tematiche che sono meno indagabili di molte altre, ma che non hanno perso la loro incidenza: infatti, sul piano pedagogico continuano ad avere uno straordinario valore. Si tratterà in futuro di vedere se esse potranno ricevere maggiori attenzioni da parte della ricerca scientifica, ben consci del rischio di entrare in conflitto con l’etica e con il rispetto delle persone.



The epigenetic principle is an important concept of developmental psychology which, like the rest of the discipline, has evolved significantly over time. This article intends to retrace the role of this pivotal element in explaining the growth of individuals, starting from the theories of Jean Piaget and contemporaries up to the systemic conception of interaction between different elements, which seems to represent the current exception. The change in the paradigm, however, does not mean that some initial intuitions must be lost, and they will be resumed at the end of the itinerary.

Bibliografia

- Anastasi, A. (1967). Heredity, environment and the question "How?". In L. Y. Rabin, & J. Carr, *Sourcebook in Abnormal Psychology* (pp. 38-45). Boston: Houghton-Mifflin.
- Aureli, T. (2019). Per capire oggi la psicologia dello sviluppo. In L. Barone, *Manuale di psicologia dello sviluppo* (pp. 17-35). Roma: Carocci editore.
- Barbieri, M. (2016). A new theory of development: The generation of complexity in ontogenesis. *Philosophical Transactions of The Royal Society A*, 374(2063), 1-13.
- Basti, G. (2012). Dualità, epigenesi, intenzionalità dal mente-corpo al persona-corpo. *Divus Thomas*, 115(1), 29-89.
- Cooper, R., & Zubek, J. (1958). Effects of enriched and restricted early environments on the learning ability of bright and dull rats. *Canadian Journal of Psychology*, 12(3), 159-164.
- Culliford, L. (2002). Spirituality And Clinical Care: Spiritual Values And Skills Are Increasingly Recognised As Necessary Aspects Of Clinical Care. *British Medical Journal*, 325(7378), 1434-1435.
- Erikson, E. H. (1984). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando Editore.
- Farroni, T. (2019). Lo sviluppo funzionale del cervello umano. In L. Barone, *Manuale di psicologia dello sviluppo* (pp. 109-144). Roma: Carocci editore.
- Gedo, J. E., & Goldberg, A. (1975). *Modelli della mente. Una teoria psicoanalitica*. Roma: Astrolabio.
- Giuliani, C., Bacalini, M. G., Marco Sazzini, M., Pirazzini, C., Franceschi, C., Garagnani, P., & Luiselli, D. (2015). The epigenetic side of human adaptation: hypotheses, evidences and theories. *Annals of Human Biology*, 42(1), 1-9.
- Gluckman, P. D., Hanson, M. A., & Spencer, H. G. (2005, October). Predictive adaptive responses and human evolution. *TRENDS in Ecology and Evolution*, 20(10), 527-533.
- Gottlieb, G. (1970). Conceptions of prenatal behavior. In L. Aronson, E. Tobach, D. S. D.S. Lehrman, & L. S. Rosenblatt, *Development and evolution of behavior* (pp. 111-137). San Francisco: Freeman.
- Gottlieb, G. (2000). Environmental and Behavioral Influences on Gene Activity. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 93-97.
- Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10(1), 1-11.
- Hood, K. (2005). Development as a dependent variable: Robert B Cairns on the psychobiology of aggression. In D. M. Stoff, & E. J. Susman, *Developmental psychobiology of aggression* (pp. 225-251). New York: Cambridge University Press.
- Imoda, F. (1993). *Sviluppo Umano. Psicologia e mistero*. Casale Monferrato (AL): Edizioni Piemme.
- Kitchener, R. (1978). Epigenesis: the Role of Biological Models in Developmental Psychology. *Human Development*, 21(3), 141-160.
- Kitchener, R. (1980, January). Predetermined versus Probabilistic Epigenesis. *Human Development*, 23(1), 73-76.
- Kohls, N., Sauer, S., Offenbächer, M., & Giordano, J. (2011). Spirituality: an overlooked predictor of placebo effects? *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 386(1572), 1838-1848.

- Lerner, R. M. (1980). Concepts of Epigenesis: Descriptive and Explanatory Issues: A Critique of Kitchener's Comments. *Human Development*, 23(1), 63-72.
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2017). Reduction to Absurdity: Why Epigenetics Invalidates All Models Involving Genetic Reduction. *Human Development*, 60(2/3), 107-123.
- Lickliter, R., & Witherington, D. C. (2017). Towards a Truly Developmental Epigenetics. *Human Development*, 80(2/3), 124-138.
- Ortsman, O. (2005). Sistema. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *Dizionario di psicosociologia* (pp. 265-272). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pagès, M. (2008). Complessità. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy, *Dizionario di psicosociologia* (pp. 65-74). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Piaget, J. (1964). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Poulsen, P., Esteller, M., Vaag, A., & Fraga, M. F. (2007). The Epigenetic Basis of Twin Discordance in Age-Related Diseases. *Pediatric Research*, 61(5), 38R-42R.
- Robert, J. S. (2004). *Embryology, Epigenesis, and Evolution: Taking Development Seriously*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaffer, H. R. (2008). *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Seybold, K. S., & Hill, P. C. (2001). The Role of Religion and Spirituality in Mental and Physical Health. *Current Directions in Psychological Science*, 10(1), 21-24.
- Shapiro, D. (1991). *La personalità nevrotica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Stotz, K., & Griffiths, P. (2016). Epigenetics: ambiguities and implications. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 38(4), 1-20.
- Waddington, C. (1953). Genetic assimilation of an acquired character. *Evolution*, 7(2), 118-126.
- West-Eberhard, M. J. (2005). Phenotypic Accomodation. Adaptive innovation due to developmental plasticity. *Journal of Experimental Zoology Part B*, 304B, 610-618.
- Wong, A. C., Buckle, C. E., & Van Tol, H. M. (2000). Polymorphisms in dopamine receptors: what do they tell us? *European Journal of Pharmacology*, 410(2-3), 183-203.

Dalla "ferita primaria" alla "seconda opportunità di apprendimento": adozione e relazioni significative a scuola

From the "primary wound" to the "second learning opportunity": adoption and meaningful relationships at school

Valentina Bertani

Il trauma dell'abbandono comporta delle difficoltà nello sviluppo, che possono essere superate solo grazie a una relazione significativa con la famiglia adottiva, ma anche con una "figura di attaccamento aggiuntiva" all'interno della scuola, che offra al minore una "seconda opportunità di apprendimento", come la definisce il pediatra e psicoanalista infantile Winnicott. Questa figura può essere l'educatore professionale.

Introduzione

A scuola il bambino, poi adolescente, ha la possibilità di sviluppare moltissime competenze e di imparare molte cose, non per forza strettamente legate alla didattica. In questo è sostenuto e accompagnato dai docenti curricolari e di sostegno ma non solo: nelle classi italiane è sempre più frequente la presenza dell'educatore scolastico, che è lì per seguire un minore certificato, ma che in realtà ha un ruolo più ampio, in quanto esperto nella gestione delle dinamiche di gruppo e per professione attento alle fragilità in genere. Proprio per questo si auspica che questa figura venga sempre più riconosciuta nel suo ruolo all'interno del mondo scolastico e che possa occuparsi, accanto agli insegnanti, anche di chi ha subito un forte trauma come i bambini e gli adolescenti adottati. Essi infatti, per la loro storia e il loro vissuto, potrebbero avere più difficoltà degli altri nel far emergere le proprie risorse e sviluppare le proprie potenzialità.

La ferita primaria

Ogni bambino per crescere ha bisogno sia dell'amore materno, per il rispecchiamento e lo sviluppo del senso di appartenenza, sia dell'amore paterno, per il riconoscimento sociale. È infatti tramite l'attribuzione

del nome (un'azione semantica e non biologica) che si diventa figlie e si crea una famiglia. Grazie all'esperienza delle cure parentali nell'infanzia, alla fiducia reciproca e al reciproco riconoscimento, il bambino assimila la fiducia di base necessaria per la socialità (Farri, Pironti, & Fabrocini, 2006). È tra le braccia di chi lo alleva che il bambino elabora la sua visione di sé stesso e del mondo che lo circonda, ed è sempre all'interno della famiglia che il bambino riceve le attenzioni necessarie per il suo sviluppo armonico.

La carenza o la mancanza di cura, protezione, affetto e stabilità, infatti, ha delle inevitabili forti ripercussioni sia sulle capacità di apprendimento che sulle abilità sociali, ancor più se il bambino è vittima di maltrattamenti, abusi o violenza. A tutto ciò si aggiunge nel caso dei minori adottati il trauma dell'abbandono, la perdita del legame con i genitori, la rottura con le proprie origini. La ferita primaria (dall'inglese "original wound"), la separazione dalla madre, nel cui utero siamo cresciuti, è la prima causa delle problematiche che si manifestano nei bambini e nei ragazzi adottati (Verrier, 2007).

L'essere umano nasce con una predisposizione innata ad apprendere, e quanto più traumi e perdite si verificano precocemente, tanto più lo sviluppo globale e in particolare la crescita del cervello rischiano di essere compromessi. Un feto costruisce 250.000 neuroni ogni minuto. I circuiti di questi neuroni, una volta che il bambino è nato, si formano e si legano secondo le esperienze, come l'interazione con gli adulti, l'ascolto di suoni e la visione di immagini. Ogni volta che un bambino intuisce la gioia della mamma o la sua rabbia verso di lui i neuroni costruiscono connessioni l'uno con l'altro. Progressivamente il suo cervello scriverà una formula, che userà per tutta la vita. Se la costruzione di alcuni di questi circuiti viene "disturbata" da esperienze traumatiche possono esserci dei problemi, spesso collegati anche a deficit nell'apprendimento (Miliotti, ... E Nikolaj va a scuola. Adozione e successo scolastico, 2005). Quando un neonato o un bambino piccolo non riceve cure sensibili dalla propria madre, inoltre, l'eccessivo stress che ne consegue può danneggiare il suo cervello. Gli ormoni dello stress, come il cortisolo, sono normalmente rilasciati per rendere possibile lo sviluppo, ma la loro presenza a livelli elevati rallenta la crescita o addirittura uccide le cellule cerebrali. Infine, un valore elevato di cortisolo può incidere sull'abilità del bambino di pensare, trattenere informazioni e gestire il proprio comportamento (Camaioni & Di Blasio, 2007).

I minori che sperimentano costantemente situazioni di pericolo sono sempre vigili e in allerta e per questo il loro tronco encefalico si svilupperà molto. Il tronco encefalico, infatti, è responsabile della nostra sopravvivenza, perché è il centro delle risposte di attacco, fuga e congelamento, che sono le nostre modalità più basilari di funzionamento di fronte al pericolo. Questo uso eccessivo del tronco encefalico compromette lo sviluppo della corteccia prefrontale. Bambini che hanno subito traumi e perdite presentano larghe aree in attività nella corteccia prefrontale, l'area del cervello responsabile dell'empatia, della logica, dei nessi causa- effetto e del ragionamento. È importante ricordare che il cervello umano si sviluppa in maniera "dipendente dall'uso", e si organizza e riorganizza in risposta a questo. Perciò, se nella relazione precoce con la madre questa non dedica al bambino cure appropriate e non è sensibile alle sue richieste, le connessioni tra i neuroni del cervello del neonato non avranno luogo, nonostante questi siano pronti per funzionare in tal senso. Così parti significative del cervello non diventeranno attive, perché i neuroni non avranno potuto usufruire dell'ambiente di crescita ottimale per connettersi (Bombèr, 2012).

I bambini la cui crescita cerebrale è stata compromessa in questo modo possono essere a rischio di significative difficoltà nello sviluppo delle abilità cognitive, affettive, emotive e comportamentali, come effetto di esperienze precoci e/o che sono proseguite nel tempo.

Bowlby negli anni '60 teorizza l'attaccamento come una predisposizione innata del piccolo verso la persona che si prende cura di lui assicurandogli la sopravvivenza. Il "caregiver" non deve essere perfetto, ma è necessario che sia in grado di fornire cure "sufficientemente buone", come descritto da Winnicott¹, il che significa che deve essere in grado di sintonizzarsi sui bisogni basilari del bambino e dare loro risposta, in modo adeguato o più che adeguato, per la maggior parte del tempo. Il bambino ricerca la vicinanza con la madre, non solamente per soddisfare il bisogno fisiologico di nutrimento e protezione, ma anche per il bisogno di contatto e di conforto. Il legame con la madre è fondamentale per lo sviluppo della sicurezza interna, che permette di esplorare l'ambiente, potendo confidare su una "base sicura" a cui tornare. Questo legame determina la "forma di attaccamento" e i "modelli operativi interni", cioè le rappresentazioni mentali di sé e degli altri che gli servono per interpretare le situazioni e guidarlo nell'azione. Un bambino che sviluppa un attaccamento insicuro evitante, ansioso o ambivalente non si sentirà degno dell'amore degli altri e vedrà come ostile il mondo attorno a sé. Il tipo di relazione affettiva che i genitori stabiliscono con il figlio condizionerà le interazioni che egli avrà nel corso della vita, anche in età adulta, tuttavia, lo stile di attaccamento può essere modificato in funzione di successive esperienze legate ad altre relazioni significative (Camaioni & Di Blasio, 2007).

La perdita del legame con la madre è irrimediabile, e occorre prenderne atto se si vuole comprendere le dinamiche che bambini e adolescenti adottati mettono in atto all'interno della famiglia adottiva, come a scuola e nelle relazioni con i pari. Non è possibile annullare il trauma tramite la cancellazione o la riparazione e tutte le volte che la famiglia e la società nel suo insieme negheranno questa ferita, ecco che questa brucerà di nuovo, scatenando nuove e importanti problematiche. È importante che, in famiglia come a scuola, questi minori siano accompagnati (anche con l'aiuto di professionisti), perché possano elaborare la propria storia, riconoscendone le fatiche e le sofferenze. Essi hanno sperimentato più volte la rottura del legame con i genitori naturali e con altre figure sostitutive, anche perché in molti paesi (tra cui anche l'Italia) prima di essere adottati i bambini possono trovarsi a vivere un percorso a volte anche piuttosto lungo di affidi spontanei o formali (ad esempio ai nonni) e/o il passaggio tra diverse istituzioni. Nell'istituto non è possibile creare una relazione di attaccamento con un adulto perché gli operatori cambiano e devono occuparsi di più bambini contemporaneamente. In questi luoghi non esiste uno spazio per sé e neppure un adulto che possa pensare solamente a uno di loro, che lo ritenga unico e che lo abbia costantemente nella mente e nel cuore. Nel migliore dei casi gli adulti hanno soddisfatto i loro bisogni materiali e concreti, non affettivi ed emotivi.

Tutto ciò comporta problematiche legate alla separazione e alla perdita. Tra i sentimenti ricorrenti ci sono: il senso di rifiuto e di colpa per essere stati abbandonati, la vergogna, la sfiducia negli altri e in sé stessi, la bassa autostima. I bambini per le loro limitate capacità cognitive sono autoreferenziali, quindi riportano a sé stessi quanto di bello di brutto gli accade (Cacciamani & Ligorio, 2018). Questo indebolisce alla base la costruzione dell'identità del soggetto e il suo equilibrio psichico. Una insoddisfacente relazione di attaccamento, determinando nel bambino una negativa immagine di sé, può dare luogo a comportamenti provocatori e disturbanti volti ad anticipare, in una sorta di profezia che si autoavvera, l'atteso rifiuto degli altri nei propri confronti. Questi comportamenti sono tra quelli collegati ai disturbi dell'attaccamento² teorizzati da Bowlby. Essi comportano difficoltà nell'instaurare rapporti profondi con gli adulti di riferimento e si-

¹ Donald Winnicott è stato un importante pediatra e psicanalista infantile britannico vissuto nella prima parte del '900, ha studiato la diade madre-bambino introducendo alcuni importanti concetti come quello citato.

