

Adozione internazionale e pedagogia interculturale Modelli pedagogici di intervento e relazione

Antonio Genovese

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Dipartimento di Scienze dell'educazione

antonio.genovese@unibo.it

Abstract

Poiché anche nel nostro Paese si rintraccia oggi una discreta presenza di bambini/e adottati di origine straniera, mi propongo, in questo articolo, di analizzare la situazione del bambino/a (ragazzo/a) in adozione internazionale dal punto di vista della Pedagogia interculturale e di esplicitare i motivi per cui questa scelta può essere particolarmente utile sia nella nostra capacità di individuare e precisare i bisogni, caratteristiche e aspettative dell'infanzia che si trova in situazione di adozione, sia per capire quali possano essere gli interventi e gli strumenti più adeguati che gli attori in scena (genitori, parenti, amici, operatori sociali, ecc.) potrebbero mettere in atto.

Parole chiave: adozione internazionale; pedagogia interculturale

Poiché anche nel nostro Paese si rintraccia oggi una discreta presenza di bambini/e adottati di origine straniera, mi propongo, in questo articolo, di analizzare la situazione del bambino/a (ragazzo/a) in adozione internazionale dal punto di vista della Pedagogia interculturale e di esplicitare i motivi per cui questa scelta può essere particolarmente utile sia nella nostra capacità di individuare e precisare i bisogni, caratteristiche e aspettative dell'infanzia che si trova in situazione di adozione, sia per capire quali possano essere gli interventi e gli strumenti più adeguati che gli attori in scena (genitori, parenti, amici, operatori sociali, ecc.) potrebbero mettere in atto.

C'è un nuovo concetto di cittadinanza rilevabile nel cambiamento – in alcuni casi radicale – dei tratti identitari, tradizionali e “forti”, del soggetto, vale a dire: lingua, caratteristiche fisico-somatiche, cultura e religione. Esistono oggi, per una pluralità di situazioni (famiglie miste; ottenimento della cittadinanza italiana per vari motivi; figli di coppie immigrate nati in Italia; ragazzi in adozione internazionale, ecc.), casi

in cui questi tratti cambiano notevolmente; possono esserci nuovi cittadini italiani che hanno lingua diversa da quella italiana; caratteristiche fisico-somatiche diverse da quelle tradizionali; cultura d'origine differente; forse anche religione diversa. L'adozione internazionale, quindi, può essere letta – in quest'ottica – come l'affacciarsi nel nostro paese di questi nuovi cittadini; la Pedagogia interculturale può aiutarci, allora, a mettere in luce aspetti altrimenti sottovalutati, situazioni in cui il percorso di “nuova affiliazione” e di “nuova genitorialità” può tradursi in una “naturale” espropriazione/fagocitazione della cultura, della storia e delle origini del soggetto adottato.

Guardare e analizzare gli eventi (apparentemente) da così lontano permette di scorgere quelle difficoltà - presenti anche nelle situazioni positive - collegate ai conflitti culturali che riguardano, oltre che il ristretto contesto familiare, anche quello più allargato, amicale, scolastico, relazionale in genere. Una prospettiva pedagogica interculturale offre la possibilità e indica la necessità di riflettere e affrontare i conflitti culturali, anziché nasconderli o, peggio, negarli, e di inserirli in un contesto familiare e sociale.

Questo punto di vista ci permette, inoltre, di riprendere il senso profondo di normative già esistenti e che con fatica hanno cominciato a tradursi in azioni positive: penso soprattutto alla Convenzione sui diritti dell'infanzia, approvata dalle Nazioni Unite il 30 settembre 1990, con l'obbligo della trasformazione in legge per i paesi sottoscrittori. L'approvazione di questa Convenzione internazionale ha costituito un traguardo di rilievo per il riconoscimento e la tutela dei diritti dell'infanzia, e si è resa, allo stesso tempo, lente d'ingrandimento per una lettura progressiva della condizione dell'infanzia in genere e, in particolare, di quella costretta ad emigrare e/o di quella adottata, soprattutto perché gli Stati che hanno sottoscritto la Convenzione sono obbligati a tradurre in legge del proprio paese i principi fissati nella convenzione stessa (in Italia è stata resa esecutiva con la legge 176/1991, grazie soprattutto all'attività dell'allora ministro alle politiche sociali Turco). Questa convenzione, in specifico, trasforma notevolmente la situazione dell'infanzia, obbliga i paesi che hanno firmato la sottoscrizione a riconoscere i diritti dell'infanzia stessa, di quei diritti che i bambini si portano con sé, da qualunque parte provengano. Se “infanzia migrante”, se “infanzia in adozione internazionale”, essa è comunque portatrice di quel complesso di diritti, e li porta con sé così come noi ci portiamo dietro la valigia o il passaporto quando andiamo all'estero. Il punto sostanziale che determina e condiziona qualsiasi intervento educativo o sociale è: nessuno individuo (o nazione che sia) può togliere quei diritti; essi sono legati all'individuo, sono collegati a quella specifica persona, bambino/a, ragazzo/a. Dal punto di vista dell'adozione internazionale ci sono molti temi, presenti nella convenzione, che andrebbero analizzati ed affrontati in maniera più precisata e coerente; ne indico qui solo qualcuno: penso

