



Metodo dialettico e teatro per un'educazione civica sostenibile.
Analisi e valutazione di una metodologia didattica
Dialectical method and theatre for a sustainable civic education.
Analysis and evaluation of a teaching methodology

Francesco Fabbro

Università degli Studi di Firenze - francesco.fabbro@unifi.it

ABSTRACT

The paper presents a pedagogical approach to civic education characterized by the combination of the dialectical (or Socratic) method and theatrical techniques and then it reflects on the effectiveness of the teaching approach in the light of its experimentation in the classroom with students. The teaching strategy was developed within the European project *Forming active European Citizens through the dialectical method and theater (EAR)* in order to promote the skills, attitudes, knowledge and values mentioned in the *Competence Framework for Democratic Culture* published in 2018. The contribution focuses on the discussion of the results of a participatory action-research carried out in two Italian Comprehensive Schools, demonstrating how the EAR teaching methodology has contributed to consolidate and develop some important citizenship competences, in particular inclusive cooperation, empathy, active listening and civic-mindedness.

L'articolo presenta una metodologia didattica di educazione civica caratterizzata dall'impiego congiunto del metodo dialettico (o socratico) e delle tecniche teatrali per poi riflettere sull'efficacia dell'approccio didattico alla luce della sua sperimentazione in aula con gli studenti. La metodologia didattica è stata elaborata nell'ambito del progetto europeo *Forming active European Citizens through the dialectical method and theater (EAR)* al fine di promuovere le abilità, le attitudini, le conoscenze e i valori menzionati nel *Quadro di competenze per la cultura democratica* del 2018. Il contributo si sofferma sulla discussione dei risultati di una ricerca-azione partecipativa condotta in due Istituti Comprensivi italiani andando a dimostrare in che modo la metodologia didattica EAR abbia contribuito a consolidare e sviluppare alcune importanti competenze di cittadinanza, in particolare la capacità di cooperazione inclusiva, l'empatia, l'ascolto attivo e il senso civico.

KEYWORDS

Civic Education, Dialectical Method, Theatrical Techniques, Participatory Action-Research, Inclusion.

Educazione Civica, Metodo Dialettico, Teatro, Ricerca-Azione Partecipativa, Inclusion.

Introduzione

«Prima di questo virus l'umanità era già minacciata di soffocamento», si legge in uno scritto del filosofo Achille Mbembe datato 13 Aprile 2020 e intitolato "Il diritto universale al respiro". Nelle parole di Mbembe il soffocamento diventa una metafora drammaticamente realista delle disuguaglianze e delle sofferenze inscritte in un modello di sviluppo insostenibile.

«Se guerra ci deve essere dev'essere non contro un virus in particolare ma contro tutto ciò che condanna la maggior parte dell'umanità all'arresto prematuro del respiro, contro tutto ciò che attacca le vie respiratorie, contro tutto ciò che nella lunga durata del capitalismo avrà confinato ampi segmenti della popolazione e razze intere a una respirazione difficile, affannata, a una vita pesante.» (Mbembe, 2020)

In questa sede la riflessione di Mbembe è particolarmente utile ad introdurre una concezione di sostenibilità orientata alla giustizia sociale e a declinarla sul piano pedagogico come una forma inclusiva di educazione civica. Da questo punto di vista, l'educazione civica è sostenibile nella misura in cui promuove l'inclusione e l'empowerment di tutte e tutti e in particolare dei soggetti marginalizzati e svantaggiati. Tale declinazione pedagogica della sostenibilità, oltre a rifarsi ovviamente alle teorie critiche dell'educazione (Freire, 1971), trova la sua significatività sociale nella necessità di rendere i sistemi educativi delle società democratiche maggiormente inclusivi. Come dimostrano diverse ricerche, l'esclusione sociale e la povertà educativa sono fenomeni sempre più diffusi anche in Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020; Save the Children, 2017), specialmente tra bambini e adolescenti che vivono in famiglie svantaggiate dal punto di vista sociale ed economico e con un background migratorio. Le crescenti disuguaglianze socio-economiche e le povertà educative causate dalla discriminazione istituzionale dei gruppi sociali storicamente marginalizzati ci ricordano che l'uguaglianza, la solidarietà e il senso della giustizia sociale non sono atteggiamenti o valori democratici innati e, per questa ragione, necessitano di essere costantemente coltivati attraverso pratiche educative efficaci e di qualità in grado di favorire la piena partecipazione dei giovani cittadini alla vita democratica (Dewey, 1916). Nel contesto delle società multiculturali contemporanee, suggerisce tra gli altri Tarozzi (2015), qualsiasi approccio all'educazione alla cittadinanza che prescindendo dalle relazioni sociali, economiche e politiche, esasperando la dimensione culturale a discapito di quella sociale è destinato a fallire. Al contrario, declinare l'educazione interculturale alla cittadinanza in termini di educazione alla giustizia sociale consentirebbe di evitare le trappole del suo vago esotismo superficiale e del suo connaturato concetto limitato di uguaglianza (Tarozzi, 2015).

