

Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Storia.  
Strategie e metodologie formative

Citizenship education in pluralist Europe through the promotion  
of well-being within the community body. Training strategies and methodologies

**Pasquale Renna**

Ph.D. | University of Bari "Aldo Moro" (Italy) | pasquale.renna@uniba.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Renna, P. (2021). Citizenship education in pluralist Europe through the promotion of well-being within the community body. Training strategies and methodologies. *Pedagogia oggi*, 19(2), 79-84.

**Copyright:** © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi.org/10.7346/PO-022021-10>

**ABSTRACT**

Today, talking about citizenship education means dealing with examples of multiculturalism and intercultural education. In this regard, the sense of belonging to a community through an effective contribution to its construction is very important. In the pluralist European Union therefore, promoting the civic sense of belonging to the social body is possible if we start from an awareness of being an active part of it. Through a targeted training project in schools, it is possible to identify the substantial resources and opportunities that derive from an awareness of being part of the same community body.

Parlare di educazione alla cittadinanza, oggi, significa confrontarsi con le molteplici istanze della multiculturalità. Di fondamentale importanza, in tal senso, si rivela il senso di appartenenza a una data comunità in base al fattivo contributo alla sua edificazione. Nell'Europa pluralista si tratta, dunque, di promuovere il senso civico di appartenenza al corpo sociale a partire dalla presa di coscienza di esserne parte attiva, mediante una mirata progettualità formativa che sappia individuare i nodi problematici ma anche le straordinarie risorse e opportunità derivanti dalla consapevolezza di essere inseriti nel medesimo corpo comunitario. Una consapevolezza che passa attraverso la scuola e la progettualità formativa ivi realizzata.

**Keywords:** Citizenship, School, Intercultural Education, Promotion Of Wellbeing, Educational Projection

**Parole chiave:** Cittadinanza, Scuola, Intercultura, Progettazione formativa, Promozione del benessere

**Received:** September 3, 2021

**Accepted:** November 9, 2021

**Published:** December 23, 2021

**Corresponding Author:**

Pasquale Renna, [pasquale.renna@uniba.it](mailto:pasquale.renna@uniba.it)

## 1. *Unitas multiplex* comunitaria nel contesto dell'Unione Europea, tra realtà e sogno.

“L'appartenenza”, scriveva Giorgio Gaber in una nota poesia-canzone dell'anno 1994, “è avere gli altri dentro di sé”. Mai definizione fu più appropriata per introdurre la problematica che è a monte della presente indagine: come promuovere, nei migranti, il senso di appartenenza a una comune civiltà europea e, cosa non meno importante, come promuovere nei popoli europei il senso di una appartenenza “plurale” che coinvolga anche i migranti?

Autorevoli pedagogiste contemporanee hanno elaborato approfondite analisi e progettualità pedagogiche e didattiche aventi come problematica-cardine la questione della condizione di *doppio sradicamento* che i migranti vivono (Guaragnella, Pinto Minerva, 2005; Gallelli, 2018). Sradicamento dalla terra delle origini, a cui non più appartengono a motivo del, troppo spesso forzato, viaggio della speranza verso terre di approdi in cui realizzare il sogno di una vita dignitosa, al riparo da fame, miseria, guerre. Sradicamento dalla stessa terra degli approdi, a cui non ancora appartengono a motivo del rifiuto che, spesso pregiudizialmente, viene loro opposto da una collettività a sua volta non formata ad un consapevole e maturo pluralismo democratico. Tale pluralismo, ci avvertiva in tempi non sospetti John Dewey (1916), è al cuore di quella sensibilità verso la democrazia che va ben oltre il mero inserimento in un dato quadro istituzionale. La democrazia nasce quando si acquisisce consapevolezza della natura costitutivamente partecipativa della convivenza umana, entro cui divenire soggetti democratici significa decidere di mettere insieme le risorse comuni per affrontare costruttivamente le molteplici sfide che l'ambiente quotidianamente pone. Di conseguenza, rifiutarsi di riconoscersi costitutivamente bisognosi dell'altro, che ci riconosce e ci libera (Pinto Minerva, 2017), significa vivere in una illusione di autosufficienza che, purtroppo, appartiene, soprattutto a partire dal vertiginoso sviluppo economico che la cultura occidentale ha avuto in seguito alla ricostruzione realizzata nel Secondo Dopoguerra, a molte persone che vivono in Europa, plasmate dai mezzi di comunicazione di massa all'uso compulsivo di beni di consumo, da utilizzare nell'ambito di una esistenza dedita al mero soddisfacimento di desideri materiali. Opporsi a ciò che potremmo definire la sub-cultura individualista è possibile soltanto promuovendo una specifica progettualità pedagogica e didattica tesa al riconoscimento della costitutiva incompiutezza e incompletezza dell'essere umano e del suo intrinseco bisogno dell'apertura all'Altro. Per questo la democrazia è educazione, ovvero un senso autentico di democraticità nell'ambito delle relazioni umane non può che essere promosso a partire dalla predisposizione, soprattutto a scuola e nei contesti educativi e formativi sia formali, sia informali, sia non-formali, di itinerari di cooperazione dalla forte valenza etica. Una comune umanità e una comune civiltà si costruiscono, come ci ricordava Lorenzo Milani, soltanto entro un quadro collaborativo teso a “[un] fine [che] deve essere onesto, grande” (Scuola di Barbiana, ed. 1996).