all'articolo 7 della convenzione, dove si riconosce che il bambino ha "diritto ad un nome, ha diritto ad acquisire una nazionalità, e, nella misura del possibile, a conoscere e ad essere accudito dai suoi genitori."

L'articolo 8 individua il diritto del bambino a "conservare la propria identità, nazionalità, nome e relazioni familiari come riconosciuti dalla legge senza interferenze illegali". Penso anche all'articolo 5, dove si afferma che dovranno essere rispettate "le responsabilità, i diritti e i doveri dei genitori, o laddove previsto, dei membri della famiglia estesa, o della comunità". Quest'ultimo punto interessa direttamente chi opera nell'ambito dell'adozione internazionale, perché quel soggetto che arriva qua in adozione ha questi diritti che gli rimangono *sempre*, se li porta *sempre* con sé; ha *sempre* il diritto a che sia rispettata la sua comunità d'origine, il suo punto di partenza. E' un diritto di quella persona specifica, acquisito da quel soggetto che non può essere tolto dalle nostre normative. Ecco perché il rapporto con i paesi di origine, con i paesi da cui provengono i ragazzi in adozione, diventa un rapporto molto importante che mette sul tappeto il tema delle relazioni interculturali.

Faccio riferimento ancora ad altri punti più specifici; l'articolo 20 stabilisce che: "un bambino, che venga privato, permanentemente o temporaneamente, del suo ambiente familiare o nel miglior interesse del quale non sia possibile la sua permanenza in tale ambiente, avrà diritto a speciale protezione da parte dello Stato." Molti ragazzi in adozione si trovano esattamente in questa situazione, e tale assistenza alternativa può includere anche "l'affidamento, l'adozione o, qualora necessario, la sistemazione in idonee istituzioni per l'infanzia. Quando si prendono in considerazione tali soluzioni si dovrà tenere in debito conto dell'opportunità che il bambino abbia una continuità di metodi educativi e di ambiente etnico, religioso, culturale e linguistico." Questo a me sembra sia esattamente il caso delle adozioni internazionali: viene espressamente riconosciuto il diritto del bambino (e il dovere degli educatori) a mantenere un filo con il proprio passato, e questo filo non può essere reciso.

Quanto (e perché) sia necessario, a mio parere, utilizzare un'ottica interculturale nell'affrontare i casi di adozioni internazionali, mi sembra chiaramente dimostrato da un episodio accaduto alla figlia adottiva di una mia conoscente, madre di una ragazza in età di scuola elementare, dove – com'è noto - si studia, tra l'altro, la storia e dove, per dare il senso del tempo, del passato e del legame con questo passato, si parte, in molte situazioni e giustamente, dal sé, dalle esperienze che il bambino ha vissuto, dal proprio passato, dalla propria storia. Per fortuna, non si parte più dalle date, ma si comincia dal sé, dall'individuo, dalla sua storia, dal suo passato, perché questo è l'elemento che permette di ricostruire il senso del tempo, e di dare significato al tempo che passa, di ritrovarne il filo di collegamento. Conseguentemente, spesso insegnanti molto accorte iniziano dalla storia di ciascun