Il presente contributo presenta una metodologia didattica di educazione civica elaborata nell'ambito del progetto europeo *Forming active European Citizens through the dialectical method and theater (EAR)*¹ per poi discutere i primi risultati della sua sperimentazione in Italia con 171 studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. La metodologia didattica in questione affronta

1 Il progetto si situa entro la cornice del Programma Erasmus+(Azione chiave 3: Progetti per l'inclusione sociale) (2019-2021) e coinvolge i seguenti Partner: Action Synergy (Grecia), Centre of Higher Education in Theatre Studies (Grecia), Università degli Studi di Firenze (Italia), WUSMED (Spagna) Mentortec (Portogallo) e Sandwell Metropolitan Borough Council (Regno Unito). Sito web del progetto: www.ear-citizen.eu

una delle sfide più urgenti tra quelle menzionate nel rapporto *Citizenship Education at School in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017), ossia l'elaborazione di metodi e risorse per l'insegnamento effettivamente in grado di promuovere le competenze di cittadinanza di bambini e adolescenti.

1. Articolazione e potenzialità pedagogiche della metodologia EAR

In sintonia con l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, la metodologia didattica EAR ha lo scopo di garantire e sostenere un'educazione civica "di qualità, equa e inclusiva" attraverso l'insolito connubio tra metodo dialettico (o socratico) e tecniche teatrali. In quest'ottica, il metodo dialettico è finalizzato ad incoraggiare l'argomentazione razionale e la co-costruzione progressiva e critica della conoscenza focalizzandosi su concetti chiave come la giustizia sociale, la libertà e la democrazia e andando a connetterli con pratiche e situazioni quotidiane degli allievi (Plato & Bloom, 1991; Freire, 1971). L'integrazione del teatro nel metodo dialettico è invece funzionale a creare un ambiente "creativo e protetto" in cui gli studenti possano coltivare la propria immaginazione sociale e *agency* civica e, così facendo, contribuire all'affermazione della cultura democratica nei loro contesti di vita (Boal, 1992; Midha, 2010). Oggigiorno, i curricula di educazione alla cittadinanza nei diversi Paesi Europei non si limitano alla promozione della conoscenza di leggi e istituzioni ma ambiscono a promuovere la capacità di interagire in modo efficace e costruttivo con gli altri, di pensare in modo critico e di agire in modo socialmente responsabile e democratico (EC/EACEA/Eurydice, 2017). Ispirandosi a questa concezione multidimensionale e proattiva dell'educazione alla cittadinanza la metodologia didattica EAR si concretizza in un modello di scenario educativo strutturato in tre principali fasi a loro volta composte da una serie di micro-attività didattiche. Le tre fasi corrispondono sostanzialmente a quelle previste nella metodologia didattica EAS (Episodi di Apprendimento Situato) (Rivoltella, 2015) anche se, a differenza di quest'ultima, la metodologia EAR non prevede necessariamente l'uso delle tecnologie digitali. Di seguito descriviamo le tre fasi – preparatoria, operatoria e ristrutturativa – ricorrendo ad esempi concreti di attività didattica tratti da uno specifico scenario educativo intitolato "Diritto alla solidarietà". La descrizione delle fasi comprende anche una serie di riferimenti agli studi internazionali sulle pratiche efficaci di insegnamento e apprendimento contemplati in una precedente analisi delle potenzialità pedagogiche della metodologia EAR (Isham, 2019).