In proposito, è stato puntualmente osservato come, per promuovere una siffatta concezione della democrazia, sia quanto mai opportuno puntare su un senso della collettività che vada oltre la classica anti-nomia Io-Noi su cui poggia l'individualismo del soggetto occidentale, inserito in un contesto sociale che viene percepito come mero fondo-a-disposizione per realizzare piani e progetti tesi all'autorealizzazione contro-gli-altri. La decostruzione dell'individualismo, in tal senso, passa attraverso la presa di coscienza basilare per cui il soggetto si costruisce nell'ambito di ambienti e contesti, nonché mediante processi di co-costruzione collettiva. Per tale ragione è stato ritenuto opportuno ripensare lo stesso termine individuo, sostituendolo con il termine *condividuo* (Remotti, 2019; Gallelli, 2018).

Un termine, *condividuo*, quanto mai appropriato per descrivere la co-appartenenza tra Europei e Migranti nella costruzione della comune *casa* europea, soprattutto a partire da specifiche vicende occorse nel Secondo Dopoguerra. Molti Paesi europei, infatti, hanno attirato migranti, soprattutto dai Paesi africani e mediorientali, perché erano bisognosi di manodopera a basso costo nei molteplici settori industriali che fungevano da motore della Ricostruzione. Non di rado, però, al riconoscimento dei migranti in quanto lavoratori si è accompagnato, parallelamente, un loro deciso misconoscimento in quanto cittadini, un misconoscimento dimostrato da molte delle loro dolorose storie.

Ogni qualvolta si accenna alla presunta ‘minaccia’ costituita dai migranti, compresa quella di attacchi terroristici, io penso all'insicurezza e ai momenti di autentico terrore che queste persone hanno dovuto affrontare a causa della loro percepita estraneità. Nell'immagine d'insieme della migrazione, le zone d'ombra più cupe sono rappresentate dalla violenza inflitta da gruppi e singoli residenti ai nuovi arri-

vati. Per fare solo un esempio tra i tanti: nel novembre 1992, nel corso di un attentato incendiario con motivazioni razziali perpetrato da alcuni estremisti di destra a Mölln, vicino a Lubeca, morirono due ragazze adolescenti e la loro nonna. Vent'anni dopo alcuni esponenti della comunità turca protestarono contro il consiglio comunale che aveva respinto la richiesta di intitolare una via alla loro memoria. Se l'assassinio è il simbolo della migrazione come terribile prova, il dibattito successivo dimostra chiaramente che la memoria di quella prova è ancora un campo di battaglia. Il secco rifiuto ufficiale non fece che riaprire la ferita originaria. (Gatrell, 2020, p. 18)

Si dimostra urgente, in base alla testimonianza sopra riportata, mettere in campo *dinamiche di riconoscimento* al cuore delle quali sta la questione, tutta da promuovere nelle sedi formative appropriate, della reciprocità, della coappartenenza, della riscoperta dei molteplici luoghi e momenti in cui, concretamente, si è proceduto alla costruzione della comune civiltà.

Pertanto, promuovere una mirata progettualità formativa che accresca la consapevolezza *condividuale* sia dei migranti sia delle persone che vivono da più generazioni nelle terre della “democratica” Unione Europea, è quanto mai opportuno per incoraggiarne la costruzione e, di conseguenza, per promuovere, negli ambienti formativi della scuola e dell'extrascuola, una educazione alla cittadinanza europea che abbia al suo centro la promozione di dinamiche di riconoscimento.

