UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE

FLORE
Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Come non fabbricare stranieri in classe. Sradicamento e diversità da attributi individuali a esperienza del gruppo.

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Come non fabbricare stranieri in classe. Sradicamento e diversità da attributi individuali a esperienza del gruppo / M. Bontempi. - In: QCR. QUADERNI DEL CIRCOLO ROSSELLI. - ISSN 1123-9700. - STAMPA. - n.3:(2011), pp. 131-139.

Availability:

This version is available at: 2158/605569 since:

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

28 April 2024

Quaderni del Circolo Rosselli

QCR

Direttore Valdo Spini

Europa: immigrati e città

a cura di Alessandro Guadagni

Bauböck, Bontempi, Clarke, Fantoni, Guadagni, Kokkali, Isernia, Lattarulo, Momigli, Rossi, Salucci, Spini, Tonarelli, Vincenzo, Vincenzi

Storia e Memoria
Bagnoli, Mioni, Spini

NUOVA SERIE

3/2011

(anno XXXI, fascicolo 110)

ISSN 1123-9700

9 771123 970006

ALINEA EDITRICE

Come non fabbricare stranieri in classe. Sradicamento e diversità da attributi individuali a esperienza del gruppo *

Marco Bontempi **

1. *Dinamica della relazione sociale nella forma "straniero"*

Ogni gruppo, da quello di amici fino alla società intera, ha al proprio interno dinamiche di costruzione sociale dei significati. I significati possono essere compresi dal modo in cui sono costruite le relazioni sociali tra i membri del gruppo. Esiste una logica attraverso la quale nelle relazioni sociali si assegnano ruoli e si stabiliscono significati, orientando così il comportamento delle persone che appartengono al gruppo. Le persone coinvolte nelle relazioni sociali possono non essere consapevoli della dinamica delle relazioni e quindi in un certo senso "essere trasportate" da questa dinamica verso la definizione di certi ruoli e l'elaborazione di certi significati, anche non desiderati, oppure possono esserne consapevoli ed agire in modo da orientare la dinamica delle relazioni verso ruoli e significati desiderati.

Georg Simmel ha messo in evidenza in molti modi la dinamica delle relazioni sociali, soffermandosi, in un breve scritto, proprio sulla dinamica della costruzione sociale dello straniero. La sua è una riflessione generale, ma quattro sue considerazioni sono importanti per capire la logica delle relazioni sociali che sono in gioco quando nel gruppo, nel nostro caso la classe, arriva uno straniero.

i. *"Straniero" è la posizione sociale di chi viene e resta.* In termini sociologici la condizione di straniero non è una caratteristica di un individuo, ma è il ruolo che si attribuisce ad un individuo all'interno di un gruppo e il significato corrispondente a questo ruolo. Insomma lo straniero è "colui che viene da fuori" e contemporaneamente "rimane nel gruppo", cioè si pone per lui e per i membri del gruppo la questione di come definire non uno che viene e se ne va, ma uno che "viene da fuori e resta", un nuovo membro del gruppo. In altre parole, stranieri si diventa quando, essendo partiti, ci

* Una prima versione di questo testo è stata discussa nel convegno "Scuola pubblica: quale identità e cittadinanza delle minoranze?" tenutosi il 14 maggio 2011 presso l'Istituto Gould di Firenze.

** Il prof. Marco Bontempi è professore associato in "Sociologia del mutamento" e presidente del Corso di laurea magistrale in "Sociologia e ricerca sociale" dell'Università di Firenze.

si ferma e si entra in relazione. Finché non ci si ferma in un gruppo si è, sociologicamente, estranei, turisti o altro, ma non stranieri. Ad esempio, in vacanza si possono facilmente stabilire relazioni con ragazzi che vengono da altri paesi (giocare insieme a pallone ecc), mentre a scuola può essere più "imbarazzante" invitare a giocare a pallone ragazzi stranieri della stessa classe.