La fase preparatoria ha lo scopo di mobilitare le conoscenze pregresse degli studenti sull'argomento dello scenario e di stimolare attivamente la loro curiosità e le loro opinioni sul tema attraverso micro-attività cooperative (Aitken & Sinnema, 2008; Higgins et al., 2005). Ad esempio, nello scenario in esame è previsto: a) un brainstorming iniziale sui possibili significati del concetto di solidarietà e dell'azione di aiuto; b) la visione di un breve estratto dal film di animazione *Piper* in cui viene rappresentata una relazione d'aiuto; c) una discussione sulla relazione d'aiuto rappresentata nel video; d) un lavoro in piccoli gruppi finalizzato all'individuazione di situazioni in cui "aiutare è insegnare e condividere qualcosa e situazioni in cui aiutare significa sostituirsi e imporsi"; un lavoro in piccoli gruppi finalizzato all'individuazione di situazioni in cui "aiutare è insegnare e condividere qualcosa e situazioni in cui aiutare significa sostituirsi e imporsi"; e) una condivisione collettiva degli esempi individuati e scrittura degli stessi su un unico cartellone.

La fase operatoria ha l'obiettivo di esplorare l'argomento dello scenario attraverso un'improvvisazione (o gioco) teatrale ed una riflessione condivisa sulla rappresentazione teatrale del tema. Qui la drammatizzazione teatrale dell'argomento è pensata come uno strumento di riflessione sulle relazioni di potere, di immaginazione civica, comunicazione interculturale, condivisione protetta di esperienze personali e cooperativa tra gli allievi (Alton-Lee, 2003; OECD, 2015). Nello scenario "Diritto alla solidarietà" l'attività teatrale consiste nel mimare a turno situazioni di aiuto individuate nella fase preparatoria e nell'indovinare la situazione mimata.

La fase ristrutturativa mira a promuovere in maniera ancora più profonda e sistematica il pensiero critico degli studenti sull'argomento attraverso una discussione dialettica fortemente situata nella loro esperienza personale, nonché a riflettere sulla propria esperienza di apprendimento e sull'applicazione delle conoscenze acquisite in un piano d'azione (EEF, 2018; William, 2011). Sebbene anche nelle fasi precedenti le discussioni siano caratterizzate da un approccio maieutico, in questa fase dello scenario educativo, la discussione si articola, come prescrive il metodo dialettico, in maniera più rigorosa attraverso il confronto tra tesi e antitesi al fine di elaborare una sintesi. Nella fase ristrutturativa dello scenario qui considerato, la discussione dialettica socialmente situata della solidarietà è seguita da una micro-attività svolta in coppia per ipotizzare un piano d'azione finalizzato a promuovere il diritto alla solidarietà nei propri contesti di vita. Lo scenario si conclude con un breve esercizio di autovalutazione individuale in cui lo studente è invitato a completare una serie di frasi riferite alla propria esperienza di apprendimento, ad esempio "Mi sono sorpreso di...", "Ho empatizzato con..." e "Adesso ho capito che...".

2. Metodi di osservazione, analisi e valutazione delle competenze di cittadinanza

Un obiettivo fondamentale del progetto EAR è la valutazione dell'impatto della metodologia didattica sulla promozione delle competenze di cittadinanza di bambini e adolescenti. Coerentemente con questo obiettivo la domanda generale di ricerca che ha orientato lo studio empirico della sperimentazione didattica a scuola è: in che modo la metodologia didattica impiegata favorisce lo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti?

Al fine di valutare in maniera sistematica le competenze di cittadinanza da un contesto nazionale all'altro e da una specifica sperimentazione all'altra è stato anzitutto necessario identificare una serie di competenze comuni sulle quali concentrarsi per poi elaborare e adottare appropriati strumenti di raccolta e analisi dei dati. Il *Quadro di competenze per la cultura democratica* (Council of Europe, 2018) è stato scelto come riferimento comune per definire e operationalizzare le competenze che gli studenti dovrebbero sviluppare per contribuire alla cultura della democrazia e dell'uguaglianza in società culturalmente plurali. Come illustrato nella figura 1, il framework comprende 20 competenze di cittadinanza collocate in quattro diverse aree: 1. Valori; 2. Atteggiamenti; 3. Abilità; 4. Conoscenze e comprensioni critiche.