ragazzo e dalla storia della propria famiglia: quindi, fanno costruire dei diari in cui si riportano le fotografie della propria nascita, della mamma e del papà che stanno vicino, ecc.; tutte attività degnissime, importantissime, essenziali; ma il caso che vi propongo è quello di una bambina adottata, che quando è arrivata a quel punto non sapeva cosa portare; non aveva fotografie, non sapeva chi era la sua mamma, chi era suo padre. E allora la bambina chiede alla maestra: “Ma io che cosa devo fare?” E la maestra, in perfetta buona fede, risponde: “Lascia queste pagine bianche e vai avanti ...”. Non rivolgo una critica (che, del resto, sarebbe impietosa e “a tavolino”) a quella maestra, perché forse ho fatto anch’io quegli stessi pensieri in più occasioni, questi medesimi errori, senza capirli, senza accorgermene; cerco, invece, di sostenere l’importanza che ha l’aspetto interculturale: la prospettiva interculturale ci può far capire questi problemi, queste trasformazioni della realtà di cui spesso abbiamo, soggettivamente, scarsa consapevolezza, e che, tuttavia, producono effetti poco piacevoli (se non disastrosi!). Dunque, spesso ci sono, nelle storie di adozioni, delle pagine che sono lasciate (più o meno consapevolmente) in bianco e che testimoniano la nostra difficoltà ad intervenire quando si tratta di ferite profonde dell’animo infantile; si tratta di tentare di trovare gli strumenti non invasivi per ricostruire queste pagine, per provare a riscriverle in maniera positiva.

Voglio aggiungere ancora un altro punto che mi sembra possa essere utile a definire meglio il quadro: se sottolineo ancora una volta l’importanza della pedagogia interculturale, e lo faccio forse in maniera eccessiva, ciò non significa che io pensi che questo sia l’unico modo per affrontare i temi in questione. Quella interculturale è una prospettiva che si deve affiancare alle altre prospettive, in particolare a quella psicologica. Ma, voglio aggiungere, che l’ottica interculturale ci permette di capire i meccanismi sociali che funzionano da elemento amplificatore delle dinamiche psicologiche. Diciamo allora che questi temi devono essere affrontati con più chiavi di lettura, perché questo intreccio permette di dare strumenti più adeguati per fronteggiare la situazione. Fatta questa premessa, provo ad analizzare rapidamente, dal punto di vista pedagogico, l’esperienza che è nata a seguito della presenza dei bambini stranieri presenti nelle scuole per individuarne quella parte che ci può essere utile. Quello che propongo è anche il frutto di una serie di esperienze di ricerca, svolte con le scuole, da cui è possibile ricavare una serie di modelli pedagogici che sono dentro l’esperienza e che in maniera consapevole o inconsapevole determinano, organizzano le esperienze stesse. Modelli pedagogici che derivano dall’esperienza educativa nelle scuole, ma che sono rintracciabili nei comportamenti educativi anche delle altre istituzioni, in particolare nelle famiglie.

Dunque, quali sono questi modelli¹? Radicalizzando, si possono individuare due polarità opposte; ovviamente all'interno dello spazio che le separa si riescono a scoprire e a precisare tante sfaccettature, ed è evidente che, spesso, le situazioni reali sono un po' più "mescolate" di quanto non siano i modelli che, per loro natura, sono derivati dalle esperienze concrete, ma rappresentano sempre una sorta di "purezza" e di precisione difficilmente riscontrabili nella realtà, ma che, tuttavia, permettono di individuare delle possibili e prevalenti direzioni di azione e di intervento.