² Disturbi I dell'attaccamento danno origine a comportamenti di tipo internalizzato (caratterizzati da diffidenza e chiusura nei confronti degli altri) o esternalizzati (di tipo aggressivo e impulsivo).

gnificativi con i coetanei, ma anche difficoltà nella gestione e nel controllo delle emozioni e dei comportamenti.

Nell'approcciarsi ai ragazzi adottati si deve tenere ben a mente il pesante bagaglio esperienziale che si portano sulle spalle. Non bisogna dimenticare però che, nonostante il trauma della perdita costituisca lo scenario iniziale inevitabile della situazione adottiva, mostra aspetti e peso differenti a seconda dei casi e non necessariamente influenza in modo irrevocabile lo sviluppo (Chistolini, 2006).

La crisi dell'adolescenza

Diventare grandi è affascinante e pauroso allo stesso tempo. Per ogni ragazzo o ragazza allontanarsi dai genitori e dal loro modello è fonte di preoccupazione, ma lo è ancor più per chi, come i figli adottivi, può vivere questo momento come eco dell'esperienza dolorosa dell'abbandono. La transizione tra l'infanzia e l'età adulta è dunque un momento di crisi, per i ragazzi come per i genitori; nelle famiglie adottive, però, la complessità del processo di ridefinizione di sé è tale da configurare per l'adolescente dei veri e propri compiti aggiuntivi (Miliotti, Adolescenti e adottati. Maneggiare con cura, 2013).

Il compito fondamentale nello sviluppo della persona è la costruzione di un'identità integrata e l'emergere come individuo autonomo, dotato di caratteristiche, motivazioni e desideri propri. Questo processo comincia con l'adolescenza, che è il tempo del divenire, durante il quale un giovane si chiede chi è e chi sarà. Da un lato si abbandonano alcuni dei modelli di identificazione certi e consolidati, che hanno caratterizzato l'infanzia, dall'altro ci si trova nella condizione di dover scegliere cosa essere e cosa diventare, in base alle proprie capacità, ai propri obiettivi e valori e soprattutto alle opportunità che vengono offerte. Raggiunta l'età adulta l'individuo deve riuscire a integrare in una sintesi originale e personale le proprie identificazioni, le diverse espressioni di sé e i ruoli svolti in diverse situazioni, perché solo nel momento in cui potrà contare su un'identità coerente e stabile potrà trovare il proprio posto nel mondo. L'essere adottivi può essere considerato allora più che una caratteristica della persona, una condizione strutturale rispetto all'identità, che lo accompagna lungo tutto il percorso di vita, con cui dialogare e confrontarsi, non tanto da "risolvere" o ancor peggio da rimuovere. Costruire la propria identità al di là del destino assegnatoci in sorte è un compito che accompagna il percorso di crescita di ogni persona (Camaioni & Di Blasio, 2007).

Per poter assolvere questo compito evolutivo il minore adottato deve fare i conti con la propria storia: egli può affrontare in modo ansioso il trauma e avere paura di essere lasciato di nuovo, oppure assumere una posizione di esplicito disinteresse nei confronti della propria storia pregressa. È durante l'adolescenza che si fa più vivo nella mente il richiamo delle proprie origini, ma non sempre si tratta di un pensiero accessibile e consapevole. Sono molte le difese, più o meno consce, che la mente può strutturare per proteggersi dal conflitto spesso dilaniante tra tensioni opposte: sapere o ignorare, prendere atto o negare, sentire e soffrire o anestetizzarsi. Questo succede anche perché il ragazzo spesso non ha ricordi nitidi ma piuttosto delle sensazioni depositate nella memoria implicita, sensoriale. Se la separazione dalla madre è avvenuta nella prima infanzia, infatti, la capacità di processare cognitivamente le informazioni non si era ancora sviluppata (Bombèr, 2012).

All'interno del processo di definizione della propria identità, dunque, si inserisce anche la ricerca delle proprie origini. Può accadere che questa ricerca porti l'adolescente a fare scelte di vita sbagliate, e a mettere in atto comportamenti devianti per conformarsi a quella che immagina essere la componente genetica della sua personalità.

È fondamentale che l'individuo giunga a una narrazione coerente della propria storia, perché dare un senso alla propria esistenza, accettare sé stessi e il proprio passato, anche in assenza di informazioni certe, permette di prendere in mano la propria vita, andare avanti e dare orientamento al futuro. Arrivare a questo traguardo consente inoltre di sviluppare senso di appartenenza: a sé stessi, alla famiglia e all'ambiente in cui si vive, un senso di appartenenza sia affettiva che culturale. Il senso di appartenenza alla famiglia adottiva è il fattore protettivo principale rispetto al rischio psicosociale e accresce l'autostima (intesa come la percezione di avere valore), che è fondamentale per la costruzione della propria identità (Bramanti & Rosnati, 1998).

Durante l'adolescenza l'individuo impara a riflettere su sé stesso e acquisisce gradualmente coscienza di sé, ma prima di raggiungere queste competenze soffre e non è in grado di esprimere il suo dolore, perché non ha più l'immediatezza del bambino e non ha ancora la capacità introspettiva dell'adulto. È importante validare il dolore e la rabbia del ragazzo nei confronti della propria storia, e riconoscere le sue emozioni, perché anche lui possa farlo e si senta compreso, meno solo. Il minore adottato deve imparare ad accettare il dolore e a perdonare per poter proseguire nel suo percorso. L'esito positivo di questo conflitto interiore sarà l'accettazione di sé, con la propria storia, le proprie ferite e i propri limiti.

Le difficoltà a scuola

Generalmente si considera la scuola il luogo in cui si vince o si perde la partita dell'integrazione sociale e il successo scolastico come un anticipatore della riuscita nella vita. Nel caso dei genitori per adozione la qualità del rendimento scolastico e l'adeguatezza complessiva del bambino a tale realtà possono essere ritenuti gli indicatori prioritari del buon adattamento del figlio e della riuscita dell'adozione. La scuola stessa rinforza questa visione.

I profili di funzionamento³ dei minori adottati hanno frequenti punti di contatto: generalmente hanno un quoziente intellettivo globale nella norma, ma in alcuni casi i punteggi ottenuti nell'area del ragionamento si collocano al di sotto della media, di conseguenza possono avere particolari difficoltà nell'apprendimento delle materie che richiedono l'utilizzo delle capacità logiche, prima tra tutte la matematica (Miliotti, ... E Nikolaj va a scuola. Adozione e successo scolastico, 2005). Il loro pensiero è molto concreto e legato al qui e ora, per questo tutto ciò che è astratto risulta difficile da memorizzare. Hanno difficoltà nella memoria a breve termine e perdono le informazioni, perché ascoltano solo una parte di quello che viene detto. Faticano nell'organizzare un contenuto seguendo un ordine, sia nell'esposizione orale che nel testo scritto. Per loro è difficile realizzare elaborati centrati sulla loro storia o sul loro futuro, ma anche riflettere ed esprimere pareri e giudizi, su di sé come sugli altri (Chistolini, 2006). Per aiutare gli studenti con queste caratteristiche è utile essere espliciti e molto concreti nella comunicazione, utilizzando esempi il più possibile vicini alla loro quotidianità.

Il bambino apprende le sequenze temporali forse già con l'allattamento al seno: se ha fame piange, ed ecco che arriva la mamma ad allattarlo, se poi ha di nuovo fame piange ancora, e segue un'altra poppata. Tutto ha una sequenza ed una logica, nella soddisfazione del bisogno primario di nutrimento (Bombèr, 2012). Per i minori adottati, invece, tutte le esperienze sono risultate casuali e dalla separazione al congiungimento con la nuova famiglia tutti gli avvenimenti sono stati subiti. Questo comporta difficoltà organizzative e di

³ Il profilo di funzionamento, previsto dal D. Lgs. 13 aprile 2017 n. 6, sostituisce ricomprendendoli la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale.

pianificazione, per questo i ragazzi devono essere supportati nel gestire, ad esempio, gli orari delle loro attività scolastiche ed extrascolastiche. Allo stesso tempo è di aiuto dare una scansione o un limite orario per lo svolgimento di ogni attività, e scomporre le richieste in azioni più semplici e in sequenza.

Progredendo negli anni scolastici il programma richiede l'acquisizione di sempre più nozioni, sempre più distanti dal vissuto dei ragazzi, e proprio nel momento in cui sono più impegnati con la propria interiorità e corporeità. Questo ostacola ancor più gli adolescenti adottati che, come già detto, hanno un pensiero molto concreto, ma anche competenze legate ad aspetti pratici che il lavoro di routine scolastico non fa emergere. Quelli che si evidenziano, invece, sono i problemi, come le difficoltà di attenzione e di comportamento, fino a veri e propri disturbi dell'apprendimento. In generale in molti di questi ragazzi manca la motivazione allo studio: non c'è l'interesse e la curiosità, appaiono pigri e svogliati, mostrano scarsa partecipazione, fino ad atteggiamenti apatici se non di rifiuto.

Alcuni dei minori adottati sono iperattivi, pertanto non hanno capacità di autocontrollo e non riescono a regolare il livello di attività motoria. L'ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) è spesso legato a problemi di apprendimento, anzi li produce: è impossibile stare attenti quando ci si muove sempre e la mente è da una parte mentre il corpo da un'altra. La mancanza di un livello costante di concentrazione sull'attività si ripercuote nella difficoltà a seguire le istruzioni e a portare a termine i compiti assegnati, nella perdita di memoria e nell'incapacità di porsi e raggiungere degli obiettivi. Se il disordine è presente senza iperattività può apparire come un "sognare ad occhi aperti", in questo caso si tratta di ADD (Attention Deficit Disorders).

Nel caso di un minore adottato internazionalmente, invece, c'è una lingua d'origine che viene lentamente sostituita dalla lingua d'adozione. Serve molto tempo per acquisire i significati profondi e le regole strutturali non scontate di una lingua, per questo anche dopo molto tempo possono emergere delle difficoltà nell'area del linguaggio, nell'acquisizione delle strutture grammaticali, nella capacità di interpretare testi scritti (uno tra tutti il testo del problema di matematica) e nell'abilità espressiva (Guerrieri & Odorisio, 2007).

La maggior parte delle problematiche riscontrate a scuola non dipendono dal fatto che gli studenti adottati provengano dal nostro o da altri Paesi, o dal fatto che siano stati accolti molto presto o già grandi, ma dalla comune esperienza della separazione dal nucleo familiare di origine e della successiva istituzionalizzazione (Chistolini, 2006).

Come già detto traumi e perdite incidono sullo sviluppo neurologico e possono provocare difficoltà di apprendimento. È anche vero che, se le risorse del minore sono impegnate nel fronteggiare i problemi irrisolti legati all'abbandono e nell'elaborazione della sua condizione adottiva, è difficile che possa investire energie nello studio. Si tratta di un atteggiamento difensivo, un vero e proprio "blocco cognitivo", chiamato da John Bowlby la "fatica di pensare", che non permette di concentrarsi sull'apprendimento, perché se l'esplorazione dell'ignoto crea dolore non è possibile fare proprie le conoscenze (Colli & Trezzi, 2019). Le domande sui motivi della separazione dalla madre di nascita impegnano molto l'adolescente adottato e influiscono anche sulla sua serenità.

Chi tra gli adottati presenta un disturbo dell'attaccamento si preoccupa che gli altri abbiano sufficiente interesse nei suoi confronti da essere disponibili per lui quando ne ha bisogno. La ricerca continua di conferme nelle relazioni con i compagni e con l'insegnante può portare l'adolescente adottato ad avere un atteggia-

mento di sfida e a mettere in atto tutta una serie di comportamenti disturbanti per mantenere costante lo sguardo dell'adulto su di lui, oppure a mostrarsi eccessivamente riservato, compiacente e apparentemente autonomo. Solitamente chi predilige questo atteggiamento remissivo è un alunno molto orientato sul compito, tant'è che a volte si evidenzia un iperinvestimento sullo studio; questo avviene perché il successo scolastico gli dà la percezione di avere il controllo su ciò che sta attorno a lui e su ciò che accade, ma in realtà è l'ansia che lo guida e lo porta a prendere le distanze dalle implicazioni emotive delle relazioni. Quando gli alunni con un disturbo dell'attaccamento si sentono controllati o sperimentano una vicinanza per loro eccessiva mettono in atto strategie difensive evitanti, impedendo a chi si prende cura di loro di fornire vicinanza e protezione (Chistolini, 2006).

È importante sottolineare che un bambino o un adolescente non ha "interesse" a comportarsi male (non almeno in modo rilevante e continuativo) e quando questo accade bisogna essere consapevoli che si tratta del segnale di un disagio che deve essere indagato a fondo, per capire se ha origine nel contesto scolastico o altrove, se è legato a un evento accaduto nel presente o nel passato. È necessario inoltre chiedersi che funzione ha un comportamento prima di etichettarlo: può essere di difesa, di compensazione, oppure un modo di chiedere aiuto. Non ci sono buoni e cattivi, sono ragazzi che tentano di esprimere le loro difficoltà, ma a volte conoscono solo il linguaggio della violenza.

Spesso gli alunni adottati all'estero sono equiparati agli stranieri e vengono coinvolti in progetti interculturali. Gli istituti, infatti, applicano anche per loro le linee guida emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione con la circolare ministeriale n°24 del marzo 2006 (Guerrieri & Odorisio, 2007). Ma la loro è una situazione più complessa. I bambini e i ragazzi adottati, per via nazionale o internazionale, sono portatori di una pluralità di appartenenze (geografiche, affettive, biografiche, esperienziali, ecc.), che vanno riconosciute e rispettate all'interno del contesto scolastico tramite un approccio interculturale (Farri, Pironti, & Fabrocini, 2006). La scuola italiana è dunque chiamata a compiere un'operazione culturale ancor prima che didattica: deve insegnare a nominare correttamente le differenze perché non diventino motivo di esclusione o pregiudizio. La presenza delle diversità in classe, infatti, è una risorsa preziosa per tutti e uno stimolo per ripensare metodi e strategie per la crescita di tutto il gruppo classe.

I docenti sono lasciati spesso soli a gestire un nodo complesso come quello delle sempre più frequenti famiglie "non tradizionali", e si vedono caricati di compiti e responsabilità che giudicano eccessive e per i quali non si sentono preparati. All'interno di una classe tanti alunni avrebbero esigenze specifiche da tenere in considerazione, ma non è facile avere un'attenzione costante verso tutti. Capita dunque che i loro studenti adottati li percepiscano come troppo invadenti, o al contrario come troppo insensibili nei loro confronti. Se il disagio del ragazzo nei confronti dei suoi insegnanti viene riportato a casa i genitori possono, anche involontariamente, essere inclini ad allearsi con il figlio contro i docenti, forse pensando che questo possa rafforzare il legame familiare. I minori con difficoltà di attaccamento tendono a dividere gli adulti che si occupano di lui, è importante dimostrargli invece che i suoi adulti di riferimento sono capaci di fare rete e collaborare.

I genitori per adozione si sentono solitamente più deboli nel loro ruolo e intuiscono di non essere autosufficienti nel compito di crescere i figli. Sentono la necessità di una legittimazione sociale della propria identità di genitori, hanno fame di comunità e colgono meglio degli altri l'importanza del patto formativo con la scuola (Farri, Pironti, & Fabrocini, 2006). Compito della scuola è dunque di accogliere questa istanza e fare leva su questo aspetto perché anche la famiglia sia partecipe e co-responsabile del progetto educativo. Ge-

nitrici e insegnanti devono stabilire un rapporto di fiducia tale da poter elaborare insieme gli obiettivi, perché aumentino la sicurezza e l'autostima del minore e perché possano emergere e svilupparsi le sue potenzialità, nell'ottica della formazione di una personalità armonica.