ii. *Essere "straniero" non è una qualità individuale ma una particolare forma di azione reciproca.* Colui che entra in un gruppo per restare venendo da fuori, entra con una posizione peculiare data dal fatto che: a) non appartiene al gruppo fin dall'inizio; b) introduce nel gruppo elementi o qualità sociali che non sono derivati e derivabili dagli elementi o qualità che caratterizzano il gruppo in cui entra (ad esempio: lingua, religione/confessione, tipi di rapporti tra uomo e donna, tra figli e genitori, abbigliamento, cucina, legami di parentela con persone in paesi lontani, speciale interesse per quanto avviene in un paese lontano). In questa prospettiva, l'essere *straniero* non è una qualità personale, ma «una particolare forma di azione reciproca»[1], una relazione sociale. La relazione sociale "straniero" è il modo in cui il gruppo elabora ruolo e significato di questi elementi o qualità che la persona che viene da fuori *introduce nel gruppo* con la sua presenza. (ad es. a lui non si fa riferimento come "amico di tizio o caio", "abitante di quella zona o quartiere" "compagno di sport nell'associazione locale" ecc).

iii. *La non appartenenza dello straniero al gruppo definisce una posizione peculiare all'interno del gruppo.* In linea generale, colui che viene da fuori e resta nel gruppo ha la caratteristica di essere "sradicato" rispetto ai membri autoctoni del gruppo, cioè non ha elementi di radicamento in quel gruppo come: rapporti di parentela, rapporti di vicinato, appartenenza ad associazioni sportive locali o a gruppi amicali. Questo "sradicamento" fa si che qualunque relazione costui avrà con singoli componenti del gruppo non potrà essere qualificata e caratterizzata da connessioni con la parentela, il vicinato, la pratica associativa, la colleganza lavorativa-professionale, cosa che invece qualifica e caratterizza spesso le relazioni tra i membri nativi del gruppo. Non si tratta solo di una condizione di "non appartenenza" - cioè il tratto in forza del quale gli stranieri vengono facilmente definiti a partire dal "non" -, ma anche di una posizione peculiare nel gruppo, che nella storia ha avuto esempi significativi. Al proposito Simmel cita «quelle città italiane che chiamavano i loro giudici dal di fuori, perché nessun nativo era libero dai vincoli degli interessi familiari e di partito (...) [in questo senso, lo straniero] è il più libero, praticamente e teoricamente, egli abbraccia le situazioni con minori pregiudizi, le commisura ad ideali più generali e più

[1] G. Simmel, "Lo straniero" in Id. *Ventura e sventura della modernità* (a cura di Enzo Rutigliano), Torino, Bollati Boringhieri, 2007, p.469.

oggettivi, e non è vincolato nella sua azione dall'abitudine, dalla pietà, dai precedenti»[2].

iv. *La relazione tra nativi e colui che viene da fuori è più astratta della relazione tra nativi.* Il rapporto che si stabilisce tra nativi e colui che viene da fuori è caratterizzato da una maggiore astrazione rispetto al rapporto che i nativi hanno tra loro. Maggiore astrazione vuol dire che la relazione nativi-straniero ha come elementi comuni, trova come terreno comune, «soltanto certe qualità *più generali*», mentre tra nativi la relazione «si costruisce sull'eguaglianza di differenze reciproche [ad es. sono differenze che caratterizzano tutti i nativi - e per questo sono "eguali"- quelle di famiglia, di residenza – quartiere, città/campagna ecc… -, di orientamento politico, di concezioni della vita, di qualità individuali] rispetto a ciò che è semplicemente generale [inteso come ciò che rende simili: come l'essere italiani, l'essere autoctoni, l'essere di matrice culturale cattolica e così via]»[3]. In altre parole, tra nativi le relazioni sono connotate da differenze che emergono in forza dei molteplici legami di appartenenza al gruppo, ad esempio: la relazione tra due ragazzi, Andrea e Matteo, mette insieme l'amicizia tra i loro genitori, il modo di uscire insieme il sabato sera e ritrovarsi in determinati posti (di fronte al bar ecc), il condividere cose in comune come musica, fumetti, giochi al computer ecc, il sapere che cosa è "figo" e che cosa non lo è, e tanti più saranno gli elementi che caratterizzano questa relazione tanto più questa relazione sarà peculiare e non simile ad altre che gli stessi Andrea e Matteo possono avere con altri ragazzi. Ora, le relazioni tra due individui sono tanto più caratterizzate quanti più elementi o aspetti le compongono, invece il terreno comune sul quale poggiano le relazioni tra nativi e stranieri non può che essere generale, infatti all'interno del gruppo non ci sono elementi rispetto ai quali caratterizzare il nuovo secondo la logica condivisa dai nativi. La relazione con lo straniero è dunque (almeno all'inizio potremmo dire necessariamente) una relazione in cui ciò che si condivide è qualcosa di estremamente generale, cioè il nativo e lo straniero si "guardano" come appartenenti a categorie ampie e generali, come quella di nazione, o ancora di più, come quella di appartenente al genere umano. Questa generalità degli elementi della relazione conferisce distanza e anche un elemento di freddezza e di accidentalità. Cioè sia il nativo che colui che viene da fuori tendono a pensare che quel tipo di relazione che hanno con quell'individuo possono averla ugualmente con molti altri, in altre parole ciascuno entra in relazione con l'altro attraverso una riduzione dell'altro