I due modelli contrapposti che possiamo prendere in considerazione sono il modello assimilazionista e il modello differenzialista/separatista, che possono essere considerati come i due poli estremi. Il primo (il modello assimilazionista) nega l'esistenza di differenze culturali rilevanti, soprattutto fra bambini, e punta a produrre comportamenti congrui con la società di accoglienza, anzi chi opera in questa direzione ritiene che l'assimilazione/omologazione sia l'unica condizione che rende l'inserimento efficace. Si tratta, da questo punto di vista, di mettere in atto una pratica educativa che procede in maniera unidirezionale dal soggetto straniero verso la società, e che punta all'adattamento alla nuova realtà, cioè a far acquisire lingua e regole sociali del paese di accoglienza per vivere in un contesto culturale cui, chi migra, è costretto ad aderire nel momento in cui fa un trasloco geografico e culturale. Nel polo opposto troviamo il modello differenzialista/separatista che punta all'accentuazione delle differenze, che ritiene le differenze culturali (vale a dire, in sostanza, i modelli di comportamento sociali) non compatibili fra di loro e in grado di produrre soltanto conflitti distruttivi nel momento della loro interazione: è questo un punto di vista che spesso è presente, anche se non sempre espresso compiutamente, quando si tratta della presenza di zingari. In questo modello, mentre si cerca di rinsaldare i legami nei gruppi etnici di appartenenza attraverso la valorizzazione della cultura d'origine e il contatto con il paese di partenza, si mira in realtà alla creazione di comunità che si contrappongono e che riescono a tollerarsi reciprocamente, ma che non comunicano fra di loro, vivono il loro rapporto in maniera fortemente separata. Questo modello spinge alla separazione delle culture, ma soprattutto delle comunità e degli individui: ne abbiamo visto la tragica applicazione nella sua versione etnocentrica che ha condotto alla tragedia della pulizia etnica nell'ex Jugoslavia, ne intravediamo, oggi, gli orrori nella guerra dell'Iraq e nel conflitto israeliano-palestinese. Un modello di possibile superamento delle due posizioni unilaterali, indicate prima, è quello pluralista/integrazionista che si muove verso l'integrazione delle differenze, e cioè verso la loro precisazione e valorizzazione, ma in un'ottica di confronto, reciprocità e di scambio. Si tratta, in questa prospettiva, di costituire momenti di interazione fra le diverse culture, e di far

¹ Cfr. G. Favaro, A. Genovese (a cura di), *Incontri di infanzie*, Clueb, Bologna 1996

"giocare", di far emergere sia gli elementi che uniscono i soggetti, i tratti comuni di uomini, gruppi o popoli, sia i fattori che sono portatori di diversità specifiche, senza costruire per questo barriere insormontabili e contrasti non risolvibili.

A questi modelli pedagogici di riferimento sono, molto spesso, collegate delle proposte educative conseguenti; è evidente, infatti, che chi si muove in una prospettiva assimilazionista non propone attività formative diverse dal solito proprio per non creare discriminazioni fra i bambini, per non rafforzare differenze che, se pure presenti, vanno attenuate fino alla loro scomparsa. L'esistenza di differenze viene vista come un potenziale pericolo e il processo di socializzazione è inteso fondamentalmente come un percorso di omologazione e di adattamento al nuovo contesto sociale e culturale. In questo caso si affronta il problema prevalentemente sul piano degli apprendimenti linguistici e delle regole di comportamento con l'obiettivo di un inserimento non conflittuale nella società e, soprattutto, nel futuro mondo del lavoro: una trasformazione culturale completa del soggetto che diventa italiano non solo dal punto di vista dei diritti, ma anche (e, forse, soprattutto) da quello della cultura e dei sentimenti.

Anche i limiti didattici del modello separatista sono molto evidenti; si tratta, in questo caso, di preparare sul piano educativo - attraverso la "valorizzazione" unilaterale e assoluta della propria cultura e, spesso, anche della propria religione - mondi separati e incomunicabili tra loro: una triste e violenta realizzazione è quella della separazione razziale che trova il suo tragico aggiornamento nelle separazioni tra le scuole e le classi di bambini appartenenti a differenti gruppi etnici, come è accaduto in Bosnia e come sta avvenendo in numerose altre parti del mondo. Ma forse più sottili, perché meno evidenti, sono quelle separazioni che fanno riferimento a realtà e dati "oggettivi", come la non conoscenza linguistica, la differenza di comportamento, soprattutto nelle relazioni maschio/femmina, e che trovano spesso la soluzione (ritenuta) più "idonea ed efficace" nella costituzione di luoghi "formativi" separati, cioè di ghetti. Un esempio non molto lontano si rintraccia nella pratica della "pedagogia per stranieri" che, soprattutto, in Germania, si è concretizzata nella formazioni di scuole, classi e programmi differenziati.

Se, invece, il gioco delle differenze porta a comporre e scomporre continuamente i gruppi, allora le differenze culturali non si cristallizzano, ma cambiano in rapporto ai parametri che si utilizzano e, di volta in volta, ognuno può trovarsi collocato in versanti diversi e può interpretare ruoli differenti nelle relazioni interpersonali: scambio e interazione, a qualsiasi livello avvengano, inducono comunque elementi di produzione innovativa che si collocano accanto a ciò che permane e resiste. Ed è quanto avviene nel modello che punta all'integrazione delle differenze, perché in questo caso ci si muove in una prospettiva che possiamo definire di pluralismo culturale; essa tenta cioè di collegare i processi di apprendimento e di socializzazione con le diverse esperienze dei soggetti e, nel caso di quelli stranieri,