Già la stretta collaborazione tra la famiglia e la scuola rassicura e dà stabilità, ma non basta. È necessario predisporre un ambiente che possa sostenere il ragazzo nella sua crescita, accompagnarlo nel confronto con il proprio passato, la propria storia e la propria condizione, per trovare gradualmente un equilibrio soddisfacente. Per fare questo durante tutto l'anno scolastico deve esserci un tempo e uno spazio progettuale che permetta alle figure educative di confrontarsi e sviluppare aspetti metodologici, sperimentazioni didattiche ed educative in un'ottica di approccio formativo globale e non frammentato, con il fine di aumentare l'inclusione e la partecipazione attiva del minore alla vita scolastica. Questa riflessione non deve avvenire solamente in conseguenza dei momenti di crisi o solamente per i cosiddetti "casi problematici". In questi momenti, dunque, si condivideranno le strategie risultate efficaci e ci si aggiornerà sui progressi dell'alunno.

Tutta la rete è chiamata a concorrere al compito inclusivo, in un lavoro di riflessione comune e di progettazione che dovrebbe far operare di concerto le politiche, la scuola, i servizi e il Terzo settore (Cappa, 2022).

La chiave è la relazione

La scuola rappresenta una sorta di microsocietà, una palestra di vita dove si impara a fare calcoli, scrivere e leggere, ma soprattutto a stare in mezzo agli altri in modo appropriato e partecipe. La scuola ha dunque il dovere di predisporre attività volte non soltanto all'educazione della sfera cognitiva, ma anche di quella sociale e affettiva.

Chi è stato adottato spesso ha minori competenze relazionali: se proviene da un altro Paese può non conoscere le abitudini e le regole di interazione sociale, oppure può aver appreso modalità inadeguate di rapportarsi con gli altri per far fronte alle situazioni. Ha imparato l'arte di arrangiarsi da solo per sopravvivere, ricorrendo anche a qualche stratagemma o inganno pur di farcela, e in generale, a motivo delle esperienze pregresse, fa fatica ad accettare le regole (Bombèr, 2012). È indispensabile che anche a scuola impari a pensare in modo diverso e a controllare i suoi stati fisici, le sue emozioni e i suoi comportamenti con delle risposte adattive sane. Bisogna dargli l'opportunità di fare esperienze positive con gli altri, ad esempio organizzando in classe attività collaborative, perché possa sperimentare relazioni caratterizzate da reciprocità, e scegliere un compagno che possa costituire per lui un modello positivo.

Non bisogna sottovalutare il valore delle relazioni con i pari in termini di sostegno e occasione di crescita. Infatti, non solo l'amicizia ci dà sostegno nel corso della vita, ma ci offre anche l'opportunità di rivisitare e consolidare i differenti stadi del nostro sviluppo. Ogni persona può adattare, migliorare e aggiornare il proprio stile di attaccamento attraverso le nuove esperienze con le persone che le sono vicine; queste possono confermare o cambiare la visione che ha di sé stessa, degli altri e di come va la sua vita (Bombèr, 2012). I minori adottati mostrano significative insicurezze nel rapporto con sé stessi, con gli altri e con il mondo nel quale vivono. Specialmente se hanno difficoltà di attaccamento possono mostrare dei ritardi di sviluppo nel modo in cui cercano di relazionarsi con gli altri e possono non essere in grado di stabilire e di mantenere delle amicizie. Questo, in aggiunta alle differenze somatiche, nel caso degli adottati per via internazionale, li porta ad essere a rischio di esclusione nel contesto scolastico e ad essere potenziali vittime di episodi di bullismo. Il rapporto con il gruppo dei pari assume grande importanza per l'adolescente, che per essere accettato è disposto a tutto, anche ad essere violento contro chi non ne fa parte. Questo riguarda anche il ra-

gazzo adottato, che così può trasformarsi da vittima in aggressore. In entrambi i casi la sofferenza derivante dal sentirsi diverso e non compreso può portare allo sviluppo di disagi mentali.

Le difficoltà sociali interferiscono con il suo apprendimento così come i problemi di apprendimento finiscono per influenzare la qualità delle relazioni con i coetanei e gli insegnanti ed il suo comportamento in classe. Un clima di benessere all'interno della classe, invece, favorisce gli apprendimenti cognitivi, perché elimina i fattori emotivi di disturbo.

La chiave per aiutare bambini e ragazzi adottati a superare le proprie difficoltà è la relazione con un adulto significativo. Un adulto sensibile, che sappia offrire cura, protezione, sostegno, stima e conforto. La possibilità di avere una relazione riparativa è fornita innanzitutto dai genitori adottivi, tuttavia, è essenziale prevedere a scuola la presenza di una “figura di attaccamento aggiuntiva”⁴ a quelle genitoriali, che potrebbe essere determinante per il superamento delle difficoltà scolastiche (Bombèr, 2012). Gli studenti adottati con difficoltà di attaccamento hanno bisogno di una “seconda possibilità di apprendimento”, come la definisce Winnicott, perché non rimangano bloccati in un particolare stadio dello sviluppo a causa delle loro precoci esperienze di trauma e perdita⁵. È importante sottolineare che il processo evolutivo va avanti solamente all'interno di un contesto relazionale e che, anche se le cure precoci materne sono state carenti, è possibile recuperare. I neuroscienziati infatti hanno dimostrato che nel corso della vita possono essere costruite nuove connessioni sinaptiche che collegano i neuroni della corteccia prefrontale. I collegamenti neurali “dipendono dall'esperienza” e la corteccia prefrontale può quindi essere messa in grado di funzionare se adeguatamente stimolata tramite una relazione empatica con un coetaneo o un adulto che si prende a cuore il minore. Lo sviluppo cognitivo, poi, comporterà un nuovo modello di relazione e comportamento (Bombèr, 2012).

Allo stato attuale delle cose in Italia le "Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati"⁶ prevedono un docente referente d'istituto. È la figura che si occupa di agevolare l'inserimento e l'iter scolastico degli studenti adottati facendo da ponte tra la famiglia e gli insegnanti, raccogliendo e dando informazioni. Non si relaziona direttamente con il minore e non attiva progetti appositamente pensati per lui, tuttavia partecipa alla scelta delle azioni da realizzare per sostenere i bambini e gli adolescenti adottati.

È difficile che uno degli insegnanti curricolari possa proporsi come adulto di riferimento: egli, infatti, ha delle responsabilità nei confronti di tutti i suoi studenti, e qualora ci fosse nella classe un alunno adottato con un attaccamento insicuro non potrebbe “tenerlo nella mente”⁷ costantemente, con il rischio di aumentare ulteriormente il suo disagio (Bombèr, 2012). D'altra parte non è funzionale inserire bambini e adolescenti con difficoltà di attaccamento nel sistema di sostegno (a meno che non sia compresente un deficit cognitivo o una disabilità di altro genere), soprattutto se questo prevede l'uscita dalla classe.

⁴ L'espressione è utilizzata dal pediatra e psicoanalista infantile Winnicott.

⁵ L'acquisizione di un'ulteriore capacità permette al minore di adattarsi meglio all'ambiente e di passare alla fase successiva.

⁶ Le "Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati" sono state emanate dal MIUR in data 18 dicembre 2014.

⁷ Con questo termine ci si riferisce alla percezione che ha bambino/ragazzo di essere “pensato” e tenuto continuamente in considerazione.

Spesso a scuola i bisogni degli alunni adottati vengono fatti rientrare tra i cosiddetti BES, che costituiscono *«qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento permanente o transitoria in ambito educativo o di apprendimento dovuta all'interazione tra vari fattori di salute e che necessita di educazione speciale individualizzata.»* (OMS, 2011)

La direttiva Miur del 27/12/2012 riconosce la necessità di dedicare una “speciale attenzione” ad una serie di “bisogni educativi speciali” non necessariamente derivanti da una condizione di disabilità. Solitamente è il docente di materia o quello di sostegno (se nella classe è presente un alunno con disabilità) a dedicare questa particolare attenzione allo studente BES, in questo caso all’adottato, l’educatore non è coinvolto.

La figura dell'educatore

Il lavoro educativo ha come scopo fondamentale quello di sostenere l’educando verso la realizzazione del suo progetto di vita; questo obiettivo a scuola è connesso al diritto allo studio e al tema dell’inclusione. A partire dagli anni Settanta e fino al primo decennio del Duemila si parlava di “integrazione”, che si traduceva nell’offerta di un supporto speciale agli alunni portatori di un deficit; ora invece si promuove l’“inclusione”, che riguarda tutti gli alunni e che comporta la messa in atto di pratiche educative e didattiche per favorire la partecipazione alla vita scolastica e per valorizzare tutte le differenze di cui ciascun alunno è portatore. Il Dlgs 66/17 (art.1 comma c) afferma che l’inclusione “è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica”, tuttavia la figura dell’educatore scolastico è ancora fortemente legata ai testi che regolavano l’integrazione, in particolare alla Legge 104/92, nella quale l’educatore non è mai nominato in quanto tale, ma al massimo come “assistente” (Cappa, 2022). Nel tempo ci sono stati diversi cambiamenti di approccio che però non hanno visto una significativa traduzione normativa, perciò l’educatore scolastico viene di fatto inquadrato come assistente ad personam per un alunno che ha una disabilità certificata attraverso una diagnosi.

Assistere ed educare sono due prestazioni differenti: con la prima azione ci si impegna a tutelare e a vigilare affinché non accada nulla all’assistito, mentre educare significa piuttosto fare di tutto perché all’educando accada qualcosa. Il termine assistenza contiene le dimensioni di controllo e normalizzazione, mentre la parola “educazione” ha un potere generativo, significa tirare fuori, far emergere e sviluppare le risorse dell’educando.

La professionalità dell’educatore scolastico è complessa, confina con altre professioni e comprende competenze estremamente varie. Caratteristiche dell’educatore sono una particolare sensibilità e attenzione alle fragilità ma anche alle dinamiche relazionali del contesto nel quale si trova a operare: la scuola. La sua formazione e l’esperienza educativa da cui arriva è spesso connotata da una cultura del fare in modo creativo e non seriale, per questo è capace di fare intuizioni e di combinare elementi audacemente accostati tra loro nei suoi interventi, che sono sempre differenti l’uno dall’altro, perché diverso è il destinatario e diverso l’ambiente nel quale lavora. È una figura a metà tra l’artigiano e il professionista della cura. La sua creatività non è rivolta alla realizzazione di un prodotto ma è intesa come un’attitudine alla ricerca che si concretizza in esperienze laboratoriali in grado di sorprendere il destinatario, perché sperimentandosi in un contesto diverso dalla lezione frontale possa ricredersi rispetto i preconconcetti acquisiti su sé stesso e le proprie capacità.

L’esperienza è la chiave di volta per pensare e fare educazione, e solo aumentando le possibilità per fare esperienze diverse e significative il ragazzo e l’adulto, l’alunno e l’insegnante, hanno la possibilità di imparare e acquisire nuove conoscenze. L’apprendimento avviene solo tramite l’esperienza (Cappa, 2022). Oggi nella

scuola non mancano le attività laboratoriali ed extracurricolari, ma queste rimangono marginali rispetto ai principali processi di trasmissione del sapere, tant'è che non sono normalmente soggette a valutazione. L'educatore con il suo operato può quindi mostrare il valore formativo dei percorsi laboratoriali che realizza all'interno della classe o in modo trasversale con un gruppo di alunni della scuola, perché tramite l'esempio concreto tutta la comunità scolastica possa cogliere l'importanza dell'apprendimento tramite l'esperienza, ciò che il filosofo americano John Dewey ha chiamato "*learning by doing*".

L'educatore scolastico nel pensare alla sua proposta e alle attività laboratoriali nelle quali coinvolgere il minore non ha come obiettivo solamente la realizzazione di un progetto individuale e lo sviluppo di una relazione con l'educando, egli punta alla sua partecipazione attiva all'interno della classe e al coinvolgimento dei compagni e dei docenti nel percorso. Per questo la progettazione tiene conto del contesto, ma allo stesso tempo l'esperienza stessa è influenzata dall'ambiente ed è quotidianamente segnata da una serie di sfide che toccano una molteplicità di livelli, con ripercussioni sugli sviluppi del progetto educativo stesso. Perché il suo intervento sia efficace l'educatore scolastico deve dunque pensare anche a come modificare il contesto della classe e in modo allargato l'ambiente scolastico. Facendo questo ripensa la struttura stessa dell'esperienza educativa che si dà a scuola. È un pensare riflessivo per il rinnovamento dei processi di apprendimento-insegnamento scolastici e della vita dell'individuo in quanto membro di una società. In questa riflessione è necessario che siano coinvolti anche i docenti e tutto il personale scolastico, perché si possano "intrecciare" gli sguardi e le interpretazioni.

In questa visione allargata del ruolo dell'educatore all'interno della scuola si può facilmente comprendere come il suo intervento possa risultare funzionale anche per i soggetti considerati "fragili" e portatori di Bisogni Educativi Speciali (BES) come gli alunni adottati. Stabilendo con loro una relazione di vicinanza potrebbe aiutarli ad esprimere le proprie qualità e a superare gli ostacoli che si frappongono tra di loro e il loro apprendimento. Come detto in precedenza non ci sono normative a riguardo, tuttavia, se si aspira a una scuola veramente inclusiva, al passo con i tempi e i rapidi cambiamenti della società, sarebbe bene investire anche sulla professionalità dell'educatore, perché la sua figura non sia relegata ad assistente al disabile o all'insegnante di sostegno, ma possa muoversi con agilità all'interno del plesso scolastico per provare a rispondere alle tante e diverse necessità degli studenti con delle proposte laboratoriali innovative. Attualmente l'educatore scolastico opera nell'ecosistema della scuola ma appartiene al mondo dei servizi; se fosse legato all'istituto scolastico nel quale lavora la sua azione non sarebbe più frammentata tra tante realtà diverse e la sua professione assumerebbe maggiore dignità, avrebbe più tempo da dedicare alla conoscenza approfondita della scuola, delle sue regole e consuetudini e di ciò che è stato in passato, ma anche del quartiere o paese nel quale è situata. Sicuramente il suo intervento sarebbe maggiormente efficace.

Ambiti e strategie di intervento dell'educatore

L'educatore ha funzioni di modeling, di facilitatore, di supporto emotivo, di contenimento e di mediatore. Ha il compito di agevolare la capacità espressiva del minore, di promuoverne l'autonomia e di facilitare lo sviluppo delle sue potenzialità cognitive, sociali e relazionali, facilitandone l'interazione e l'integrazione con i compagni e nel percorso scolastico. La relazione tra educatore e alunno, infatti, può essere considerata come un trampolino verso la relazione tra l'alunno e i suoi compagni. Allo stesso tempo l'educatore, facilitando le relazioni tra i componenti della classe può di riflesso contribuire a sviluppare una rete di interazioni che inglobi il minore affiancato.

Nel progettare il suo intervento l'educatore sa tenere in considerazione i punti di forza e di debolezza, gli

interessi, le inclinazioni e le attitudini dell'allievo adottato. In questo percorso, che punta verso la realizzazione del suo progetto di vita, è essenziale che lo studente si senta protagonista, e questo è possibile solamente coinvolgendolo attivamente (Chistolini, 2006).