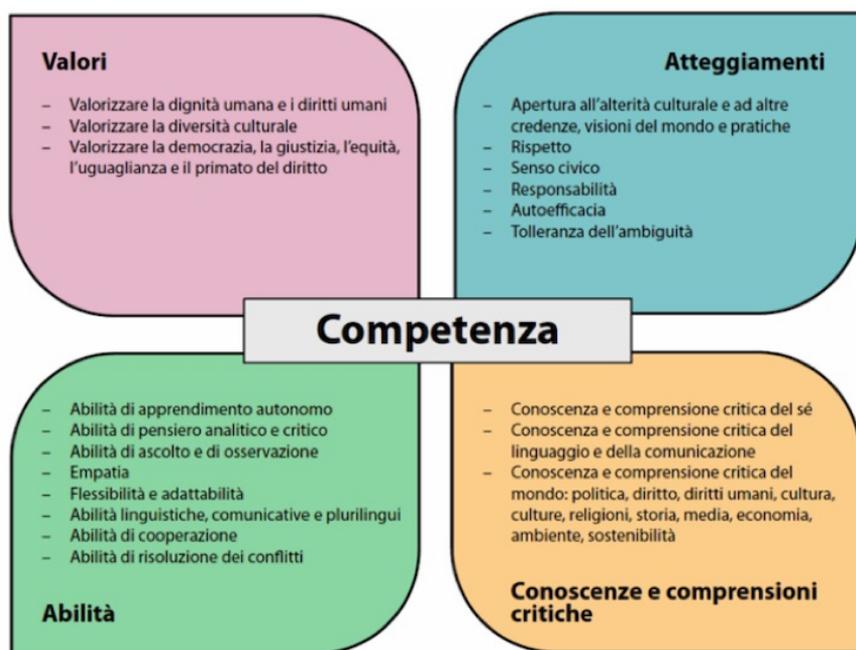


Figura 1. Quadro di competenze per la cultura democratica

La metodologia di ricerca adottata nell'ambito del progetto europeo si è caratterizzata per l'impiego di metodi misti applicati allo studio di circa 500 sperimentazioni didattiche in cinque Paesi (Grecia, Italia, Spagna, Portogallo e Regno Unito). Tuttavia, in questa sede ci focalizziamo su uno studio di caso multiplo (Yin, 2003) di natura qualitativa condotto in Italia. Lo studio è finalizzato all'analisi e alla valutazione dell'efficacia dello scenario educativo intitolato "Diritto alla solidarietà". Lo scenario è stato sperimentato nei mesi di Novembre e Dicembre del 2019 in due Istituti comprensivi locati rispettivamente a Firenze e ad Empoli. Come dettagliato nella tabella 1 sono state condotte 7 sperimentazioni in 7 diverse classi e caratterizzate nella gran parte dei casi dalla presenza di diversi studenti con background migratorio.

N. sperimentazione	Ordine e grado d'istruzione	Classe	N. studenti	N. studenti con background migratorio
1	Scuola Secondaria di I grado	II	24	11
2	Scuola Secondaria di I grado	II	25	13
3	Scuola Secondaria di I grado	II	25	4
4	Scuola primaria	V	22	9
5	Scuola primaria	V	26	4
6	Scuola primaria	IV	26	1
7	Scuola primaria	V	23	2
			TOT. 171	TOT. 44

Tabella 1. Sperimentazioni didattiche dello scenario "Diritto alla solidarietà"

Ogni sperimentazione è stata condotta da un gruppo di tre (futuri) insegnanti² che, a rotazione, nel corso delle tre lezioni previste hanno ricoperto il ruolo di conduttore, co-conduttore e osservatore. L'implementazione dello scenario educativo si è articolata in tre lezioni – corrispondenti alle tre fasi descritte sopra – della durata di 2 ore ciascuna. Nell'ambito della sperimentazione gli osservatori hanno compilato un diario di bordo ed una scala di competenza contribuendo attivamente alla raccolta dei dati che sono poi stati analizzati dall'autore del presente contributo. Lo studio empirico che andiamo a presentare corrisponde quindi ad una ricerca-azione partecipativa (Chevalier & Buckles, 2013) che si caratterizza per la stretta collaborazione tra ricercatori e pratici al fine di provocare cambiamenti migliorativi nei contesti in cui viene attuata.

Il diario di bordo e la scala di competenza sono stati elaborati in modo tale da raccogliere osservazioni di carattere etnografico (Hammersley & Atkinson, 1994) per mettere in luce i processi di partecipazione che insegnanti e alunni realizzano nella costruzione intersoggettiva dell'attività di insegnamento-apprendimento e della cultura civica nel contesto scolastico.