di conciliare gli obiettivi scolastici con le aspettative familiari. Non si tratta, cioè, soltanto di mettere in atto un processo di trasmissione di nuovi atteggiamenti e di proporre nuovi modelli di comportamento, ma di accordare lo sviluppo dei percorsi formativi con il rispetto dell'identità culturale ed etnica dei diversi soggetti. Da questo punto di vista è più facile accettare come positiva l'idea del pluralismo culturale riferito sia all'individuo, sia al gruppo. Nel modello pluralista/integrazionista troviamo una relativa ricchezza di proposte educative: vengono privilegiate le attività di gruppo e di confronto fra le situazioni; si punta al rispetto dell'identità culturale del soggetto migrante attraverso la memoria e la valorizzazione delle tradizioni; si analizzano le feste e i significati simbolici di atti e avvenimenti importanti nelle diverse culture (e nelle diverse religioni), si confrontano fiabe, racconti e romanzi italiani e stranieri, gli usi alimentari, i differenti modi di vivere, abitare, vestirsi o di sviluppare e intrattenere relazioni sociali. Dunque, in quest'ultimo caso ci troviamo di fronte ad un modello che punta a rafforzare l'identità culturale dei soggetti - di tutti i soggetti - in campo, a partire dalla loro storia. E questo ci permette di ritornare per un attimo a quelle "pagine bianche" (che abbiamo lasciato "vuote" a proposito di adozione internazionale): questo modello forse ci può aiutare a scriverle; perché si scrive la propria storia, solo se ci si assume collettivamente la dignità e il valore di quella storia, qualunque essa sia. In questo modo quella storia può essere presentata senza vergogna; non c'è più bisogno, in questa prospettiva, di lasciare alcuna pagina bianca.

All'interno di questa prospettiva, qual è il punto più solido, e allo stesso tempo più aspro e complesso, su cui bisogna poggiare per lavorare bene e produrre buone pratiche? A me sembra sia molto importante affrontare il tema contenimento degli stereotipi e dei pregiudizi: questo è un oggetto che, parlando di differenze culturali, non possiamo eludere. Propongo qui solo alcuni casi tratti da un'esperienza, forse un po' criticabile per il modo in cui sono stati raccolti i dati, ma molto interessante dal punto di vista del panorama che riesce a descrivere e che mette a disposizione; la ricerca è stata presentata da Paola Tabet², un'antropologa che ha lavorato con un gruppo di insegnanti, cercando di capire se esistono e quali siano i pregiudizi nei bambini. Non è un tema facile e non ci sono molti studi su questo argomento. Tabet e alcune insegnanti hanno deciso di tentare la ricerca utilizzando sia brevi interviste ai bambini, sia usando brevi componimenti scritti; questa scelta ha funzionato abbastanza bene; c'è stato un passa-parola tra gli insegnanti, per cui alla ricercatrice sono arrivati materiali interessanti da diverse regioni italiane. I bambini dovevano rispondere a domande molto semplici del tipo: "Se i tuoi genitori fossero neri..." , oppure: "La mia vita e la vita della gente in un paese dell'Africa."

² P. Tabet, *La pelle giusta*, Einaudi, Torino 1997

E' stata utilizzata una tecnica proiettiva perché il bambino doveva rispondere ai quesiti "mettendosi nei panni di", simulando una realtà molto diversa dalla sua (ma nel caso del bambino dell'adozione internazionale, non c'è simulazione; c'è cambiamento reale di contesto. Quando lui - o lei - arriva in Italia, cosa si porta dentro? Quali paure vive dentro di sé in rapporto al nuovo contesto? Gli stereotipi e i pregiudizi che emergono ci fanno vedere proprio le diverse reazioni possibili: le diverse reazioni dei bambini ci mostrano le differenti sfaccettature, ma soprattutto le loro paure.