I minori che hanno vissuto un'esperienza precoce di traumi e perdita, come quelli adottati, tendono ad essere autonomi perché sono stati costretti a "badare a sé stessi" troppo presto; è importante fargli capire che non possono essere completamente autosufficienti. I bambini, infatti, sono "strutturati" per essere dipendenti dagli adulti e non dovrebbero dover contare solo su sé stessi per soddisfare i bisogni primari di sicurezza e cura. Per il loro bene e la loro crescita devono imparare ad affidarsi all'adulto, che da parte sua deve porsi in modo tale che sia facile per i minori adottati avere fiducia. Il bisogno primario è di avere qualcuno che si occupi di loro, che dimostri disponibilità emotiva e fisica e sia in grado di sintonizzarsi sui loro bisogni. La costruzione della fiducia reciproca sarà un lavoro a lungo termine, ma la continuità nella relazione gli insegnerà a costruire resilienza⁸. All'inizio dovranno fare esperienza della "dipendenza relativa", che è prerequisito per l'interdipendenza (dove dipendenza e indipendenza sono equilibrate). L'interdipendenza è la principale caratteristica delle relazioni sane (Bombèr, 2012). L'educatore avrà assolto al suo compito quando non sarà più indispensabile.

Nel caso di un minore adottato con un disturbo dell'attaccamento la figura di riferimento potrà lavorare con altri studenti, ma quando sarà con lui dovrà comportarsi come se fosse l'unico di cui si occupa. Il minore poi gradualmente capirà che può contare sull'adulto anche se egli non è sempre presente o disponibile. Per arrivare a ciò serve pazienza, tempo e costanti rassicurazioni verbali.

L'educatore deve avere uno stile relazionale che gli permetta di avvicinarsi all'altro attraverso il dialogo e il confronto, di incontrarlo e comprenderlo. Non è facile "incontrare" gli adolescenti adottati, che a motivo delle esperienze passate ergono automaticamente un muro di difesa. L'adulto deve essere in grado di individuare un linguaggio, un canale, che permetta una comunicazione efficace e che incoraggi l'educando ad esprimere pienamente sé stesso. Bisogna essere forti con gentilezza e gentili con forza, soprattutto quando sono presenti dei comportamenti di sfida: è così che il ragazzo mette alla prova l'adulto di riferimento per capire se può fidarsi o no di lui. L'ascolto è premessa fondamentale per la conoscenza dell'altro. Per instaurare una relazione sincera e profonda è necessario scoprire i motivi più nascosti delle difficoltà del ragazzo, e questo è possibile solo se egli impara a raccontare il proprio vissuto e così a rielaborarlo e accettarlo. La memoria è una forma narrativa, perciò non esiste una versione univoca e oggettiva degli eventi, che nel racconto sono reinterpretati: è il ricordo ad essere traumatico (Farri, Pironti, & Fabrocini, 2006).

Nella scelta delle sue strategie l'educatore deve essere capace di uscire dagli schemi e dagli automatismi per sperimentare. Una tecnica molto efficace, ad esempio, è quella dell'"ascolto attivo", che agisce tramite il rispecchiamento⁹ e porta l'alunno a liberarsi, parlando, di quanto lo opprime. Grazie ad essa il ragazzo potrà capire che l'adulto lo accetta così com'è, e così potrà sentirsi libero di risolvere i propri conflitti. Questa forma di comunicazione si ritrova nel "*circle time*"¹⁰, i cui obiettivi sono innanzitutto di favorire la conoscenza,

⁸ Il termine resilienza, che in fisica indica la resistenza di un materiale agli urti, descrive la capacità di resistere alle diverse prove.

⁹ La tecnica del rispecchiamento prevede che si riprendano le parole dell'altro per esplicitare meglio i sentimenti sottesi, senza dare un giudizio, eventualmente chiedendo conferma o chiarimenti ma sempre rafforzando quanto espresso dall'altro.

¹⁰ Il metodo è stato messo a punto negli anni Settanta dallo psicologo americano Thomas Gordon.

la comunicazione e la cooperazione fra tutti i membri del gruppo classe (alunno-alunno e alunno-insegnante), ma anche di creare un clima di rispetto reciproco, in cui ciascuno possa soddisfare il proprio bisogno sia di appartenenza che di individualità¹¹. Questa tecnica serve anche per imparare a discutere in modo efficace: ascoltando senza interrompere, accettando tutte le opinioni, sentendosi liberi di esprimere la propria, per un arricchimento reciproco. Si impara a decentrare il proprio punto di vista e a mettersi al posto dell'altro. È un modo per risolvere eventuali conflitti senza l'intervento autoritario da parte dell'insegnante, perché si analizza il problema e si trovano insieme le possibili soluzioni. L'adulto che conduce la conversazione, oltre a osservare, ha il compito di facilitare il confronto, offrendo sostegno e incoraggiamento ai più timidi e cercando di tenere a bada i più esuberanti, chiedendo chiarimenti negli interventi confusi e riassumendo alla fine di ogni discussione gli aspetti positivi emersi (Giorgi, 2006).

I minori con difficoltà di attaccamento, tra i quali possono esserci anche gli adottati, non hanno ricevuto da piccoli un'adeguata alfabetizzazione sensoriale ed emotiva¹², per questo non hanno idea di cosa sentono, non conoscono un modo sano e appropriato di scaricare le emozioni e non sanno calmarli da soli, ma allo stesso tempo non riescono a dare un senso a ciò che gli accade o gli è accaduto (Bombèr, 2012). La figura di riferimento dovrà dunque lavorare su due fronti: la co-regolazione degli affetti e la co-costruzione dei significati.

L'educatore deve portare l'alunno alla consapevolezza del proprio stato emotivo, per poi riuscire a nominarlo ed esprimerlo adeguatamente, solo in un secondo momento sarà in grado di riconoscere le emozioni degli altri. Il primo passo è far sì che il minore lasci che il suo stato emotivo sia contenuto e regolato da qualcun altro; questo accade se percepisce un reale interesse dell'educatore nei suoi confronti e se impara a fidarsi di lui. L'adulto può co-regolare il ragazzo anche coinvolgendosi in attività di conforto o facendo da modello, finché non sarà in grado di chiedere aiuto e poi capace di autoconforto. Questa esperienza lo porterà ad abbassare il livello d'ansia e a rilassarsi, e così sarà libero di imparare. I sistemi interni saranno gradualmente riequilibrati, il livello del cortisolo (l'ormone dello stress) diminuirà e si formeranno nuove connessioni neurali che renderanno la corteccia prefrontale più attiva (Bombèr, 2012). L'adolescente adottato che è stato accompagnato nella costruzione di un proprio linguaggio potrà "tradurre" i suoi stati mentali e comunicare con sé stesso e con il mondo, assumendo un ruolo attivo nel proprio percorso di inclusione. Potrà affrontare le distorsioni acquisite su sé stesso e sugli altri, sviluppare e incrementare il senso di autostima e infine diventare sensibile ai sentimenti degli altri, sentendosi sempre più efficace all'interno delle relazioni con gli adulti e con i pari.

L'adulto utilizza delle strategie per regolare il livello di attivazione del ragazzo, ad esempio si fa delle domande ad alta voce oppure commenta ciò che accade; in questo modo dà all'adolescente una restituzione elaborata delle sue emozioni e dei suoi vissuti. Queste strategie facilitano nel minore lo sviluppo della "funzione riflessiva", che è un prerequisito sia per l'autocontrollo che per l'autoregolazione¹³ (Cacciamani & Ligorio,

¹¹ Soprattutto durante l'adolescenza si sente il bisogno di appartenenza a un gruppo e contestualmente di individualità, cioè di differenziarsi dagli altri.

¹² Consiste nell'imparare cosa sono le emozioni, a cosa servono, come si esprimono adeguatamente e come possono essere gestite.

¹³ L'autocontrollo si riferisce ai comportamenti, mentre l'autoregolazione alla gestione delle emozioni.

2018). Questa funzione è alla base anche dell'empatia: la capacità di entrare in sintonia con gli altri.

Capita spesso che l'adolescente adottato non riesca a capire perché quella determinata circostanza l'ha destabilizzato: qualcosa potrebbe aver innescato una forte connessione con un ricordo, ma potrebbe non esserne consapevole. In questi casi la figura di riferimento deve comunicare che lo capisce, che è consapevole del suo stato d'animo e vuole fare il possibile per aiutarlo. Se si lascia che l'ansia dell'alunno aumenti eccessivamente egli non riuscirà a pensare e di conseguenza a trarre un insegnamento da quanto accaduto; nessuno infatti può imparare qualcosa se è sovrastato dalle emozioni. Un altro momento critico è costituito dai cambiamenti nella routine scolastica: è importante che la figura di riferimento prepari i minori con difficoltà di attaccamento perché non si lascino sovrastare dai sentimenti e possano dare un senso a ciò che accade. In questo è aiutato dall'educatore, che ha anche il compito di sostenere il minore nella costruzione di senso.

Un adottato lungo la sua vita si è trovato a dover sottostare a tante decisioni prese da altri che ha dovuto accettare passivamente, e non sono state decisioni di poco conto: altri hanno stabilito con chi e dove doveva vivere, chi doveva lasciare e dove doveva andare. Quando si è a lungo subito il controllo degli altri è difficile riprenderselo, ma non si può costruire una crescita serena senza controllo. Ecco allora che si guarda indietro, anziché guardare in avanti come dovrebbe fare ogni adolescente, e interpreta tutto alla luce del suo passato. È divorato dalla rabbia, non sopporta più niente e nessuno, non accetta le regole e i rimproveri e non sa come uscire da questa situazione. Come ogni adolescente vuole sentirsi libero di fare e di sbagliare, ma non avendo limiti finisce per esplodere senza controllo. E allora tristezza, solitudine, depressione, senso di impotenza, dolore e rabbia possono sfociare in comportamenti antisociali e violenti verso sé stesso o verso gli altri (Miliotti, Adolescenti e adottati. Maneggiare con cura, 2013). Tramite la trasgressione vuole dimostrare che ha il controllo sulla sua vita e sugli altri, quando invece non ce l'ha e le conseguenze delle sue azioni lo allontanano sempre più dagli obiettivi evolutivi di indipendenza e autonomia. C'è chi si isola dal resto del mondo e c'è chi invece lo sfida, c'è chi fugge da casa e c'è chi fugge anche da sé stesso, meditando e talvolta commettendo gesti estremi come il suicidio.

Il bisogno di mantenere il controllo porta l'adolescente adottivo a stare sempre in allerta. L'adulto di riferimento può abbassare queste difese dimostrando di essere emotivamente abbastanza forte da contenere la sua rabbia, mentre se comunica in qualche modo che è troppo per lui lo studente avrà paura di essere nuovamente rifiutato. Deve essere chiaro per il ragazzo che ciò che l'educatore non accetta è il suo comportamento, non lui. L'adulto è lì per aiutarlo a diventare più forte, perché in futuro paura e panico non prendano più il sopravvento impedendogli di pensare e quindi di imparare dagli eventi.

Gli adolescenti adottati con difficoltà di attaccamento possono facilmente fraintendere le interazioni sociali, per questo la figura di riferimento deve innanzitutto tradurre le situazioni sociali, spiegando cosa sta accadendo e perché. L'educatore con il suo commento sottolinea quando la risposta è adeguata e comunica al ragazzo un'implicita comprensione anche quando la sua reazione è sbagliata. La guida dell'adulto e il modellamento¹⁴ sono essenziali perché l'alunno possa imparare a interpretare correttamente le situazioni ma anche le intenzioni degli altri, rimane comunque difficile per lui generalizzare quanto ha imparato sul piano emotivo e sociale in determinati contesti; per questo è necessario creare occasioni per far pratica di cose nuove, come chiedere aiuto, risolvere conflitti, mostrare affetto e divertirsi (Bombèr, 2012).

¹⁴ Il termine, coniato dallo psicologo canadese Albert Bandura, indica una modalità di apprendimento basata sull'osservazione di un modello e sull'imitazione del suo comportamento.

Conclusioni

La scuola rappresenta un luogo in cui la definizione del proprio valore si gioca in modo importante e per questo spesso emerge la maggiore fragilità degli adolescenti adottati relativa alla fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità. Non hanno coscienza delle proprie risorse e hanno paura di fallire. Le loro storie li hanno feriti ma anche resi più forti perché, nonostante tutto, sono sopravvissuti. Hanno una grande voglia di vivere e umanamente hanno qualità straordinarie. All'interno di questo quadro la figura di riferimento avrà il compito di mettere in atto azioni concrete per portarli a riflettere su sé stessi. Solo se saranno capaci di cambiare la visione di loro stessi come individui potranno accedere a proposte che li portino a un cambiamento di prospettiva nel loro rapporto con gli altri e con il mondo e così ad aumentare la loro autostima.

È fondamentale dimostrare loro che c'è fiducia nei loro confronti e speranza, per questo bisogna sottolineare i progressi, anche se piccoli, piuttosto che le mancanze, e premiare l'impegno. Dandogli responsabilità, poi, potranno fare l'esperienza di avere un ruolo importante per gli altri. L'educatore deve avere aspettative alte e progetti grandi per questi ragazzi, ma realistici, con l'idea di arrivarci insieme, passo dopo passo. Se l'adulto sarà capace di far emergere, mettere a frutto e valorizzare le loro competenze arriverà il momento in cui sarà sì un punto di riferimento, ma non sarà più indispensabile. Allora riusciranno a immaginare un futuro e s'impegneranno per realizzare i loro progetti.

La nostra società è portatrice di una molteplicità di differenze che meritano il giusto riconoscimento, anche a scuola. Per questo è necessario che la scuola sia un'istituzione flessibile, che si adatta ai bisogni degli studenti e che dà pari opportunità di crescita, tenendo conto della storia personale e del percorso di ciascuno. In quest'ottica la figura di riferimento è utile non solo per i minori adottati ma anche per tutti gli alunni che in un determinato momento presentano delle fragilità, come chi sta vivendo la separazione dei genitori, o una grave malattia in famiglia o addirittura ha subito un lutto. Sono situazioni che vanno a minare gli "ancoraggi" affettivi della persona, che si sentirà disorientata e porterà il suo disagio anche a scuola, con conseguenze sull'apprendimento e sul comportamento. Questi bambini e ragazzi normalmente non hanno particolari necessità a scuola, se la cavano bene da soli, ma ora hanno bisogno di essere ascoltati, compresi e sostenuti da un adulto per loro significativo, perché la scuola non costituisca una ulteriore prova oltre a quella già impegnativa dell'elaborazione psicologica dell'evento. Per fare ciò la scuola non può reggersi solamente sulle forze del corpo docente: ci sono altre figure come quella dell'educatore, del pedagogo e dello psicologo di istituto che devono essere riconosciute e avere sempre più spazio di azione.

La pandemia, che ha portato una profonda sete di relazioni all'interno della società, potrebbe allora essere considerata l'occasione per ripensare il sistema scolastico e mettere al centro la persona piuttosto che i contenuti. Solo cambiando la forma-scuola, infatti, tutti gli studenti avranno la possibilità di accedere a una esperienza formativa completa, didattica e al contempo profondamente educativa. In questo cambiamento l'educatore scolastico potrebbe davvero essere una figura strategica, poiché potrebbe farsi motore di un "apprendimento trasformativo" in tutti coloro che si occupano di istruzione scolastica. Jack Mezirow, padre della proposta dell'apprendimento trasformativo, sosteneva che affinché un adulto possa cambiare prospettiva è necessario che incontri nella propria vita e nella propria storia di formazione un dilemma generativo, che muova nel soggetto e nella rete delle sue relazioni pensieri e azioni divergenti rispetto a quelli che hanno fino a quel momento costituito la sua identità. Grazie a questo dilemma inizia nel processo formativo una fase di riflessione, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento che coinvolge quelle che Mezirow chiama le "prospettive di significato" (Cappa, 2022). Ciò che mi auguro è che ogni educatore, che è chiamato a svolgere la sua professione all'interno della scuola, sia capace di interrogarsi e al contempo

di suscitare interrogativi all'interno del sistema scolastico, perché quanto prima ci sia davvero un cambiamento di prospettiva capillare, che possa corrispondere al meglio ai bisogni formativi dei ragazzi e della società attuale.