Entrambi gli strumenti si focalizzano sulla rilevazione di specifiche competenze di cittadinanza menzionate nel *Quadro di competenze per la cultura democratica* (Council of Europe, 2018). Nello specifico, una sezione del diario di bordo è dedicata alla descrizione delle situazioni di apprendimento in cui gli studenti dimostrano un consolidamento o uno sviluppo di quelle che nel framework di riferimento vengono definite abilità (vedi Figura 1). La scala di competenza, invece, si concentra sulla valutazione della promozione del senso civico³ dei giovani partecipanti. Come specificato nella figura 2, la scala si articola in 4 livelli di competenza che vanno dal riconoscere una competenza quando viene osservata, alla capacità di riportarne esempi concreti, alla sua descrizione ad un livello più astratto e alla spiegazione del perché è importante.

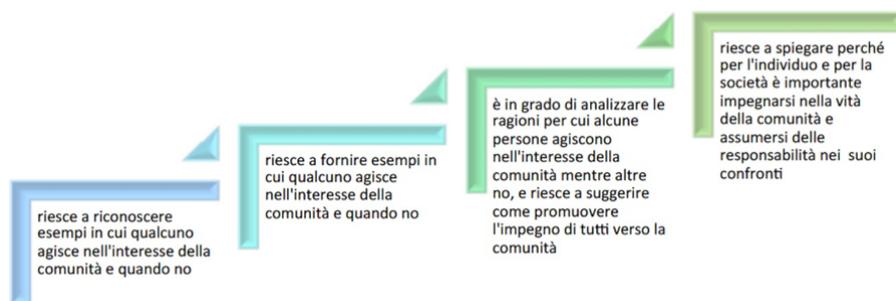


Figura 2. Scala di competenza relativa a senso civico

- Ogni gruppo era composto da un insegnante in servizio presso la classe in cui ha avuto luogo la sperimentazione didattica e due studenti universitari frequentanti il corso di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento della Prof.ssa Maria Ranieri nell'ambito del Corso di Laurea In Scienze della Formazione Primaria (Università degli Studi di Firenze). La sperimentazione è stata preceduta da un percorso di formazione rivolto ai (futuri) insegnanti della durata di 16 ore sulla metodologia didattica EAR e sull'uso degli strumenti di raccolta dei dati.
- Nel *Quadro di competenze per la cultura democratica* (Council of Europe, 2018) il senso civico viene definito come "un'attitudine verso una comunità o un gruppo sociale che sia più ampio rispetto alla propria cerchia familiare e amicale".

Le descrizioni scritte delle situazioni di apprendimento riportate nei diari e nella scala sono state sottoposte ad un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) che ha consentito di individuare *pattern* ricorrenti e significativi per rispondere alla domanda di ricerca. La codifica del corpus testuale è stata operata adottando un approccio *theory driven* che prevede la definizione di codici ex-ante derivati da teorie preesistenti (Boyatzis, 1998). Nel presente studio, i codici definiti a priori corrispondevano ad alcune specifiche competenze di cittadinanza comprese nel framework di riferimento.

3. Analisi situata delle competenze di cittadinanza

Come illustrato nella tabella 2, le due abilità rilevate più frequentemente nell'ambito delle diverse sperimentazioni didattiche in aula sono la capacità di cooperare con gli altri e l'empatia. Anche la capacità di ascolto e osservazione è stata osservata un numero considerevole di volte mentre le altre abilità indicate nella tabella sono state rilevate molto meno frequentemente. Ad esempio, la capacità di analisi e riflessione è stata rilevata nel corso delle sperimentazioni (S) numero 6 e 7.

Abilità	Lezione 1	Lezione 2	Lezione 3	N. totale di rilevazioni
Cooperazione	3 (S 1, 3, 4)	5 (S 1, 2, 3, 6, 7)	2 (S 2, 3)	10
Empatia	2 (S 4, 5)	3 (S1, 4, 5)	4 (S 1, 3, 5, 7)	9
Capacità di ascolto e osservazione	3 (S1, 2, 6)	2 (S 2, 4)	1 (S 4)	6
Analisi e riflessione critica	1 (S 7)	1 (S 6)	-	2
Apprendimento autonomo	-	-	2 (S 2, 6)	2
Linguistica, comunicativa e plurilinguistica	1 (S 2)	-	1 (S 4)	2
Risoluzione dei conflitti	1 (S 2)	-	-	1