## 2. Educare al riconoscimento delle stratificazioni culturali per promuovere uno stile di apprendimento *migrante* nell'Europa pluralista.

Promuovere dinamiche di riconoscimento dei migranti europei rappresenta, in tal senso, una delle più grandi sfide pedagogiche, oltre che culturali e politiche, del nostro tempo. Un tempo in cui retoriche revansciste e narrazioni essenzializzate ne rendono la realizzazione viepiù difficoltosa.

Far ciò, e dunque promuovere un autentico senso di appartenenza a una medesima collettività alla cui costruzione partecipare in uno spirito autenticamente democratico, diviene possibile soltanto abbandonando la pretesa di imporsi sugli altri, per acquisire la consapevolezza di essere inseriti in un tutto che è più della somma delle singole parti.

Ciò può avverarsi soltanto mediante la promozione, in primis nella Scuola, di soggettività nomadi (Braidotti, 1995), che acquisiscano gli opportuni strumenti culturali che le mettano in grado di riappropriarsi della storia e della civiltà europea, sentendola come storia plurivoca e sinfonica, realizzata grazie all'apporto di molteplici soggetti e comunità; una storia che sentano come propria in quanto realizzata collegialmente, e non unilateralmente scritta da una civiltà imperialista, colonizzatrice.

Come, dunque, trasformare una soggettività autocentrata e fondata sull'individuo in una soggettività con-dividuale e nomadica (Braidotti 1995; Pinto Minerva 2002), caratterizzata da uno stile di pensiero e di apprendimento *migrante*, ovvero sensibile alle transizioni, alle intersezioni e alle contaminazioni culturali più che alle fondazioni?

Transitare verso una soggettività caratterizzata da uno stile di pensiero e di apprendimento *migrante*, che conduca a un nuovo modo di leggere la storia e la civiltà, significa ricercare i luoghi in cui, nel corso del tempo, si sono stratificati i transiti dei popoli e delle civiltà, così come significa ricercare i luoghi in cui, in prospettiva tanto sincronica quanto diacronica, si sono verificate nuove sintesi di civiltà a partire dalla fecondità prodotta da scambi culturali vissuti nella pace e nella serenità dell'incontro.

Promuovere, nelle istituzioni e nelle agenzie formative scolastiche ed extrascolastiche, dunque, una soggettività con-dividuale caratterizzata da uno stile di pensiero e di apprendimento *migranti* significa formare nei soggetti educativi la consapevolezza della propria co-essenzialità con le alterità con cui si coabita. Significa, inoltre, sollecitare in loro la coscienza del fatto che la storia è fatta di popoli che, da sempre, si sono reciprocamente scambiati usi, costumi, dottrine, arti e scienze, saperi e sapori, visioni e concezioni del mondo. Si tratta, pertanto, di proporre una narrazione della Storia, sia nelle istituzioni del sapere formalizzato sia nelle realtà del fuori-scuola, che sappia soffermarsi su luoghi e momenti in cui i contatti tra i popoli hanno generato fecondità culturale che, a sua volta, ha dato luogo a inedite sintesi di civiltà.

Per tale ragione una soggettività nomadica (Deleuze, Guattari, 1996) caratterizzata da uno stile di pensiero e di apprendimento *migrante* saprà soffermarsi più sulle transizioni che sulle fondazioni. Saprà inter-

pretare la Storia come un lungo itinerario di attraversamenti di terre e di mari da parte di popoli che, di volta in volta, hanno lasciato traccia di sé in un ambiente condiviso e nell'ambito di relazioni feconde, siano esse armoniose o persino conflittuali.

Una siffatta soggettività non può che essere promossa, nello spazio di insegnamento-apprendimento delle istituzioni scolastiche europee (penso principalmente ai gradi scolastici più elevati, laddove sia più semplice rielaborare i contenuti di base appresi nei gradi inferiori), mediante un ripensamento dell'insegnamento della Storia e dell'Educazione Civica, laddove della Storia, sulla scia dell'insegnamento annalista, vengano messi in luce i momenti che hanno creato le civiltà, i passaggi fondamentali che ne hanno determinato i cambiamenti, i luoghi in cui sono avvenute le sintesi culturali determinate dalle contaminazioni culturali determinate dagli incontri di donne e uomini che hanno condiviso saperi strategici ed esperienze significative.