The abandonment issues involve developmental difficulties, which can only be overcome thanks to a meaningful relationship with the adoptive family, but also with an "additional attachment figure" within the school, which offers the child a "second learning opportunity", as the pediatrician and child psychoanalyst Winnicott calls it. This figure can be the professional educator.

Bibliografia

- Bombèr, L. M. (2012). *Feriti dentro. Strumenti a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bramanti, D., & Rosnati, R. (1998). *Il patto adottivo. L'adozione internazionale di fronte alla sfida dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cacciamani, S., & Ligorio, M. (2018). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Carocci editore.
- Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2007). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- Cappa, F. (2022). *L'educatore scolastico. Una figura strategica per cambiare la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini, M. (2006). *Scuola e adozione. Linee guida e strumenti per operatori, insegnanti, genitori*. Milano: Franco Angeli.
- Colli, C., & Trezzi, M. (2019). *Adozione: identità in viaggio. Adolescenti alla ricerca della propria storia futura*. Milano: Franco Angeli.
- Farri, M., Pironti, A., & Fabrocini, C. (2006). *Accogliere il bambino adottivo. Indicazioni per insegnanti, operatori delle relazioni di aiuto e genitori*. Trento: Erikson.
- Giorgi, S. (2006). *Figli di un tappeto volante. Strumenti e percorsi per affrontare in classe l'adozione e situazioni familiari non tradizionali*. Roma: Edizioni Magi.
- Guerrieri, A., & Odorisio, M. L. (2007). *A scuola di adozione. Piccole strategie di accoglienza*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ligorio, M. B., & S., C. (2018). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Carocci editore.
- Miliotti, A. G. (2005). *... E Nikolaj va a scuola. Adozione e successo scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Miliotti, A. G. (2013). *Adolescenti e adottati. Maneggiare con cura*. Milano: Franco Angeli.
- OMS. (2011). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erikson.
- Verrier, N. N. (2007). *La ferita primaria*. Milano: Il Saggiatore.

Analisi dell'efficacia dei servizi di tossicodipendenza e dei motivi di precoce abbandono del percorso terapeutico. Alcuni esiti del progetto europeo ETC



Analysis of the effectiveness of drug addiction
services and of the reasons for early dropout
of the therapeutic treatment.
Some results of the European ETC project

Krzysztof Szadejko, Marco Sirotti, Annalisa Pezzini, Michał Łebksi

La ricerca affiancata alle attività del progetto, grazie al contributo degli utenti, ha permesso di creare uno strumento per le analisi dell'efficacia dei servizi di tossicodipendenza e dei motivi di precoce abbandono del percorso terapeutico. Nella parte centrale si presentano gli esiti dell'indagine. Nelle conclusioni sono riportate alcune riflessioni e suggerimenti riguardanti il tema dell'abbandono del percorso terapeutico.

Introduzione

L'Europa sta affrontando nuove grandi sfide che rischiano di minare seriamente il complessivo progetto europeo. Ci riferiamo non solo alla pandemia, ma soprattutto ai fenomeni legati al populismo, alla xenofobia, all'intolleranza e alla disinformazione (European Commission, 2017).

Tuttavia, in questi "tempi difficili ed emozionanti", come li ha definiti la Presidente Ursula Von der Leyen, il tema dell'inclusione sociale dei cittadini più vulnerabili resta al centro della programmazione delle istituzioni europee. Ci si riferisce non soltanto ai fondi stanziati per il programma faro dell'Unione Europea Erasmus+, ma soprattutto di attività che si concretizzeranno dopo la pubblicazione di alcuni documenti fondamentali di programmazione, come: The European Pillar of Social Rights Action Plan, la volontà della UE di attuare sia lo Spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 e sia l'agenda dell'UE in materia di droga compresa nel piano d'azione per il periodo 2021-2025 (European Commission, 2020a).

Quest'ultimo documento delinea una serie di azioni chiave con l'obiettivo primario di combattere la produzione, il commercio e l'uso di sostanze illegali. In materia di droga, le istituzioni europee intendono compiere

ogni sforzo per proteggere i cittadini con misure coordinate ed efficaci. Tali azioni concrete devono, da un lato, avere un impatto significativo e misurabile sui problemi di salute e sicurezza e, dall'altro, affrontare le conseguenze sia dirette che indirette dell'uso di sostanze come forme di violenza e criminalità, problemi sanitari e sociali legati alle dipendenze, danni sociali e ambientali, sensibilizzando i cittadini e i decisori su questi temi (European Commission, 2020b). Nel contrastare i fenomeni legati alla produzione, commercio e consumo di sostanze illegali, le priorità strategiche che le istituzioni europee intendono attuare nei prossimi anni sono state suddivise in tre principali aree tematiche:

- maggiore fermezza nell'affrontare i nuovi sviluppi dei mercati della droga;
- prevenzione e sensibilizzazione;
- affrontare i danni correlati alla droga.

Tuttavia, la situazione a livello europeo e non solo resta preoccupante. Il mondo della droga resta un problema che colpisce milioni di persone in tutta Europa e i costi, in termini umani e sociali, restano molto elevati. Secondo lo *European Drug Report 2022: Trends and Developments (Relazione Europea sulla Droga: Tendenze e Sviluppi)*, la produzione di droga in Europa non solo è aumentata, ma si è anche diversificata. Attualmente, la produzione delle sostanze si basa su una varietà di costituenti chimici, spesso difficili da monitorare e contrastare sia ai sensi della normativa europea che nazionale. Una particolare preoccupazione suscita l'intensificazione della produzione di metamfetamina. Inoltre, stanno emergendo sempre più nuove sostanze psicoattive, i catinoni sintetici, che sono diventati la seconda categoria più ampia dopo i cannabinoidi sintetici. Infine, secondo gli ultimi dati, vari indicatori per le sostanze più comunemente utilizzate suggeriscono che la disponibilità di droghe in Europa rimane elevata. Emerge quindi una costante necessità di potenziare i servizi di trattamento e riduzione dei danni (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction, 2022).

Alla luce delle politiche europee e dei dati disponibili, come educatori e terapisti coinvolti nel settore delle dipendenze, ci chiediamo: come possiamo implementare attività di integrazione che permettano ai nostri beneficiari di affrontare in modo proattivo il proprio percorso di recupero personale? Le opportunità offerte dai fondi stanziati per i progetti europei sono state un percorso che ha prodotto risultati positivi.

Il progetto europeo ETC

Questo articolo è il risultato del progetto europeo ETC (*European Therapeutic Communities* = Comunità Terapeutiche Europee) cofinanziato dal programma Erasmus+. Il progetto ETC ha fatto parte della linea di progetti volti a promuovere lo sviluppo personale e professionale dei cittadini europei nel campo dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport (European Commission, 2021), e in particolare delle persone più vulnerabili con minori opportunità di vita.

La Commissione Europea, da tempo, ha stanziato specifiche risorse attraverso il suo programma *Justice* (Giustizia) per sostenere iniziative nella lotta alla tossicodipendenza. Nel caso del progetto ETC, nell'ambito del programma Erasmus+, siamo riusciti a trovare uno spazio per realizzare attività a supporto degli operatori e degli utenti del settore delle dipendenze. Ciò dimostra che la questione della droga è di grande interesse per le istituzioni europee, anche se a volte viene sollevata indirettamente o forse con poca pubblicità.

Il progetto biennale ETC, avviato a novembre 2018, ha consentito alle organizzazioni coinvolte, *Monar* in Polonia e *Consorzio Gruppo CEIS* in Italia, di instaurare una proficua collaborazione tra i partner. Le priorità

iniziali del progetto sono state selezionate con particolare attenzione ai problemi della tossicodipendenza e degli utenti delle comunità terapeutiche (CT).

A causa del cambiamento dei tipi di sostanze disponibili, del tempo e delle modalità di consumo, nonché dell'età e del profilo degli utenti che cambiano nel corso degli anni, i partner del progetto si sono posti domande sui punti di forza e di debolezza dei programmi terapeutici, sulle opportunità e sui rischi e su come le opzioni terapeutiche dei programmi possono essere ripensate e adattate alla situazione attuale. Questa partnership strategica per lo scambio di buone pratiche nel settore delle dipendenze patologiche ha consentito ai collaboratori italiani e polacchi di riflettere in modo critico e proattivo su molti elementi dei programmi terapeutici. Durante l'implementazione del progetto è stata effettuata un'attenta analisi del ciclo terapeutico attraverso una ricerca scientifica che ha coinvolto sia i terapeuti sia gli utenti, in diversi momenti del loro percorso riabilitativo.

È importante a questo punto precisare che la Regione Emilia-Romagna, in particolare, dal 2013 ha chiesto ai SerDP e agli Enti Accreditati, di monitorare, attraverso audit specifici, l'esito dei percorsi in modo da creare un continuo feedback sull'efficacia del trattamento che consenta di produrre quel processo di retroazione in grado di stimolare continue riflessioni sull'efficacia dei trattamenti (LR 1831/2013).

L'ingresso a pieno titolo nel sistema dei servizi ha comportato la condivisione con i servizi pubblici e gli altri Enti Accreditati di una serie di principi e di prassi utili a uniformare gli standard di cura delle dipendenze patologiche. La Regione Emilia-Romagna stipula periodicamente accordi con il CEA (Coordinamento Enti Ausiliari) in materia di prestazioni erogate a favore delle persone con dipendenze patologiche. Questi accordi prevedono il consolidamento dell'integrazione fra pubblico e privato attraverso la condivisione di metodi, dei sistemi informativi, della programmazione dei servizi e dei progetti a livello territoriale nonché del monitoraggio dell'appropriatezza degli inserimenti in comunità e degli esiti dei percorsi. Questo accordo regionale viene poi declinato a livello provinciale dalle varie ASL che devono costruire delle modalità adeguate per la rilevazione sia dell'appropriatezza degli ingressi sia degli esiti dei percorsi secondo questi principi e metodologie così descritte, in modo particolare sugli esiti.

Questi requisiti sono stati elaborati sulla base del Progetto REX (Programma regionale dipendenze patologiche DGR 698/2008) nato con l'intento di ricercare delle buone pratiche nei percorsi di inserimento in strutture private accreditate per il trattamento delle dipendenze. La finalità del Progetto REX è ricercare, evidenziare e sviluppare buone pratiche di inserimento e monitoraggio del percorso per il trattamento delle dipendenze patologiche in strutture private accreditate.

L'obiettivo è di ricercare modelli organizzativi ed indicatori che consentano di individuare criteri utili a definire qualità, appropriatezza, efficacia ed efficienza di un percorso in struttura. Da qui nasce la necessità di valutazione del processo terapeutico (in itinere e gli esiti) in termini di miglioramento della salute della persona presa in carico.

L'ultima delibera regionale (1378 del 05/08/2019) di Accordo tra Regione e CEA inoltre dichiara che: *"...le parti si impegnano a proseguire il confronto sulla raccolta dei dati e sulla valutazione degli interventi. Gli Enti firmatari con la presente rilasciano formale autorizzazione alle Aziende Usl e alla Regione Emilia-Romagna per consentire l'utilizzo dei dati raccolti ai fini di elaborazioni statistiche e di studio"*.

Questa delibera indica la necessità di elaborare strumenti che diano la possibilità agli operatori delle comunità terapeutiche di valutare il proprio lavoro in un processo continuo di miglioramento condiviso. La sfida è quella di poter sempre predisporre strumenti idonei ed efficaci per poter riflettere sul proprio lavoro in una dinamica che consenta il miglioramento continuo senza mettere in crisi la propria storia e la propria identità. Soprattutto è necessaria l'apertura che consente di cogliere le differenze, di elaborare le informazioni e di disporsi al cambiamento. *"Elementi necessari, anzi indispensabili per rispettare la naturale tendenza delle persone ad evolvere e a produrre storie"* (Cancrini & Mazzoni, 2002). Ecco allora la necessità di predisporre uno strumento ad hoc per poter effettuare monitoraggi periodici per verificare i risultati di cambiamento prodotti *evidence based*.

La finalità principale del progetto è stata principalmente la promozione dello scambio delle buone prassi e la valutazione dell'efficacia dei servizi per le dipendenze percepita sia dagli operatori sia dagli utenti nei centri coinvolti nel progetto. Il progetto mirava a consolidare le competenze degli specialisti e di migliorare le metodologie del percorso terapeutico. La ricerca è stata pensata come uno strumento per gettare le basi di una riflessione sull'innovazione e sul miglioramento dei processi di riabilitazione e di reinserimento sociale. Di seguito sono stati riportati i risultati più significativi delle analisi. Nella parte finale dell'articolo si propongono alcune riflessioni sulle questioni sollevate dai due partner durante l'implementazione del progetto ETC.

Metodo

Per raggiungere uno degli obiettivi del progetto, riguardante la valutazione dell'efficacia dei percorsi terapeutici, è stato sviluppato ex novo un questionario che, nella prima parte, ha permesso di esaminare cinque dimensioni degli interventi nelle CT (Szadejko, 2020):

- **Biologica** (5 item): misura l'efficacia del percorso nell'aiutare gli utenti a migliorare la loro salute fisica; esempi degli item: *"Secondo me, il percorso terapeutico nella nostra CT è in grado di aiutare gli utenti... a star meglio dal punto di vista fisico; ...ad acquisire gli stili di vita sani."* Etc.
- **Psicologica** (5 item): misura l'efficacia del percorso nell'aiutare gli utenti a migliorare la loro salute psichica; esempi degli item: *"Secondo me, il percorso terapeutico nella nostra CT è in grado di aiutare gli utenti..... a saper riconoscere i loro stati d'animo; ...a rafforzare la loro autostima."* Etc.
- **Sociale** (5 item): misura l'efficacia del percorso nell'aiutare gli utenti a migliorare le loro relazioni sociali; esempi degli item: *"Secondo me, il percorso terapeutico nella nostra CT è in grado di aiutare gli utenti..... a instaurare delle relazioni costruttive con gli altri compagni della comunità; a migliorare le relazioni sociali (partner, amici, datore di lavoro, ecc.)."* Etc.
- **Culturale** (5 item): misura l'efficacia del percorso nell'aiutare gli utenti a migliorare la loro cultura generale; esempi degli item: *"Secondo me, il percorso terapeutico nella nostra CT è in grado di aiutare gli utenti..... a sviluppare la loro cultura personale; a riconoscere e sviluppare i loro talenti."* Etc.
- **Esistenziale** (5 item): misura l'efficacia del percorso nell'aiutare gli utenti ad elaborare il senso della loro vita; esempi degli item: *"Secondo me, il percorso terapeutico nella nostra CT è in grado di aiutare gli utenti..... a comprendere il significato che le sostanze hanno avuto nella loro vita; a elaborare un loro nuovo progetto di vita."* Etc.

Nella seconda parte del questionario sono state formulate 9 domande riguardanti i motivi dell'abbandono precoce del programma terapeutico; esempi degli item: *I principali motivi dell'abbandono della terapia sono: difficoltà*

nel rapporto con i compagni del programma; difficoltà nel condividere con gli altri le situazioni più difficili del passato; mancanza di fiducia nel percorso terapeutico; ecc. (vedi le tabelle nr 6 e 7). Per ciascun item è stata abbinata la scala di Likert da 1 a 5 (da 1 = “per niente d’accordo” a 5 = “del tutto d’accordo”).