[2] Idem p.471. Le parentesi quadre nelle citazioni segnano connessioni, commenti o esempi miei. Un esempio recente di questa maggiore libertà di cui parla Simmel è stato la rivolta di Rosarno del gennaio 2010, nella quale gli stranieri si sono ribellati alle imposizioni della 'ndrangheta in modo più aperto di quanto non abbia fatto la popolazione locale.

[3] Ibidem.

ad un livello generale (questa dinamica è connessa con il sentimento che viene espresso con affermazioni del tipo: "tutti gli italiani sono uguali", "tutti gli albanesi sono uguali", e perfino, frase autentica di un docente, "tutti gli stranieri sono uguali", sottinteso "in classe"). Scrive Simmel: «lo straniero ci è vicino in quanto sentiamo tra lui e noi eguaglianza di carattere nazionale e sociale, professionale o generalmente umana; ci è lontano in quanto queste uguaglianze vanno al di là di lui e di noi, e ci congiungono soltanto perché congiungono in generale moltissimi soggetti. In questo senso anche nei rapporti più stretti si presenta facilmente un senso di estraneità»[4]. L'estraneità che riguarda lo straniero è facilmente di un elevato grado e può perfino raggiungere il livello in cui «vengono negati all'altro soggetto le qualità generali che si sentono come propriamente e semplicemente umane. Ma qui "lo straniero" non ha alcun senso positivo e la relazione con lui è una non-relazione»[5]. Senza arrivare a questo estremo del rifiuto, è da sottolineare che l'avere in comune solo elementi generali contribuisce a caratterizzare tutto ciò che non è comune come "comune agli estranei", cioè nel tendere a vedere gli stranieri come simili tra loro, per quanto paradossale possa apparire. «Perciò gli stranieri non vengono sentiti neppure propriamente come individui, ma come stranieri di un determinato tipo»[6]. Cioè: "i francesi", "i tedeschi", "i marocchini"(indicando provenienti da tutto il Maghreb) ecc...

Insomma, l'essere straniero non è una qualità personale, ma è una condizione nella quale lo sviluppo di relazioni sociali all'interno di un gruppo è condizionato da una peculiare combinazione di elementi di vicinanza e lontananza e di generalità e radicamento. Pur variando da caso a caso, c'è al lavoro una logica che tratta questi quattro elementi combinandoli tra loro secondo i significati e i ruoli che il gruppo elabora ed assegna a colui che viene da fuori. *È nell'essere inserito nel gruppo che un individuo può essere costruito come straniero all'interno del gruppo.* Quando gli elementi di lontananza, estraneità e generalità che sono propri della posizione sono attribuiti all'individuo che viene da fuori *come sue qualità personali*, allora i membri del gruppo si rapporteranno a lui secondo questi significati, plasmando così il ruolo di "straniero" e integrando la persona nel gruppo nella posizione di "straniero". Una tale collocazione è una forma di integrazione, *ma riproduce nel tempo gli elementi di estraneità, generalità e lontananza come caratteristiche della persona.* Così, colui che viene da fuori resterà "straniero" nel tempo, cioè sarà inserito nel gruppo con una posizione marginale, esposta a discriminazioni, incomprensioni, debolezza e con evidenti potenzialità conflittuali.

[4] Idem p.472.

[5] Idem p.473

[6] Idem p.474.