Ecco che, allora, la Storia, lungi dall'essere una materia scolastica caratterizzata da sterile mnemonismo, si trasforma in un'avventura della conoscenza, caratterizzata da itinerari, spesso non lineari, di continua scoperta e riscoperta delle tracce seminate che le civiltà e le culture hanno impresso nei luoghi, mediante il passaggio, la convivialità e il confronto tra viaggiatori, intellettuali, semplici percorritori di sentieri fisici ed esistenziali.

Una continua scoperta e riscoperta da effettuare mediante un preciso esercizio euristico e indagativo, nel contesto di itinerari di studio caratterizzati da una marcata interdisciplinarietà e in cui possa essere esercitato il pensiero investigativo, critico e creativo. In tal modo, sarà possibile costruire percorsi di carattere indiziario, in cui leggere le piccole e spesso sottaciute storie che compongono la grande Storia ma di cui non si conoscono che tracce disseminate nei molteplici artefatti culturali che sfuggono alle narrazioni unilaterali dei gruppi che riescono a imporre la propria narrazione degli eventi.

### 3. Proposte pedagogiche per il ripensamento dell'insegnamento della Storia nella Scuola italiana

La scuola rappresenta, nel contesto comunitario europeo, con particolare riguardo all'Italia, una straordinaria agenzia formativa, mediante la quale è possibile costruire percorsi di cittadinanza consapevole. I soggetti migranti, in particolare, rappresentano una ricchissima risorsa per poter pensare *altrimenti* e costruire itinerari di civiltà ispirati al senso di co-appartenenza a una medesima collettività. Mediante una mirata progettualità formativa avente come protagonista un approccio innovativo alla Storia, è possibile dare corpo a tale opportunità.

Vengono di seguito abbozzati i contenuti di alcuni moduli di apprendimento trasversali, dal potenziale fortemente interdisciplinare.

- a) *Modulo 1.* Riscoprire gli attraversamenti culturali nella città di Toledo (Spagna). Come le sponde del mare, la Storia accoglie continuamente, ininterrottamente, tracce delle storie dei popoli che hanno calcato le stesse terre e sui cui hanno lasciato testimonianze stratificate. Si tratta di impronte di passaggi e di soste più o meno prolungate dovute a ragioni di guerra o di pace. La città di Toledo, in particolare, nel XIII secolo, è stata sede di una felice compresenza di intellettuali che parlavano arabo, ebraico e latino. Intellettuali che sono stati in grado di lanciare un processo di traduzione di opere di filosofi dall'arabo al latino, medici, astronomi, scritte in lingua araba e in gran parte tramandate nel corso dei secoli dalla sponda orientale alla sponda occidentale del mar Mediterraneo, entrambe, a quel tempo, occupate da dominazioni di carattere islamico. Riscoprire e ripercorrere il viaggio che ciascuna opera ha effettuato lungo le sponde del Mediterraneo, per giungere, grazie all'opera dei traduttori toledani, nelle grandi Università europee medievali, da Oxford a Parigi, può aiutare i giovani studenti a comprendere la coappartenenza di popoli e culture nel comune spazio di civiltà euro-mediterraneo (D'Ancona, 2005).
- b) *Modulo 2.* Dalla formica alla stella: universi mondi ricevono vita dal Sole (Giordano Bruno, 1584). Una soggettività nomadica percepisce la Storia come il racconto, la narrazione di un continuo flusso vitale in cui un sistema di soggetti viventi e non viventi, tra loro indissolubilmente intrecciati nella comune rete della vita, offre testimonianza di sé e del proprio posto nel più vasto contesto complesso

(Pinto Minerva, 2017), nonchè dei suoi collegamenti con altri esseri viventi e non viventi, e ancora dei suoi percorsi di attraversamento spaziotemporale. Nel caso specifico, si tratta di un modulo di approfondimento interdisciplinare improntato alla metodologia della *Big History* (Stokes Brown, 2017) che abbia come argomento il ruolo fondamentale del Sole per la vita della Terra, dal microcosmo del DNA al macrocosmo delle grandi civiltà umane che hanno riconosciuto e narrato il ruolo vitale della grande Stella in opere monumentali e straordinarie narrazioni mitologiche.