Si sottolinea che il contenuto del questionario, inclusa la stesura degli item, è un esito finale di numerose attività di riflessione tra gli utenti e tra gli operatori dei due partner, CEIS e Monar, coinvolti nel progetto.

Il questionario è stato inviato online a tutti i partecipanti al progetto nonché ad altri pazienti e terapisti delle due organizzazioni. Lo studio ha coinvolto 226 persone, di cui: 129 italiani (57,1%) e 97 polacchi (42,9%), 163 utenti (57,1% italiani e 42,9% polacchi), 63 operatori (84,1% italiani e 15,9% polacchi), 159 maschi (70,4%) e 75 femmine (29,6%).

Risultati

Analisi dell'affidabilità delle scale

Prima di procedere con qualsiasi analisi dei dati è stata effettuata la verifica dell'affidabilità (*reliability*) delle scale predisposte a misurare l'effetto terapeutico sugli individui nelle CT. Di seguito sono riportati i valori del coefficiente dell'attendibilità Alfa di Cronbach per le due versioni del test sull'efficacia del percorso terapeutico nella lingua italiana e polacca.

Figura 1

Analisi di affidabilità delle scale, versioni italiana e polacca

Dimensione	Versione IT			Versione PL		
	Alpha di Cronbach	Media	D.s.	Alpha di Cronbach	Media	Media
<i>Biologica</i>	.81	21,27	3,142	.76	21,00	2,825
<i>Psicologica</i>	.87	20,56	3,592	.85	19,33	3,804
<i>Sociale</i>	.84	20,19	3,619	.80	10,09	3,401
<i>Culturale</i>	.84	19,40	3,692	.68	19,13	2,660
<i>Esistenziale</i>	.89	20,68	3,651	.85	19,54	3,428

Come risulta dall'analisi tutte e due le versioni hanno riportato un buon livello dell'affidabilità delle scale. Questo fa del questionario un ottimo strumento per le future indagini sull'efficacia dei percorsi terapeutici in tossicodipendenza.

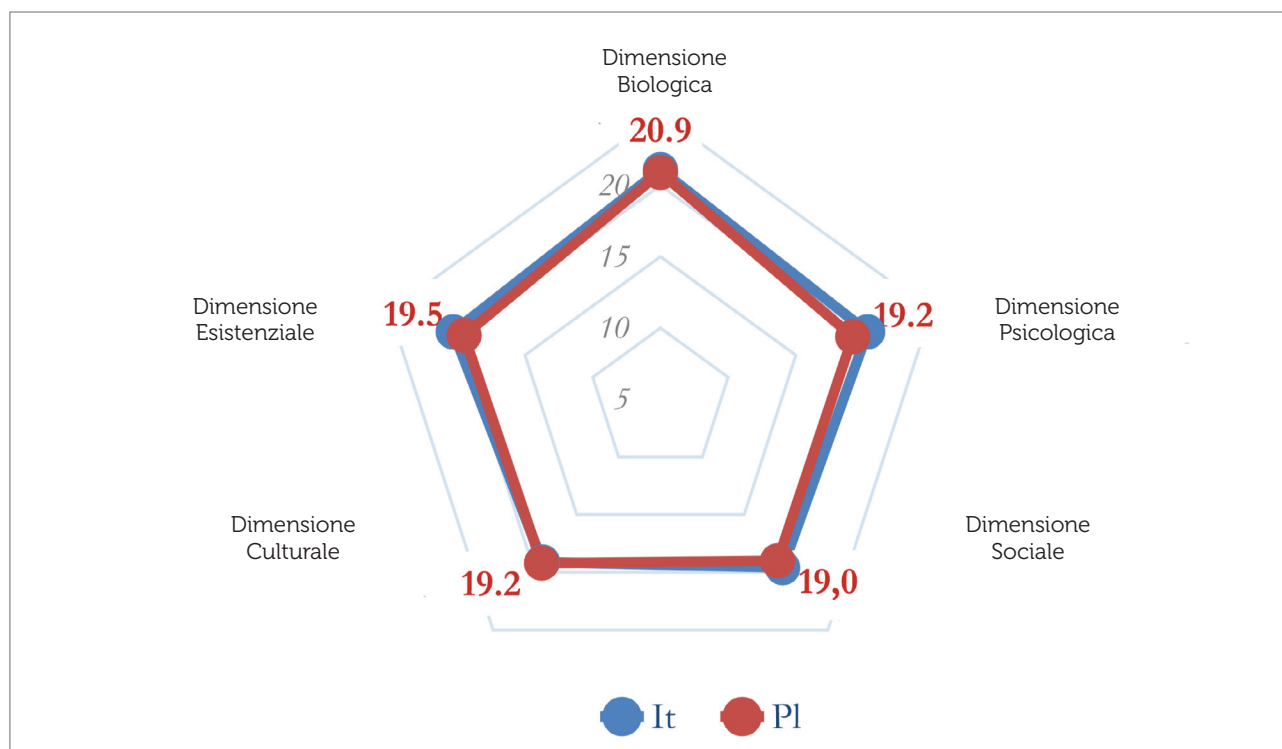
Livelli di percezione dell'efficacia del programma terapeutico

Il questionario è stato somministrato separatamente a due gruppi: utenti e operatori. Su due grafici successivi si riporta la percezione dell'efficacia del programma terapeutico.

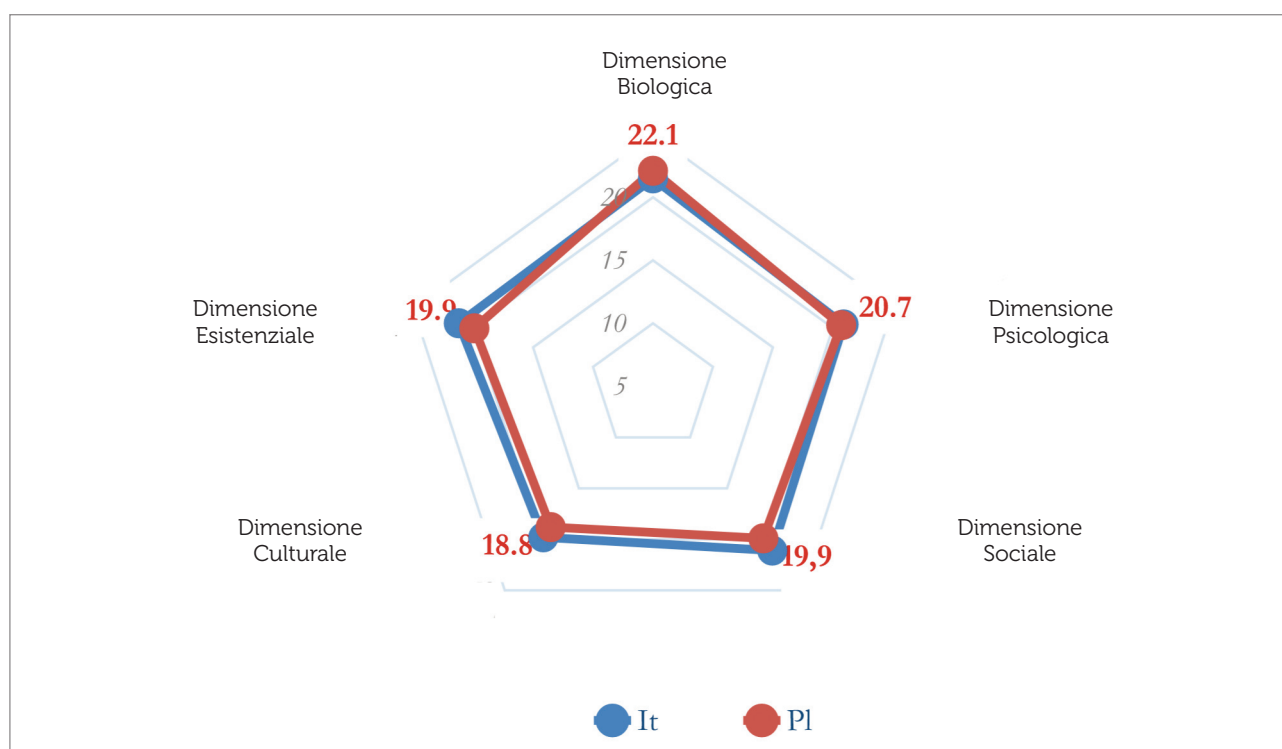
¹ Per l'affidabilità delle scale (*reliability*) si intende un test di accuratezza dello strumento di misurazione, ossia di un gruppo delle frasi affermative (item) che dovrebbero misurare una determinata realtà. Ci si aspetta che una serie di item sia raggruppabile in una stessa dimensione (o scala) e che i loro punteggi siano simili tra loro. L'indice statistico per valutare l'affidabilità delle scale di un questionario è il coefficiente *Alpha*, ideato nel 1951 da Lee Cronbach uno studioso statunitense.

Figura 2

Percezione degli utenti

**Figura 3**

Percezione degli operatori



Si noti che i livelli della percezione dell'efficacia del percorso terapeutico (sul *range* dei punteggi dal min 5 al max 25) sono piuttosto elevati in tutte e cinque le dimensioni, sia per le due organizzazioni sia per i due gruppi di utenti ed operatori.

Il *t-test* (campioni indipendenti), eseguito per capire se ci fossero differenze statisticamente significative tra le caratteristiche sociodemografiche del campione, ha riportato i seguenti esiti:

Figura 4

Tabella di t-test: differenze tra la percezione degli utenti ed operatori

Dimensione	Medie degli utenti (n=163)	Medie degli operatori (n=63)	t	Valore F di Fisher	Sig. (p)
<i>Biologica</i>	20,98	21,60	-1,397	1,951	.164
<i>Psicologica</i>	19,71	20,86	-2,087	4,357	.038*
<i>Sociale</i>	19,26	20,90	-3,168	10,035	.002*
<i>Culturale</i>	19,12	19,71	-1,215	1,477	.226
<i>Esistenziale</i>	19,87	21,03	-2,207	4,870	.028*

Nota. * $p < .05$

Figura 5

Tabella di t-test: differenze tra la percezione dell'efficacia del percorso terapeutico nelle due organizzazioni CEIS e Monar

Dimensione	Medie degli utenti (n=129)	Medie degli operatori (n=97)	t	Valore F di Fisher	Sig. (p)
<i>Biologica</i>	21,27	21,00	,671	,450	.503
<i>Psicologica</i>	20,56	19,33	2,480	6,152	.014*
<i>Sociale</i>	20,19	19,09	2,323	5,396	.021*
<i>Culturale</i>	19,40	19,13	,609	,370	.543
<i>Esistenziale</i>	20,68	19,54	2,398	5,748	.017*

Nota. * $p < .05$

Come è emerso dall'analisi le differenze tra i gruppi riguardano tre dimensioni: psicologica, sociale ed esistenziale. In tutte e tre le dimensioni gli operatori hanno avuto una percezione di maggiore efficacia del percorso terapeutico rispetto agli utenti. In modo simile, sempre nelle stesse dimensioni, il Gruppo CEIS, anche se per poco, ha raggiunto medie più alte rispetto al gruppo Monar.

Le cause dell'abbandono anticipato del programma

Il progetto ETC era finalizzato all'esplorazione delle cause dell'interruzione prematura del programma terapeutico. Grazie alle 9 domande, formulate dagli stessi utenti, partecipanti del progetto ETC, è stato possibile rilevare diverse informazioni molto interessanti. Anche in questo caso la procedura applicata è stato

il t-test. Di seguito si riporta gli esiti del paragone tra i due gruppi: utenti ed operatori e tra i due gruppi linguistici.

Figura 6

Tabella di t-test: differenze tra le opinioni degli utenti ed operatori

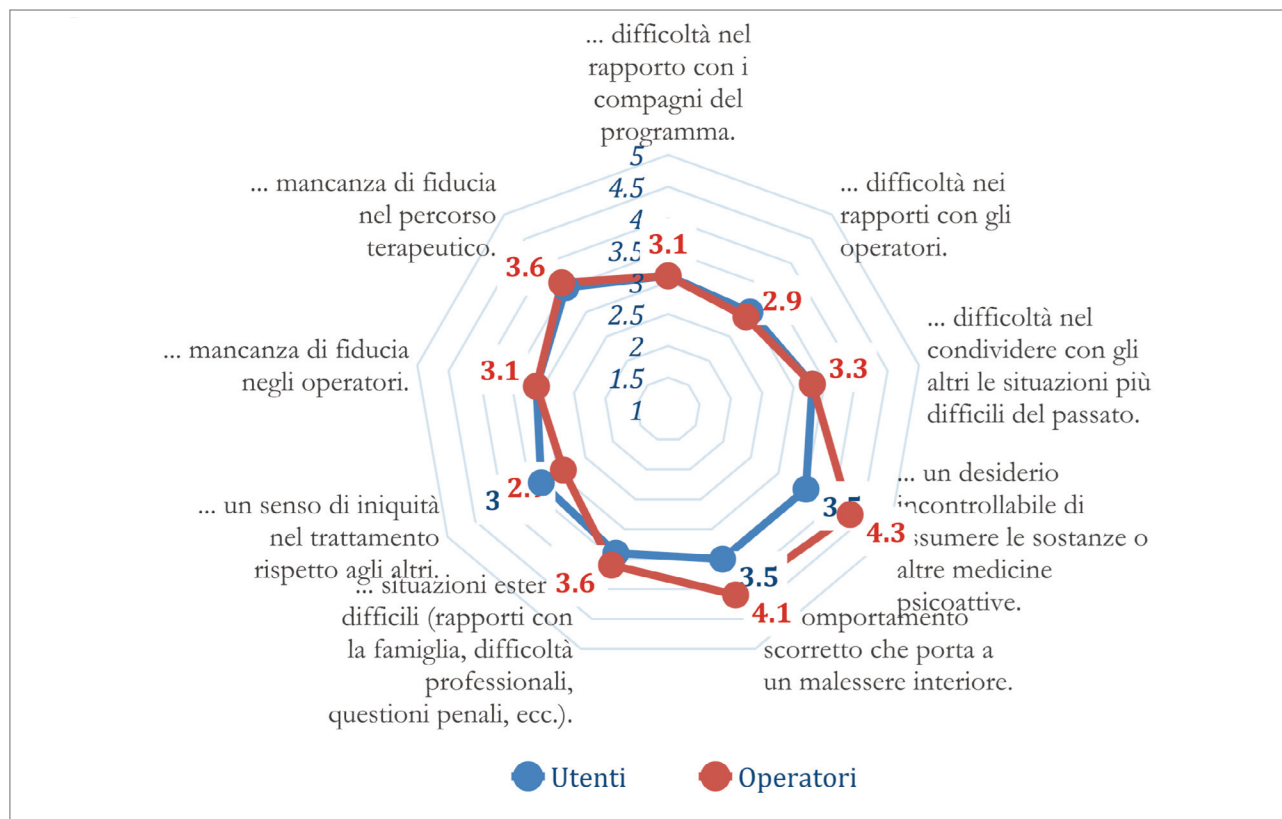
	Domanda	Medie degli utenti (n=163)	Medie degli operatori (n=63)	t	Valore F di Fisher	Sig. (p)
1	Difficoltà nel rapporto con i compagni del programma	3,12	3,06	,314	,099	,754
2	Difficoltà nei rapporti con gli operatori	3,01	2,87	,810	,656	,419
3	Difficoltà nel condividere con gli altri le situazioni più difficili del passato	3,25	3,25	-,015	,000	,988
4	Un desiderio incontrollabile di assumere le sostanze o altre medicine psicoattive	3,52	4,25	-3,778	14,273	,000*
5	Comportamento scorretto che porta a un malessere interiore	3,52	4,05	-3,098	9,599	,002*
6	Situazioni esterne difficili (rapporti con la famiglia, difficoltà professionali, questioni penali, ecc.).	3,40	3,63	-1,429	2,041	,155
7	Un senso di iniquità nel trattamento rispetto agli altri	3,33	2,92	2,395	5,736	,017*
8	Mancanza di fiducia negli operatori	3,09	3,11	-,143	,021	,886
9	Mancanza di fiducia nel percorso terapeutico	3,45	3,57	-,708	,502	,480

Nota. * $p < .05$

La ricerca ha mostrato che la maggior parte delle persone rinuncia alla terapia entro i primi 4-5 mesi.