Tabella 2. Competenze rilevate durante le sperimentazioni didattiche

Premesso che le sperimentazioni 1, 2 e 3 sono state condotte in tre classi II della scuola secondaria di primo grado mentre le altre quattro sperimentazioni (S 4, 5, 6 e 7) nella classe V o IV della scuola primaria, dalla tabella 2 si può notare come nella gran parte dei casi le abilità siano state osservate in entrambi gli ordini scolastici, ad esempio l'attitudine all'apprendimento autonomo è emersa sia in una classe IV della scuola primaria che in una classe II della scuola secondaria di primo grado. Sebbene il numero limitato di sperimentazioni considerate in questa sede non consenta di generalizzare un'efficacia trasversale del metodo didattico EAR alla scuola primaria e secondaria di primo grado sembra comunque interessante evidenziare come nell'ambito del nostro studio di caso multiplo le competenze in esame tendono ad emergere in maniera fortemente trasversale.

Al di là di queste considerazioni generali sembra utile soffermarsi su ognuna

delle abilità rilevate in rapporto alle diverse tecniche di insegnamento e su come queste ultime sembrano aver favorito lo sviluppo e il consolidamento di specifiche competenze.

Come anticipato sopra la capacità di cooperazione è una delle due competenze osservate con maggiore frequenza. Dall'analisi tematica delle situazioni riportate nei diari di bordo la cooperazione degli studenti emerge principalmente come la capacità di sapersi organizzare e coordinare tra pari in maniera efficace durante alcune specifiche attività di gruppo e di aiutarsi reciprocamente in diversi modi, in particolare laddove alcuni allievi dimostrano qualche tipo di difficoltà nel partecipare all'attività. Tra le diverse attività previste nella prima lezione la dimensione cooperativa del processo di apprendimento è stata sempre osservata nell'ambito del lavoro in piccoli gruppi finalizzato ad individuare situazioni in cui aiutare è insegnare e condividere qualcosa (aiuto positivo) e situazioni in cui aiutare significa sostituirsi o imporsi (aiuto negativo). In questi casi (S 1, 3, 4), come esemplificato nel seguente estratto dal diario di bordo, l'interazione tra gli studenti denota non solo la capacità di auto-organizzarsi ma anche di promuovere l'inclusione di tutti i compagni nell'attività.

«Molti (gruppi) si erano divisi i compiti da svolgere per poter velocizzare i tempi e per organizzare meglio il lavoro da fare; c'era, per esempio, chi scriveva, chi leggeva e chi pensava agli esempi di aiuto attivo e passivo da proporre. In questo modo, lavorando in un clima più intimo, anche i bambini più timidi o precedentemente rimasti in disparte, venivano coinvolti e stimolati dagli stessi compagni, affinché esponessero la propria opinione sul tema oggetto della lezione.» (S4)

L'improvvisazione teatrale nell'ambito della seconda lezione (il mimare le situazioni di aiuto) sembra aver favorito in maniera ancora più evidente dinamiche cooperative e inclusive. In diverse occasioni (S 1, 2, 3, 6, 7) gli studenti hanno dimostrato di sapersi coinvolgere reciprocamente nel gioco teatrale, in particolare assicurandosi a vicenda e dimostrando concretamente come mimare le situazioni di aiuto a coloro che non avevano compreso l'esercizio oppure erano restii a cimentarsi nell'improvvisazione teatrale. Oltre a ciò, spesso le azioni mimate hanno consentito anche di situare il tema della solidarietà nell'esperienza concreta degli studenti. Ad esempio, come descritto nell'estratto, in una classe V della scuola primaria in cui era presente un solo alunno con background migratorio, la messa in scena di un episodio di esclusione ha favorito la partecipazione dello studente, nonché la discussione più ampia del tema della discriminazione.