Bisogna però dire che questo è solo uno dei possibili esiti di questa dinamica, altri esiti sono possibili e dipendono da come questi elementi di *lontananza, estraneità e generalità vengono fatti propri dal gruppo anziché concentrati e proiettati sull'individuo.*

2. *Didattica e ruoli sociali.*

Delineata la logica generale, possiamo ora considerare più da vicino in che senso la didattica possa orientare e legittimare processi di costruzione sociale dello straniero nel gruppo-classe o processi di trasformazione del gruppo a partire dalla presenza di persone che vengono da fuori.

a) Possiamo dire che all'inizio dell'anno scolastico gli studenti di una classe si trovano – dal punto di vista generale - in una posizione di eguaglianza rispetto ad una materia che studieranno durante l'anno: cioè condividono la non-conoscenza dei contenuti. Sempre da un punto di vista generale gli studenti nativi sono uguali tra loro anche rispetto a competenze che sono derivate dalla loro appartenenza alla società del luogo e al gruppo-classe, tra le quali, almeno: la conoscenza della lingua italiana per uso quotidiano, le competenze di relazione nei rapporti tra pari e con i docenti.
b) Tale condizione di uguaglianza, se considerata dal punto di vista delle singolarità individuali, ha qualificazioni differenti: ciascun individuo infatti ha un proprio *curriculum* pregresso, inclinazioni personali, livelli di maturità, modi di usare le competenze linguistiche e relazionali differenti da altri.
c) Lo studente "che viene da fuori" è portatore, come abbiamo detto, di elementi che non sono derivabili dal gruppo. Ha certamente caratteristiche personali, ma in termini di didattica ciò significa che il suo *curriculum* pregresso è diverso, almeno in parte, da quello degli altri, che le sue competenze personali possono essere sviluppate in modi e forme diverse da come gli altri hanno sviluppate le proprie. In altre parole, questa mancanza di "radicamento didattico" fa si che la sua singolarità non sia organicamente connessa con le forme delle singolarità dei nativi: potremmo dire che per il gruppo è una singolarità *singolare* perché lui sa cose che dal docente non gli sono richieste e non sa cose che gli sono richieste.

Sempre in termini didattici, il non disporre di competenze che invece sono condivise da tutti gli altri (come quelle linguistiche e relazionali, almeno) rende lo "studente che viene da fuori" meno radicato e quindi più "astratto" dei suoi compagni, cioè estraneo, lontano e generale. Ora, queste *differenze in entrata* caratterizzano le risposte che gli studenti danno alle richieste dell'insegnante, diventando *differenze di performance* e contribuen-

do alla definizione degli *status* nelle gerarchie di prestigio tra studenti della classe. Come alcuni studi hanno mostrato[7] la determinazione dell'ordine degli status in classe risente sia di fattori extrascolastici come il contesto familiare e culturale, le forme di consumo, l'accesso ai media ecc, che di fattori intrascolastici, come il successo nelle relazioni tra pari in classe e determinati risultati scolastici. Si può dire allora, che quanto più in una classe le relazioni tra studenti sono influenzate da gerarchie di status, tanto maggiore sarà la probabilità, quando le singolarità degli studenti stranieri divengono bassi risultati di performance, che si consolidi per loro all'interno del gruppo lo status di "straniero". A ciò può contribuire potentemente la pretesa del docente di avere un atteggiamento "neutrale" con i propri studenti[8]. In questo senso sarebbe "neutrale" una didattica indifferente alle caratteristiche di coloro ai quali è rivolta, nella quale il docente fa la lezione tradizionale, senza forme di coinvolgimento diretto degli studenti. L'atteggiamento neutrale è uno dei più potenti alleati del processo di costruzione sociale dello straniero all'interno del gruppo, infatti, ignorando le caratteristiche individuali, non solo il docente fonda il proprio lavoro sul presupposto di una eguaglianza di condizioni che non c'è neanche tra i nativi, ma tratta come attributi dell'individuo quegli elementi di estraneità, lontananza e generalità che – come abbiamo visto – sono inevitabilmente presenti quando ci sono studenti "che vengono da fuori". Così, lo studente diviene *straniero* nel gruppo, con una posizione di marginale che può restare nel tempo. Allora, lo studente che all'inizio dell'anno era in una posizione di non conoscenza della materia simile e al pari degli altri diventa così *lo studente straniero* del gruppo-classe. Questa dinamica è lampante nella didattica delle lingue straniere, quando l'insegnante usa l'italiano come lingua veicolare per spiegare contenuti, lessico, strutture o grammatica della lingua straniera. Così viene messo fuori dal processo di apprendimento chi ancora non padroneggia l'italiano, quando – rispetto alla lingua da imparare - avrebbe invece le stesse opportunità di apprendimento degli altri se la lezione fosse fatta direttamente nella lingua straniera che si sta insegnando.

Questa dinamica può essere superata solo se *lontananza, estraneità e generalità vengono fatti propri dal gruppo anziché concentrati e proiettati dal gruppo sull'individuo.* In questa prospettiva si supera il concetto di tolleranza, cioè una posizione di generica non-esclusione verso i differenti, senza che il "tollerante" sia coinvolto nel cambiamento che la presenza del "tollerato" produce nel suo gruppo. È per questo rifiuto al cambiamento che, come ha scritto Paolo Balboni «essere tolleranti ci gratifica, essere tollerati ci umilia, e nessuna scuola nessuna società, cresce e progredisce

[7] Cfr. Elizabeth Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erikson, 1999; Davide Zoletto, *Straniero in classe*, Raffaello Cortina, 2007.

[8] Dicono alcuni gli insegnanti: "come faccio a dare un compito più facile a Mohamed? Gli altri studenti si arrabbierebbero perché si sentirebbero discriminati", ma mettere Mohamed su di un piano su cui non è vuol dire discriminare lui.

se si basa sull'umiliazione di alcuni suoi membri»[9]. Il modello interculturale, invece, ripensa la didattica incorporando metodologicamente la differenza. In tal modo non sono solo i contenuti, ma è il metodo stesso che si fa carico di quegli elementi di lontananza, estraneità e generalità che con altri approcci sono attribuiti agli individui. Sono elementi tipici di questo modello:

a) *la didattica dei punti di vista.* Cioè mostrare come un medesimo tema/problema possa essere considerato da punti vista diversi ed esercitare a pensare secondo questa logica. Un esempio classico è quello dello studio delle crociate: secondo la didattica multiculturale la trattazione delle crociate è fatta in modo tradizionale – cioè secondo il solo punto di vista degli europei – ma è esposta attenendosi alle regole del politically correct, cioè facendo attenzione a non offendere lo o gli studenti musulmani o arabi presenti in classe. Secondo la didattica interculturale il docente spiega le crociate esponendo gli eventi secondo i punti di vista dei diversi "attori" individuabili nell'evento: gli europei (di allora e di oggi), gli arabi, ma anche i bizantini di Costantinopoli che nel 1203 furono conquistati dai crociati. Altri esempi: in geografia lezioni su come le cartine incorporino punti di vista, non solo spaziali, ma anche culturali (mappe eurocentriche, sinocentriche, di Peters, ecc...); in matematica un addestramento alla pluralità dei punti di vista può consistere nel sottolineare le diverse vie di soluzione dei problemi, discutendole senza gerarchizzarle (ad esempio confrontando le moltiplicazioni fatte secondo lo schema a reticolo cosiddetto "dei musulmani" o "a gelosia)".

b) *L'apprendimento cooperativo*, lavorare per gruppi o a coppie, coinvolgere i bravi nel fare da tutor ai meno bravi, lavorare per problemi. «L'insegnante che voglia preparare nel modo più efficace un eventuale inserimento [di studenti stranieri] deve infatti saper passare dalla propria supervisione diretta sugli allievi a una *delega* agli allievi di *parte* della propria autorità. Gli studenti possono così imparare a gestire nell'ambito del lavoro cooperativo fra pari le relazioni di potere che orientano qualsiasi interazione. Si tratta di relazioni che nella classe tradizionale venivano distribuite secondo una gerarchia rigida che faceva capo solamente all'insegnante. Quando gli studenti lavorano nei gruppi, ognuno di loro diventa invece corresponsabile del coinvolgimento e apprendimento suo e dei compagni di gruppo»[10]. Questo de-centramento dell'insegnante non è una sua riduzione, ma sposta la sua funzione didattica ad un livello più profondo di progettazione, osservazione, coordinamento e valutazione dell'insieme, oltre che dei singoli.