Figura 7

Motivi dell'abbandono precoce del percorso terapeutico. Differenze tra la percezione degli utenti e degli operatori



Osservando le medie dei due gruppi risulta che i 3 motivi più rilevanti dell'abbandono del percorso terapeutico sono: 1) *un desiderio incontrollabile di assumere le sostanze o altre medicine psicoattive*, 2) *il comportamento scorretto che porta a un malessere interiore (dell'utente)* e 3) *le situazioni esterne difficili (rapporti con la famiglia, difficoltà professionali, questioni penali, ecc.)*. Dall'analisi di t-test sono emerse tre differenze statisticamente significative che riguardano i due gruppi: utenti ed operatori. Le due differenze riguardano le domande 4 e 5, dove gli operatori hanno raggiunto le medie più elevate; e la domanda 7, dove la media più elevata appartiene agli utenti.

Figura 8

Tabella di t-test: differenze tra le opinioni delle due organizzazioni CEIS e Monar

	Domanda	Medie del gruppo italiano (n=129))	Medie del gruppo polacco (n=97)	t	Valore F di Fisher	Sig. (p)
1	Difficoltà nel rapporto con i compagni del programma	2,94	3,32	-2,528	,079	.012*
2	Difficoltà nei rapporti con gli operatori	2,99	2,95	,281	,079	.779
3	Difficoltà nel condividere con gli altri le situazioni più difficili del passato	3,14	3,40	-1,764	3,110	.079
4	Un desiderio incontrollabile di assumere le sostanze o altre medicine psicoattive	3,71	3,75	-,260	,068	.795
5	Comportamento scorretto che porta a un malessere interiore	3,59	3,77	-1,175	1,381	.241
6	Situazioni esterne difficili (rapporti con la famiglia, difficoltà professionali, questioni penali, ecc.).	3,29	3,70	-2,823	7,968	.005*
7	Un senso di iniquità nel trattamento rispetto agli altri	2,91	3,62	-4,825	23,278	.000*
8	Mancanza di fiducia negli operatori	3,09	3,09	,002	,000	.999
9	Mancanza di fiducia nel percorso terapeutico	3,51	3,45	,386	,149	.700

Nota. * $p < .05$

Come nel caso del paragone tra utenti ed operatori, secondo le risposte provenienti dalle due organizzazioni, si sono confermati gli stessi 3 principali motivi dell'abbandono (domande 4, 5 e 6). Le differenze tra CEIS e Monar riguardano: 1) *le difficoltà nel rapporto con i compagni del programma*, 2) *le situazioni esterne difficili (rapporti con la famiglia, difficoltà professionali, questioni penali, ecc.)* e 3) *un senso di iniquità nel trattamento rispetto agli altri*, dove i rispondenti del Monar hanno raggiunto medie statisticamente più elevate rispetto al CEIS.

Riflessioni alla luce di recenti studi in materia

Interruzione prematura della terapia

L'interruzione prematura della terapia può essere definita come abbandono o interruzione del percorso terapeutico in opposizione le raccomandazioni di uno specialista. Un aspetto importante nel determinare il fatto che l'utente abbia abbandonato prematuramente la terapia è quanto il suo stato di benessere sia migliorato a livello biologico, psicologico, sociale, culturale ed esistenziale. Dal punto di vista metodologico della raccolta dei dati, questo problema è il più difficile. Le nostre osservazioni mostrano che il problema dell'abbandono prematuro del percorso è un potente ostacolo per riprendere il controllo della propria vita

e affrontare in modo efficace il problema della dipendenza. L'abbandono delle cure è anche un problema per la famiglia dell'utente, per gli altri utenti dello stesso contesto sociale, per il sistema sanitario, e anche per il sistema di sicurezza e di ordine pubblico. Le persone che abbandonano il percorso sono più soggette a comorbidità, a ricadute, a generare problematiche relazionali e personali di vario genere. Inoltre, queste persone cercano sempre più spesso aiuto e devono ricorrere a cure specialistiche più a lungo, causando così un maggiore onere economico per la società. Oltre a ciò, le loro condizioni psicofisiche li rendono meno produttivi nelle loro carriere, nelle loro famiglie e nelle loro comunità. Questa situazione fa sì che molti specialisti in tutto il mondo inizino a cercare risposte a una serie di domande, ad es. quali sono i motivi per cui i pazienti abbandonano la terapia troppo presto, qual è il tasso di abbandono, se ci siano ragioni specifiche dietro o quali fattori diagnostici e terapeutici possono aiutarci a spiegare questo fenomeno (Barrett, Chua, Crits-Christoph, Gibbons, & Thompson, 2008), (Wierzbicki & Pekarik, 1993).

Ragioni dell'interruzione prematura del percorso terapeutico

Secondo i dati raccolti da studi internazionali e meta-analisi, emergono in primo piano diverse questioni importanti legate alle ragioni dell'abbandono prematuro del trattamento. Abbiamo analizzato soprattutto molti studi che riguardano non solo l'abbandono della terapia nei centri per le dipendenze, ma anche l'abbandono della la psicoterapia individuale o di gruppo e la psicoterapia per i disturbi mentali come la depressione o i disturbi d'ansia. Di particolare interesse sono i risultati di una meta-analisi di oltre cento studi che hanno coinvolto un totale di quasi 21.000 pazienti sottoposti a terapia cognitivo-comportamentale per una serie di disturbi della salute mentale (Fernandez, Salem, Swift, & Ramtahal, 2015). Lo studio ha rivelato che quasi il 16% dei pazienti ha interrotto il trattamento nelle prime fasi del percorso.

Il dott. John Ogrodniczuk, professore e direttore del programma di psicoterapia UBC in Canada, indica che uno dei motivi più importanti per cui gli utenti abbandonano la terapia è la mancanza di un'adeguata preparazione e familiarità dei futuri pazienti con il metodo e il processo della terapia. Gli altri fattori importanti che influenzano il rischio di abbandonare la terapia sono le relazioni troppo deboli, la mancanza di una alleanza terapeutica e la mancanza di definizione degli obiettivi della terapia con l'utente e i passi che verranno affrontati per migliorare la sua salute (Ogrodniczuk, Joyce, & Piper, 2005). I dati sull'impatto dell'alleanza terapeutica rispetto all'uscita precoce dal trattamento si riflettono anche negli studi di Jennie Sharf, che classificano questo impatto come il primo motivo dell'abbandono, così come la motivazione dell'utente a trattare l'autoefficacia, l'ostilità dell'utente nel trattamento, e il tipo di trattamento stesso. Le aspettative dell'utente riguardo al trattamento, la sua impulsività e la possibile relazione con il grado di alessitimia hanno un'influenza minore anche se significativa. Secondo gli studi citati, l'influenza minore sull'abbandono della terapia è stata lo stato socio-demografico dell'utente e la formazione del terapeuta (Sharf, Primavera, & Diener, 2010).

Un'altra questione importante sono i problemi personali irrisolti e i problemi sociali, ad esempio: mancanza di un alloggio, relazioni familiari rovinate, gravi malattie mentali. Anche i problemi di motivazione o la mancanza di spazio per i pazienti per esprimere le proprie emozioni e opinioni svolgono un ruolo importante. Altri fattori che possono avere un impatto negativo sulla stabilità dell'utente durante la terapia, menzionati da Ogrodniczuk, includono difficoltà di apertura al gruppo, mancanza di fiducia nei terapeuti o mancanza di fiducia nella diagnosi. Secondo l'autore, un fattore importante sono anche le aspettative troppo alte dei pazienti riguardo alla velocità della terapia e al miglioramento del loro stato mentale. Queste aspettative e paure che portano ad abbandonare la terapia fanno provare nei pazienti una sensazione di fallimento, che a sua volta peggiora il loro stato mentale. Un aspetto importante è anche l'impatto negativo sul gruppo te-

rapeutico, i cui membri possono sentirsi abbandonati e la coesione del gruppo viene violata. Un meccanismo e sentimenti simili possono influenzare i terapeuti, che possono a loro volta influenzare negativamente l'efficacia del lavoro (Ogrodniczuk, Joyce, & Piper, 2005).

Tra le diverse categorie di disturbi, la depressione è risultata associata al più alto tasso di abbandono (indipendentemente dalla fase di trattamento). Ciò può essere correlato ad alcuni dei sintomi della depressione stessa (ad es. perdita generale di interesse, disperazione, impotenza e rallentamento del comportamento motorio), che insieme riducono la probabilità che un cliente inizi o continui il trattamento (Fernandez, Salem, Swift, & Ramtahal, 2015), (Swift & Greenberg, 2012).

Conclusioni interessanti sono emerse anche dalla meta-analisi condotta da Fernandez su 115 studi empirici che hanno coinvolto 20.995 persone che partecipano a terapia cognitivo comportamentale per una serie di disturbi della salute mentale. I ricercatori hanno scoperto che quasi il 20% di tutti gli utenti che partecipano al trattamento ha interrotto prematuramente il trattamento (Fernandez, Salem, Swift, & Ramtahal, 2015). È stato riscontrato che alcune variabili come le condizioni di trattamento influenzano i tassi di abbandono. Anche i tassi di abbandono scolastico sono risultati più alti tra i partecipanti più giovani e coloro che cercano un trattamento per problemi di personalità o problemi nutrizionali.

Il numero di studi e meta-analisi, diversi autori e diversi ricercatori indicano diversi fattori che possono avere un impatto significativo sull'interruzione prematura della terapia. Nell'ambito degli studi citati, vale la pena citare l'alleanza terapeutica, che prepara l'utente alla terapia nei termini di determinazione della durata del percorso e delle modalità di lavoro proposte. È anche importante stimolare e mantenere la motivazione dei pazienti a partecipare alla terapia e monitorare i risultati terapeutici, grazie ai quali è possibile adottare misure correttive, e per i pazienti che necessitano di risultati rapidi, può essere utile per comprendere il processo. Altre ragioni altrettanto importanti per cui i pazienti abbandonano sono: difficoltà a parlare di se stessi e dei loro problemi, sfiducia nella terapia, nel terapeuta o nella diagnosi, la percezione che non stiano migliorando abbastanza velocemente; l'aver aspettative irrealistiche.

Selezione dell'utente

Una delle questioni utili all'inizio del trattamento è l'appropriata selezione dell'utente in termini di una buona corrispondenza con il terapeuta o la terapia. Gli autori affermano che l'argomento ha ricevuto molta attenzione ma poca ricerca controllata. Ci sono prove che testare i questionari per la terapia psicodinamica e cognitivo comportamentale può aiutare a distinguere tra i pazienti che completano la terapia e quelli che non lo fanno. Grazie ai test di screening, i pazienti ad alto rischio di astinenza possono ricevere un trattamento diverso o una preparazione individuale per il trattamento (Ogrodniczuk, Joyce, & Piper, 2005). La regione Emilia-Romagna invita il sistema di cura a monitorare l'appropriatezza dell'invio.

Preparazione

Prima di iniziare la psicoterapia, i pazienti devono essere informati di questo processo. Spiegare loro la logica, i ruoli e le responsabilità dell'utente e del terapeuta, le difficoltà attese e le speranze realistiche. Gli autori sostengono che la terapia di gruppo richiede una maggiore preparazione a causa del maggior rischio di controllo, privacy e sicurezza emotiva. Un approccio è attraverso la "formazione introduttiva empirica" - la partecipazione a sessioni di terapia di gruppo reali. I ricercatori sottolineano il lavoro precedente che suggeriva che assicurarsi che i pazienti fossero informati su cosa aspettarsi dal trattamento potrebbe aiutare a ridurre i tassi di abbandono (Ogrodniczuk, Joyce e Piper, 2005). Ad esempio, uno studio del 2010 ha ri-

levato che i pazienti che hanno ricevuto informazioni sul trattamento tendevano a continuare il trattamento più a lungo e ad interromperlo meno frequentemente (Sharf, Primavera, & Diener, 2010).

Negoziiazione

Il terapeuta e l'utente dovrebbero concordare in anticipo i mezzi e gli obiettivi della terapia: cosa deve raggiungere l'utente e in che modo. La negoziazione è particolarmente importante nella terapia di gruppo perché altrimenti i pazienti riferiti ai gruppi potrebbero pensare che le caratteristiche individuali della propria situazione vengano evitate. Potrebbe essere importante offrire modifiche al trattamento, come tecniche o trattamenti diversi (Ogrodniczuk, Joyce e Piper, 2005), (Sharf, Primavera e Diener, 2010).

Abile gestione di situazioni particolari

A volte è necessario risolvere problemi che rendono difficile la psicoterapia, come la mancanza di un alloggio o di un'occupazione adeguati, o una situazione familiare catastrofica. La gestione dei casi è attualmente utilizzata principalmente per le persone che soffrono di gravi malattie mentali, in particolare quelle a basso reddito e quelle scarsamente istruite. Uno studio ha rilevato che la gestione dei pazienti gravemente depressi in terapia di gruppo ha ridotto i tassi di abbandono del 50% (Ogrodniczuk, Joyce e Piper, 2005) (Sharf, Primavera e Diener, 2010).

Miglioramento motivazionale

A volte il problema è che l'utente non è ancora disposto o pronto a cambiare. Il rafforzamento degli incentivi mira ad aumentare la fiducia nella capacità di cambiamento e a creare un clima in cui l'impegno al cambiamento diventi possibile. È già comune nel trattamento dell'alcolismo, della tossicodipendenza e dei disturbi alimentari. (Ogrodniczuk, Joyce e Piper, 2005) (Sharf, Primavera e Diener, 2010). Ad esempio, una conversazione motivazionale mira a ridurre le barriere motivazionali attraverso un atteggiamento che enfatizza l'accettazione dell'utente come individuo, evitando argomentazioni, tenendo conferenze o ultimatum e concentrandosi sul processo di suscitare e plasmare il linguaggio per il cambiamento (ad esempio, parlare di cambiamento). L'intervista motivazionale include una semplice panoramica dei vantaggi e degli svantaggi percepiti del cambiamento (Miller & Rollnick, *Talking oneself into change: motivational interviewing, stages of change, and the therapeutic process*, 2004), (Miller & Rollnick, *Motivational Interviewing: preparing people for change*, 2002).

Stabilire un'alleanza terapeutica

Molti studi hanno dimostrato che una caratteristica fondamentale di qualsiasi psicoterapia di successo è una forte relazione di lavoro tra l'utente e il terapeuta. Non esiste una formula per raggiungere questo obiettivo, sebbene il calore, l'empatia, il rispetto e la preoccupazione siano sempre importanti. L'alleanza dovrebbe essere formata rapidamente; alcuni credono che se non si sviluppa nelle prime tre sessioni, non si svilupperà mai (Ogrodniczuk, Joyce e Piper, 2005), (Sharf, Primavera e Diener, 2010).