Dice un bambino di seconda elementare di Viterbo: " Se i miei genitori fossero neri non so se li voglio dentro la mia casa, perché mi fanno paura. Alla notte non dormo mai, perché mi fanno paura, tanta paura"³. Un altro bambino di Arezzo, seconda elementare, dice " Se i miei genitori fossero neri, io sarei diverso da loro perché loro sarebbero neri come le tenebre, perché loro sarebbero brutti e non potrebbero riconoscermi, sarebbero neri, neri come la notte di pioggia , come l'inchiostro. Sarebbero alti, magri, tutti neri; la neve sarebbe il loro contrario, perché è un miracolo che loro sono neri e io sono bianco , non è possibile sarebbe un miracolo, un evento catastrofico....sarei preso in giro da tutti perché avrei dei genitori neri, sarei solo al mondo e non riuscirei a vivere, sarebbe impossibile che io fossi bianco e loro neri."⁴

Non c'è sempre soltanto la paura dietro le parole; ci sono anche altri elementi, gli stereotipi che arrivano direttamente dai mass-media, dal nostro moralismo, dal nostro "buon cuore"; per esempio, dice un bambino di terza elementare: "Se i miei genitori fossero negri io e la mia famiglia vivremmo in Africa; io mi divertirei molto salendo sugli alberi, andando sopra gli animali con tutti gli altri bambini, a correre per tutta la foresta , incontrando giraffe, leoni, tigri, pantere tanti animali. A me piace vedere i leoni, gli elefanti, perché i leoni hanno la pelliccia bella e gli elefanti perché sono alti e hanno la proboscide lunga. I neri mangiano le prede che ammazzano..."⁵ Qui appare in primo piano lo stereotipo televisivo e cinematografico più classico e completo: l'Africa è un mondo primitivo, dove ci si può persino divertire, se si vive come Tarzan; ma Tarzan, a pensarci bene è proprio un bianco che vive in Africa; quindi una storia che si ripete: il bianco che riesce a diventare il re della foresta, degli animali e degli abitanti della foresta. E da questi stereotipi emergono anche delle caratteristiche positive che è un modo per esorcizzare la paura e per raccogliarla dentro di sé, trasformandola positivamente in potenza della propria cultura e del proprio stato sociale.

Analizziamo ancora un altro elaborato che mostra l'esistenza di stereotipi utilizzati positivamente, ma che, tuttavia, servono per descrivere una vita ritenuta selvaggia:

³ Idem p. 8

⁴ Idem p. 9

⁵ Idem p. 67

“Se i miei genitori fossero neri anch’io sarei nero, però non fa differenza dovrei mangiare per tutta la giornata banane, dovrei salire sugli alberi delle palme per tirare giù i cocchi, dovrei cacciare gazzelle, cavalcare le zebre dovrei stare attento alle tigri ai rinoceronti, agli ippopotami e agli indigeni”⁶.

Nella ricerca presentata da Paola Tabet si rintracciano altri esempi, molto interessanti, di stereotipi e dei pregiudizi presenti nei bambini, ma il problema, strettamente connesso con il tema che stiamo trattando, riguarda il fatto che questi stessi stereotipi e pregiudizi li abbiamo anche noi adulti: genitori che accolgono bambini in adozione, chi lavora nei servizi, chi lavora nelle istituzioni formative, ecc. Tutti quanti noi siamo portatori di questi stessi identici pregiudizi che fanno parte del nostro sapere sociale e permangono impressi nella nostra memoria, determinando spesso, in maniera inconsapevole, anche i nostri comportamenti. Da qui un’enorme questione educativa che porta a incomprensioni, conflitti e discriminazioni; la prospettiva interculturale può contribuire a costituire situazioni che permettano di individuare gli stereotipi e i pregiudizi aggiungendo il punto di vista dell’altro nella loro analisi e definizione, per capirli e per creare strumenti che permettano di comprendere che essi fanno parte del nostro vissuto, del vissuto di ogni individuo, e che pertanto possono essere contenuti solo se riconosciuti. C’era, qualche anno fa, uno slogan molto bello e significativo, inventato dal movimento antirazzista; se ricordo bene, diceva: “Combatti il razzista che è in te”. La prospettiva interculturale si muove esattamente in quella direzione: sotto i riflettori dell’analisi critica deve essere posta la relazione fra gli individui e le culture - di tutti gli individui e di tutte le culture - e le loro reciproche certezze e paure. Dobbiamo imparare ad affrontare con consapevolezza critica i pregiudizi e gli stereotipi che abbiamo dentro di noi, e a guardare con partecipazione empatica alla storia e alla vita degli altri per poter modificare le relazioni fra gli uomini, in particolare con l’infanzia che viene da lontano, sia essa migrante o in adozione internazionale.

⁶ Ibidem