[9] Paolo Balboni, "Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati" in *Italiano Lingua seconda: fondamenti e metodi*, (a cura di M.C. Luise), Guerra, 2003, p.12.

[10] Davide Zoletto, *op.cit.*, p.66.

In tal modo si generalizzano lontananza e diversità come condizioni di cambiamento del gruppo e, in tale generalizzazione, si rende la specificità dello straniero una condizione di accesso *di tutti* a conoscenze diverse. In un certo senso *tutti gli studenti sono indotti a fare in qualche modo l'esperienza dello sradicamento e della differenza attraverso il metodo di apprendimento promosso e gestito dal docente*. Tale prospettiva agisce sui significati che gli individui impiegano e modifica quindi l'orientamento delle relazioni e dei ruoli nel gruppo-classe. È in questa dinamica di uscire da sé e di rientrare in sé con una consapevolezza che ne cambia gli assetti che il gruppo fa propria l'esperienza dello straniero e rende membro in senso pieno colui che viene da fuori.

Queste considerazioni sociologiche ci illuminano, in conclusione, su alcuni rischi di fraintendimento ben presenti anche in atteggiamenti di persone dotate delle migliori intenzioni quando ci si occupa di educazione interculturale a scuola. Il primo è sicuramente quello di ritenere di dover fare educazione interculturale solo in presenza di allievi stranieri in classe. Se la presenza di stranieri attiva comunque la dinamica di costruzione sociale del ruolo di straniero nel gruppo di cui è importante avere consapevolezza e che è importante saper governare, questi metodi, tuttavia, valorizzano la differenza anche se in classe sono tutti nativi. Un secondo rischio consiste nel pensare di impiegare il metodo interculturale perché si inserisce nell'insegnamento della storia, geografia, religioni qualche canzone o qualche danza o cibo o vestito oppure l'insegnante si limita a chiedere allo studente straniero di studiare argomenti attinenti al Paese di provenienza. È necessario muovere dalla consapevolezza che gran parte dei manuali scolastici sono impostati secondo una prospettiva eurocentrica. Non si tratta solo dei manuali di storia, ma anche delle scelte antologico-letterarie che prendono in esame solo autori europei e nordamericani, o di discipline come il diritto che potrebbero essere ben trattate in chiave comparativa. Iniziative didattiche così parziali e limitate che non cerchino di rimuovere l'impostazione e l'orientamento eurocentrico impliciti nella trasmissione del sapere concorrono – perfino inintenzionalmente – a rafforzare la costruzione dello straniero in classe, perché, come è stato giustamente osservato: "il messaggio che viene dato all'intera classe è che la cultura da cui proviene il ragazzo straniero è una cultura di secondaria importanza, di nessun interesse per chi non sia di quel Paese".[11]

Un terzo rischio è quello della pretesa dell'equidistanza del docente da tutti i propri studenti perché di questi considera solo le prestazioni e non le caratteristiche individuali. È evidente, alla luce di quanto detto sopra che

[11] Renata Innocenti - Paola Chelazzi "Accogliere le differenze attraverso la didattica delle discipline: materiali e strumenti" in M. Frati – G. Del Gobbo (a cura di), *La scuola transculturale nel sistema locale di accoglienza*, Firenze, CD&V, 2008, p.59. Cfr. anche Francesca Della Puppa, "Educazione interculturale e discipline scolastiche" in *Italiano Lingua seconda: fondamenti e metodi*, (a cura di M.C. Luise), Guerra, 2003, p.51-52.

questo è un metodo molto efficace nel costruire stranieri all'interno della classe e contribuire così a far saldare in modo permanente la differenza con l'estraneità.

Last but not least, il pensare che gli obiettivi dell'educazione interculturale possano essere raggiunti nell'arco di breve tempo, come è un solo anno scolastico o che gli innumerevoli ostacoli che si incontrano possano giustificare la rinuncia.

In altre parole ciò che si è voluto mostrare in queste brevi note è che non si tratta solo di favorire l'accoglienza di chi viene da fuori, ma che il fare esperienza dell'estraneità è un elemento fondamentale per la formazione dei giovani nella nostra società.