Promemoria per gli appuntamenti

Ricordare ai pazienti i loro appuntamenti è una routine per molti operatori sanitari, ma gli psicoterapeuti a volte li evitano perché vogliono promuovere la responsabilità dell'utente. Gli autori suggeriscono che incoraggiare la continuità e l'aderenza alla terapia è molto importante (Ogrodniczuk, Joyce e Piper, 2005).

Facilitare l'espressione dei sentimenti

È altamente consigliabile che il terapeuta sia in grado di creare un'atmosfera in cui l'utente possa discutere

in sicurezza sentimenti spiacevoli, dubbi e domande sulla terapia e sul terapeuta. In caso contrario, l'utente può diventare ansioso e abbandonare il progetto terapeutico (Ogrodniczuk, Joyce e Piper, 2005). Anche in questo caso è opportuno sospendere il giudizio nella relazione terapeutica, poiché aumenta la fiducia dell'utente nel terapeuta e, di conseguenza, può prevenire l'abbandono prematuro della terapia.

Monitoraggio dei progressi

Ci sono ragioni per cui viene posta una crescente enfasi sullo sviluppo di sistemi per monitorare i progressi e i risultati del monitoraggio (Persons, 2012), in particolare per i pazienti che sono a rischio di scarsi risultati (Newnham, Hooke, & Page, 2010). Un adeguato monitoraggio dei progressi può ridurre il numero di pazienti che peggiorano durante il trattamento (Korman, Bavelas, & De Jong, 2013). Inoltre, i dati raccolti dal monitoraggio dei progressi aiutano a selezionare e adattare il trattamento individuale (Layard & Clark, 2014), (Hogan & Radhakrishnan, 2013).

Terapia a breve termine o a tempo limitato

Quando il trattamento è breve o ha un endpoint stabilito, i tassi di abbandono sono in genere inferiori, anche del 50% in alcuni studi. Come notano gli autori, perché meno tempo un utente trascorre in terapia, minori sono le possibilità di abbandonare prematuramente il trattamento. Sapere quando la terapia finirà può fornire un senso di urgenza e scopo che può impedire ai pazienti di scoraggiarsi (Ogrodniczuk, Joyce e Piper, 2005) (Sharf, Primavera e Diener, 2010).

La letteratura mostra che tutti gli approcci sopra descritti aiutano a migliorare la frequenza e ridurre i tassi di abbandono, anche se, in alcuni studi, i risultati sono incoerenti ed è consigliabile approfondire l'argomento attraverso nuove ricerche.

Conclusione

L'obiettivo del progetto ETC è stato quello di inserire un processo di riflessione sul programma terapeutico delle persone curate nei centri per le dipendenze in Monar Gaudynki (PL) e Consorzio Gruppo CEIS (IT) attraverso metodi correlati all'educazione non formale. Questo obiettivo è stato raggiunto formando gruppi di lavoro composti, oltre che dagli operatori, da pazienti curati nei centri e da altri che hanno già completato il percorso e che conducono uno stile di vita sobrio. Una delle fasi più importanti del progetto è stata la raccolta di suggerimenti proposti dagli ospiti coinvolti nel progetto sulle idee che possono essere implementate in un sistema terapeutico tradizionale. Il programma era finalizzato ad esaminare e migliorare l'intero ciclo terapeutico sulla base delle conoscenze teoriche e delle esperienze dei pazienti, con particolare attenzione ai primi mesi di terapia, che sono i più difficili per gli utenti.

La cooperazione internazionale ha consentito di scambiare conoscenze ed esperienze, nonché di confrontare i metodi di lavoro e le strategie dei due partner del progetto. L'uscita prematura dal programma è uno dei problemi che molte comunità terapeutiche in tanti paesi devono affrontare. Questa breve ricerca ha permesso, almeno in parte, di rispondere ad alcuni interrogativi riguardanti l'argomento affrontato. Rimane comunque un importante bisogno di approfondire ulteriormente questo fenomeno e, in generale, di monitorare costantemente la qualità dei nostri servizi.



The article reports some of the main outcomes of the European project ETC (European Therapeutic Communities). The research combined with the project activities, thanks to the contribution of drug-addicted patients, has made it possible to create a questionnaire, in two languages: Italian and Polish, for analyzing the effectiveness of drug addiction services and for assessing the reasons for early dropout of the therapeutic treatment. The results of the study are briefly presented in the central part of the article. In the part of the conclusions, some reflections and suggestions are reported regarding the issue of early withdrawal from the therapeutic treatment in the context of drug addiction.

Bibliografia

- Barrett, M. S., Chua, W. J., Crits-Christoph, P., Gibbons, M. B., & Thompson, D. (2008). Early withdrawal from mental health treatment: Implications for psychotherapy practice. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45(2), pp. 247-267.
- Cancrini, M. G., & Mazzoni, S. (2002). *I contesti della droga: storie di esplorazione, autoterapia e sfida : un approccio psicologico al fenomeno delle dipendenze attraverso la complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission. (2017). *European Pillar of Social Rights*. Brussels.
- European Commission. (2020a). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the Regions. On achieving the European Education Area by 2025*. Brussels.
- European Commission. (2020b). *EU Agenda and Action Plan on Drugs 2021-2025*. Brussels.
- European Commission. (2021). *The Erasmus+ Programme Guide*. Brussels.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. (2022). *European drug report 2022: trends and developments*. Luxembourg, https://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/14644/2022.2419_IT_02_wm.pdf: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernandez, E., Salem, D., Swift, J. K., & Ramtahal, N. (2015). Meta-analysis of dropout from cognitive behavioral therapy: Magnitude, timing, and moderators. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(6), pp. 1108-1122.
- Hogan, J., & Radhakrishnan, J. (2013). The treatment of minimal change disease in adults. *Journal of the American Society of Nephrology*, 24(5), pp. 702-711.
- Korman, H., Bavelas, J. B., & De Jong, P. (2013). Microanalysis of formulations in solution-focused brief therapy, cognitive behavioral therapy, and motivational interviewing. *Journal of Systemic Therapies*, 32(3), pp. 31-45.
- Layard, R., & Clark, D. M. (2014). *Thrive: the power of evidence-based psychological therapies*. London: Penguin UK.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational Interviewing: preparing people for change*. New York: Guilford Press.

-
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2004). Talking oneself into change: motivational interviewing, stages of change, and the therapeutic process. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 18, pp. 299–308.
- Newnham, E. A., Hooke, G. R., & Page, A. C. (2010). Monitoring treatment response and outcomes using the World Health Organization's Wellbeing Index in psychiatric care. *Journal of affective disorders*, 122(1-2), pp. 133-138.
- Ogrodniczuk, J. S., Joyce, A. S., & Piper, W. E. (2005). Strategies for reducing patient-initiated premature termination of psychotherapy. *Harvard review of psychiatry*, 13(2), pp. 57-70.
- Persons, J. B. (2012). *The case formulation approach to cognitive-behavior therapy*. New York: Guilford Press.
- Sharf, J., Primavera, L. H., & Diener, M. J. (2010). Dropout and therapeutic alliance: a meta-analysis of adult individual psychotherapy. *Psychotherapy: theory, research, practice, training*, 47(4), p. 637.
- Swift, J. K., & Greenberg, R. P. (2012). Premature discontinuation in adult psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), pp. 547-559.
- Szadejko, K. (2020). Il modello "biopsicosociale". Verso un approccio integrale. *Teoria e Prassi*(1), 21-29.
- Wierzbicki, M., & Pekarik, G. (1993). A meta-analysis of psychotherapy dropout. *Professional psychology: research and practice*, 24(2), p. 190.
- Yablonsky, L. (2002). Whatever Happened to Synanon? The Birth of the Anticriminal Therapeutic Community Methodology. *Criminal Justice Policy Review*, 13(4), pp. 329-336.

Biografie degli autori ◀

Luca Balugani

Psicologo e psicoterapeuta, con consolidate esperienze di insegnamento in Istituzioni formative di ambito ecclesiale e non. Primo direttore dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo", dove tuttora insegna, è docente stabile dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose dell'Emilia. Si occupa di formazione anche in qualità di direttore del Collegio universitario della Fondazione San Carlo di Modena.

Valentina Bertani

Laureata in Scienze dei Beni Culturali e in Scienze dell'Educazione e della Formazione, indirizzo Educatore sociale presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo". Dal 2012 si occupa di educativa scolastica e extrascolastica con un focus particolare per chi ha una disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento o uno svantaggio economico, sociale o culturale. Nel tempo ha seguito minori stranieri con percorsi di alfabetizzazione e minori adottati in educativa domiciliare. Attualmente lavora per l'integrazione scolastica, ma anche in ludoteche e centri di aggregazione giovanili, e si occupa di progetti che utilizzano il digitale anche come strumento di inclusione.

Michał Łebski

Psicologo clinico, psicoterapeuta per bambini e adolescenti, educatore sociale, promotore e fondatore della Fondazione Human Lex Institute, che si occupa di bambini e di adolescenti in contesti sociali a rischio e criminogenici. Ricercatore nel campo della psicologia e ideatore di progetti terapeutici e di riabilitazione sociale realizzati in carceri, centri per il trattamento di tossicodipendenza e case per le persone senza fissa dimora. Formatore e ideatore di programmi di formazione nel campo del lavoro educativo di strada e dei metodi a supporto delle varie forme di lavoro sociale.

Annalisa Pezzini

Educatrice sociale e Project Manager esperta in scrittura, gestione e rendicontazione di progetti a finanziamento europeo. Laureata in Lingue e culture moderne e in Educatore Sociale presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" di Modena, dal 2015 si occupa di progetti sociali complessi, a livello nazionale, europeo ed internazionale. I suoi ambiti di lavoro comprendono l'inclusione sociale, l'educazione alla cittadinanza globale, l'economia sociale e lo sviluppo sostenibile. Per l'Istituto Toniolo è stata del Laboratorio di progettazione educativa con Erasmus+ e co-docente del corso di Etica e Deontologia professionale.

Marco Sirotti

Laureato in Psicologia Clinica, specializzato in Psicoterapia Sistemico-Relazionale, ha conseguito il diploma in consulenza sessuologica. È Docente Stabile dell'Istituto Toniolo di Modena, dove insegna Pedagogia delle Dipendenze Patologiche e di Psicologia di Comunità. Dal 2010 ricopre il ruolo di Coordinatore dell'Area Dipendenze Patologiche per il Consorzio Gruppo CEIS.

Krzysztof Szadejko

Laureato in Scienze dell'Educazione presso l'Università Salesiana di Roma con il titolo di dottore di ricerca in Metodologia pedagogica. Docente Stabile dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo" di Modena fin dalla fondazione, dove insegna Pedagogia Generale e di Metodologia e Statistica della Ricerca. Responsabile dell'Ufficio Ricerca e Sviluppo della Fondazione CEIS di Modena e supervisore di équipe educative. Il suo lavoro di ricerca quantitativa, qualitativa e con il metodo misto (Mixed Method) è indirizzato verso una comprensione della natura dell'autodeterminazione nel comportamento umano e verso un'analisi del clima organizzativo delle organizzazioni.

Libri segnalati ◀



L'ARTE DI SBAGLIARE ALLA GRANDE

Autore: **Enrico Galiano**

Casa editrice: **Garzanti**

Anno di pubblicazione: **2020**

«È molto più importante insegnare a rialzarsi che a non cadere mai; insegnare a essere veri invece che perfetti.»

Enrico Galiano è un professore giovane ed appassionato che, in mille modi cerca di appassionare i suoi giovani studenti al sapere e, soprattutto, mette in campo risorse e punti di vista critici per gli adulti che hanno a che fare con gli adolescenti.

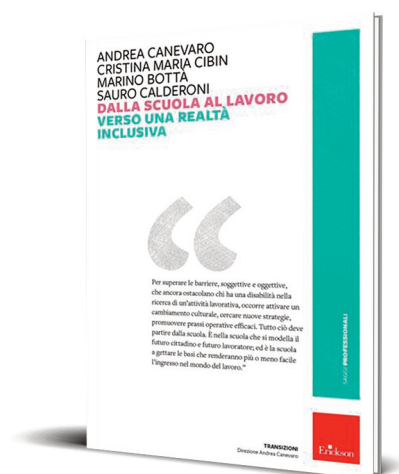
In questo libro, sottolineando il fatto che, nella vita, non è che facciamo molti errori ma lo stesso ripetuto più volte, analizza, a partire dalle sue esperienze dirette, cosa vuol dire compiere errori ma anche fermarsi a riflettere, coglierne il significato intrinseco, come fare per accettarli, fare pace con noi stessi e vivere meglio.

Capitolo dopo capitolo la parola “errore” viene accostata ad una definizione e ad una esperienza vissuta che, nel bene e nel male, ha modellato la vita.

Ogni adolescente che legge questo libro può ritrovarsi nelle esperienze e sentire vicino un adulto che si mette in discussione sul suo vissuto smascherandolo.

Ogni adulto che legge ritrova se stesso adolescente, confronta le esperienze e ha l'occasione per fare pace con i propri errori o per rileggerli in un'ottica di gratitudine, perché, alla fine, ogni errore parla di noi e racconta chi eravamo e chi siamo diventati soprattutto accettandoci.

Daniele Bisagni



DALLA SCUOLA AL LAVORO. VERSO UNA REALTÀ INCLUSIVA

Autori: **Marino Bottà, Andrea Canevaro, Cristina Maria Cibin, Sauro Calderoni**
Casa editrice: **Erickson**
Anno di pubblicazione: **2022**

Dalla scuola al lavoro è una delle più recenti testimonianze dell'importanza del passaggio dal mondo scolastico a quello lavorativo. Gli autori del libro non hanno bisogno di presentazioni o referenze in quanto rappresentano appieno la competenza e l'esperienza di chi lavora sulla disabilità in un'ottica inclusiva. Il testo si articola in due parti: la prima presenta l'ambiente scuola riportando i principali indicatori per un'integrazione di qualità degli studenti con disabilità nel mondo scolastico e quali sono le strategie migliori per preparare lo studente al passaggio dalla scuola al mondo del lavoro. La seconda parte presenta invece l'ambiente lavoro: che cos'è oggi il lavoro e l'importanza che ricopre nella nostra società. Inoltre è raccontata una buona prassi nella provincia di Ravenna sull'alternanza scuola/lavoro sempre nel contesto dell'inclusività.

L'intento degli autori è di far comprendere l'importanza del costruire già durante la scuola la base per degli inserimenti lavorativi inclusivi per i giovani studenti con disabilità che si affacceranno nel mondo del lavoro.

La metafora descritta è quella del ponte che unisce i due ambienti in modo che lo studente non si trovi a dover passare semplicemente dal una parte all'altra ma sia autore della costruzione del ponte stesso.

Andrea Canevaro presenta magistralmente la cornice di questo libro immaginando l'alternanza scuola/lavoro di Pinocchio «Come tanti ragazzi e tante ragazze della sua età, Pinocchio aveva del lavoro un'immagine lontana dalla realtà. Essendo studente di scuola superiore, riteneva di poter occupare un posto di un certo livello. Ma ora ha imparato che il lavoro è ritmo ripetuto e messo in sintonia, o in armonia, con quello degli altri».

Daria Vellani

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 3
Numero 5
Ottobre 2022

Direttore responsabile:
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:
Francesco Galli

Hanno collaborato:
Luca Balugani
Valentina Bertani
Michał Łebksi
Annalisa Pezzini
Marco Sirotti
Krzysztof Szadejko

Recensioni a cura di:
Daniele Bisagni
Daria Vellani

Segreteria di redazione:
Lia Poggi

Pubblicazione semestrale edita
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617
e-mail: segreteria@igtoniolo.it
sito: www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi

Aut. Tribunale di Modena
3273/2020 del 03/06/2020
RG. n. 1333/2020