- c) Modulo 3. Lungo il cammino: alla ricerca di stratificazioni culturali nell'itinerario della via Appia Roma-Brindisi. Un cammino rappresenta, senz'altro, uno scrigno di bellezze naturalistiche e culturali, da cui è possibile trarre narrazioni in cui si pongano in evidenza le pluristratificazioni lasciate da popoli e culture nel corso dei secoli (Demetrio, 2018). Sarà possibile osservarle lungo il percorso, da effettuarsi preferibilmente a piedi, per facilitare una maggiore interiorizzazione e una più approfondita riflessione sulle tracce che, nel tempo, popoli e civiltà hanno lasciato. Tracce che, prima che dal camminante, sono state colte dalle stesse culture che si sono susseguite le une alle altre nel corso del medesimo itinerario, e che potranno essere ancora, in futuro, colte da nuove culture che, dopo quella attuale, si impegneranno nel percorso di risignificazione del medesimo attraversamento. Un percorso di risignificazione che poggerà sulle testimonianze tacite di strutture architettoniche, spesso appena affioranti dalle zolle di terra, degli ampi paesaggi rurali e urbani che si snodano lungo il Cammino, nonché di tutte quelle preziose testimonianze ed esperienze che narrano, tacitamente, l'avvicinarsi, nel tempo, di genti differenti. Ricostruire piccoli itinerari, microstorie di persone e piccole comunità, ma anche di cangianti paesaggi rurali, mutati nel corso dei secoli dall'opera umana, non sempre rispettosa della biodiversità, rappresentano altrettante tessere di un mosaico di storie che non si compongono nella storia di una civiltà, ma che si colorano delle differenti storie di persone, famiglie, culture che, proprio lungo il cammino della Appia, *regina viarum*, hanno lasciato tracce più o meno profonde e tutte, parimenti, co-essenziali per la composizione di una identità plurale di cui è possibile scoprire e riscoprire, in itinerari di carattere storico-civico a scuola, infiniti, differenti risvolti.

## Conclusioni

Nel corso della presente trattazione si è effettuato un tentativo di problematizzazione del senso dell'appartenenza alla collettività europea da parte tanto degli attuali cittadini quanto dei migranti, con l'obiettivo di incentivare, nei luoghi formativi della scuola e dell'extrascuola, una concezione di cittadinanza che sia incentrata sulla cura per gli ambienti entro cui si vive e per le persone con cui quotidianamente si costruiscono i propri molteplici itinerari esistenziali. E questo nella consapevolezza della necessità della promozione di un pensiero molteplice e plurale, quanto mai necessaria oggi, laddove purtroppo, il ritorno di concezioni rassicuranti ma spesso violente e razziste dell'appartenenza comunitaria pare minacciare una compagine transnazionale che, secondo le migliori intenzioni dei Sei Stati Fondatori dell'Unione Europea, avrebbe dovuto essere una grande compagine democratica, in cui gli stessi migranti avrebbero svolto un ruolo-chiave nella comune costruzione di civiltà. In tale direzione, ci sono di monito le illuminate parole di Liliana Segre. "La mia speranza è che un giorno possano nascere gli Stati Uniti d'Europa, ora appare un'utopia, lo abbiamo visto sulla questione dei migranti, in cui ogni Stato ha dato spazio al suo egoismo nazionale."

## Riferimenti bibliografici / References

- Annacontini G. (2018). Pedagogia problematicista e politica convivialista. Tra crisi e utopia. In M. Baldacci, E. Collicchi (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazioni tra i saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Braidotti R. (1995). *Soggetto nomade: femminismo e crisi della modernità*. Roma: Donzelli.
- Bruno G. (1584). *De l'infinito universo e Mondi*. Firenze: Sansoni 1985.
- Catarci M., Fiorucci M. (eds.) (2012). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando.
- D'Ancona C. (ed.) (2005). *Storia della filosofia nell'Islam medievale*. Torino: Einaudi.

- Deleuze G., Guattari F. (1996). *Nomadologia. Pensieri per il mondo che verrà*. Roma: Castelvechi.
- Demetrio D. (2018). *Foliage. Vagabondare d'autunno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Marco C. (1995). *Deleuze e il pensiero nomade*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2014). *La mente interculturale*. In G. Annacontini, R. Gallelli (eds.). *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Gallelli R. (2012). *Incontri mancati. Didattica e sessualità*. Bari: Progedit.
- Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit.
- Gatrell P. (2020). *L'inquietudine dell'Europa. Come la migrazione ha rimodellato un continente*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I., Ulivieri S. (eds.) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Guaragnella P., Pinto Minerva F. (2005). *Terre di esodi e di approdi*. Bari: Progedit.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2017). *Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura*. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Renna P. (2020). *Salute e Formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Scuola di Barbiana (ed. 1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Stokes Brown C. (2017). *Big History, Small World: From the Big Bang to You*. Great Barrington, MA: Berkshire Publishing Group.