«I bambini hanno mimato la scena in cui un bambino, escluso dal resto dei ragazzi che giocavano a pallone, è stato aiutato da una bambina che si avvicina per giocare insieme. Questa scena è stata occasione di discussione all'interno della classe e anche motivo per l'alunno straniero che grazie all'esperienza teatrale ha potuto esprimere la sua opinione che nelle precedenti attività maggiormente) orali non era emersa.» (S 6)

Nella terza lezione, invece, gli studenti hanno cooperato in maniera particolarmente attiva durante l'attività condotta in coppia che prevedeva l'elaborazione di un piano d'azione per la promozione del diritto alla solidarietà nel proprio contesto (classe, scuola, gruppi dei pari, ecc.). L'insieme di queste prime rilevazioni sembra suggerire che la cooperazione nell'ambito delle attività in piccoli gruppi – e in particolare l'improvvisazione teatrale – offra maggiori possibilità di sperimentare – e riflettere sulle – pratiche concrete di solidarietà. Tuttavia, l'analisi delle

numerose rilevazioni della capacità di esprimere empatia (S 1, 3, 4, 5, 7) dimostra come anche la discussione dialettica abbia giocato un ruolo cruciale nel valorizzare e consolidare le pratiche inclusive promosse dagli studenti stessi. Diverse situazioni riportate, infatti, denotano una capacità di provare empatia verso le persone marginalizzate o svantaggiate e, nel caso dei compagni di classe, di agire in loro supporto. In generale, la comprensione reciproca e la capacità di decentrarsi dal proprio punto di vista e/o dalla propria posizione nel contesto delle relazioni di potere a scuola o nella società sembrano essere state stimulate sia dalle rappresentazioni teatrali delle situazioni sia dalla discussione dialettica. A titolo esemplificativo riportiamo due estratti che evidenziano rispettivamente l'efficacia della discussione e dell'improvvisazione teatrale in tal senso.

«I bambini hanno più volte spostato la discussione sul “come si sente l'altro se io lo aiuto così”. Essi stessi hanno fornito esempi, senza richiesta esplicita, in cui è emersa la visione di un soggetto diverso da loro stessi.» (S 7)

«Nel mettere in atto le scenette degli esempi di aiuto i ragazzi si calavano molto nella parte, tanto che se era presente una scena di un ragazzo che veniva bullizzato e gli altri lo aiutavano, emergeva l'impegno degli alunni nell'aiutarlo anche dicendo frasi come “non ti preoccupare ci siamo noi con te, “ti capisco, è successo anche a me quando era più piccolo.» (S 1)

Passando invece alla capacità di ascolto e osservazione l'analisi delle situazioni riportate (S1, 2, 4, 6) indica come questa si sia declinata in quanto generica attenzione (e interesse) verso gli argomenti trattati ma anche, ancor più significativamente, come ascolto attivo tra i compagni durante le discussioni e capacità di comprensione del linguaggio non verbale nel contesto dell'improvvisazione teatrale. Oltre a ciò, sembra interessante sottolineare come in quasi tutte le classi (S 1, 2, 4, 5, 6) alcuni studenti abbiano svolto una funzione di mediazione linguistica inclusiva a favore di coloro che – con o senza background migratorio - non comprendevano pienamente la lingua italiana e/o faticavano a parlarla.

4. Valutazione del senso civico

Come indicato nella tabella 3 in tutte le classi è stato riconosciuto perlomeno il raggiungimento del secondo livello della scala di competenza relativa al senso civico da parte di uno studente o di una studentessa sul/la quale si era focalizzata la valutazione basata sugli indicatori della scala di competenza.

Indicatore	N. sperimentazione	N. di rilevazioni
riesce a riconoscere esempi in cui qualcuno agisce nell'interesse della comunità e quando no (livello 1)	2, 5	2
riesce a fornire esempi in cui qualcuno agisce nell'interesse della comunità e quando no (livello 2)	1, 2, 3, 4, 5, 6,7	7
è in grado di analizzare le ragioni per cui alcune persone agiscono nell'interesse della comunità mentre altre no, e riesce a suggerire come promuovere l'impegno di tutti (livello 3)	1, 2	2
riesce a spiegare perché per l'individuo e per la società è importante impegnarsi nella vita della comunità e assumersi delle responsabilità nei suoi confronti (livello 4)	3, 5, 6	3

Tabella 3. Risultati della scala di competenza

Contestualmente, due studenti hanno dimostrato anche di saper analizzare le ragioni per cui alcune persone agiscono nell'interesse della comunità mentre altre no e a suggerire come promuovere l'impegno di tutti (livello 3 della scala). Infine, a tre studenti è stato riconosciuto il raggiungimento del livello più alto della scala. Questi risultati generali sembrano indicare diversi livelli di sviluppo del senso civico nel contesto del percorso educativo ma anche come il livello raggiunto non sia necessariamente legato all'età degli studenti. Talvolta, infatti, il livello 3 o 4 è stato raggiunto dai bambini della scuola primaria (S 1, 2, 3) e non da altri della scuola superiore di primo grado (S 3, 7).

L'analisi tematica delle situazioni di apprendimento riportate nelle sette scale di competenza conferma ulteriormente come la metodologia didattica impiegata abbia creato condizioni cognitive ed emotive estremamente favorevoli alla coltivazione dell'empatia, della cooperazione inclusiva, dell'ascolto attivo, della comprensione reciproca, della riflessione critica e della mediazione interculturale e linguistica (Isham, 2019). Dall'altro lato, l'analisi dettagliata dei resoconti riportati nelle scale di competenza indica come l'insieme delle tecniche didattiche sperimentate abbia contribuito a consolidare o accrescere il senso civico degli studenti. Buona parte degli studenti valutati nelle diverse sperimentazioni (S 1, 2, 3, 5, 6), infatti, sono riusciti non solo a menzionare esempi di relazioni di aiuto positivo e negativo traendoli dalla propria esperienza personale ma hanno anche riflettere criticamente sul valore etico e politico delle azioni solidali e delle attività di cura (Mortari, 2021), talvolta elaborando le proprie riflessioni in relazione alla "comunità classe" e altre volte allargando la riflessione alla comunità in senso più ampio.

Conclusioni

Riprendendo la metafora del diritto universale al respiro di Mbembe (2020) menzionata nell'introduzione del presente contributo possiamo affermare che nell'ambito delle sperimentazioni didattiche in esame la metodologia didattica EAR ha dato respiro a molti giovani studenti. Fuor di metafora, i risultati dello studio presentato in questa sede suggeriscono come l'approccio didattico in esame abbia supportato efficacemente i giovani partecipanti nel riconoscere, coltivare e valorizzare le relazioni di solidarietà nella propria comunità scolastica. In tal senso la metodologia proposta sembra rappresentare un approccio didattico sostenibile per un'educazione civica attiva e inclusiva. Chiaramente si tratta di una conclusione provvisoria che andrà verificata attraverso lo studio di un più ampio numero di sperimentazioni e la triangolazione con altri dati raccolti, in particolare con i focus group con gli studenti. Nonostante ciò, lo studio di caso multiplo brevemente presentato in questa sede ha consentito di dimostrare in che modo la combinazione tra il razionalismo del metodo dialettico e la creatività delle improvvisazioni teatrali sia particolarmente appropriata nel favorire processi inclusivi e cooperativi di apprendimento e di partecipazione nella comunità scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Aitken, G. & Sinnema (2008). *Effective pedagogy in social sciences: Best Evidences Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education.
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse learners in schooling: best evidences synthesis*. Auckland: Ministry of Education.
- Boal, A. (1992). *Games For Actors and Non-Actors*. London: Routledge.

- Boyatzis R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Sage: Thousand Oaks.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. (2013). Participatory action research: Theory and methods Council of Europe. *Referenced Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: McMillan.
- Education Endowment Foundation (2018). *Meta-cognition and self-regulated learning*. London: Education Endowment Foundation.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *Equity in school Education in Europe. Structures, policies and students performance. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- for engaged inquiry. London: Routledge.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V. & Moseley, D. (2005). A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. *Research Evidence in Education Library, EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London*.
- <https://clinicadellacrisi.home.blog/2020/04/07/il-diritto-universale-al-respiro-mbembe-sul-covid-19/>
- Isham, C. (2019). *Features of EAR methodology – dialectical method and theatre techniques - aligning with evidence on effective classroom practice*. Walsall: IEC.
- Mbembe, A. (2020, 7 Aprile). *Il diritto universale al respiro*. URL (verificato il 20/01/2021):
- Mbembe, A. (2020, April 13). *The Universal Right to Breathe*. URL (verificato il 20/01/2021): <https://critinq.wordpress.com/2020/04/13/the-universal-right-to-breathe/>
- Midha, G. (2010). *Theatre of the oppressed. A manual for educators*. Amherst: University of Massachusetts.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Immigrant learners at school: easing the journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.
- Plato & Bloom, A. (1991). *The Republic of Plato*. 2nd ed. New York: Basic Books.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La scuola.
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*. URL (verificato il 20/01/2021): <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf>
- Tarozzi, M. (Ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods. 3rd. Edn*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage.