

Andrea Porcarelli

# Etica, cultura e società

Un'alternativa per chi non si avvale  
dell'insegnamento della religione cattolica  
nella Repubblica di San Marino

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 



# Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

---

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



# Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

---

**René Barioni**, Haute École Pédagogique, Losanna  
**Luciana Bellatalla**, Università di Ferrara  
**Fabio Bocci**, Università Roma Tre  
**Franco Cambi**, Università di Firenze  
**Enzo Catarsi †**, Università di Firenze  
**Giorgio Chiosso**, Università di Torino  
**Enza Colicchi †**, Università di Messina  
**Michele Corsi**, Università di Macerata  
**Mercedes Cuevaz López**, Universidad de Granada  
**Francisco Diaz Rosas**, Universidad de Granada  
**Liliana Dozza**, Università di Bolzano  
**Maurizio Fabbri**, Università di Bologna  
**Silvia Fioretti**, Università di Urbino  
**Massimiliano Fiorucci**, Università Roma Tre  
**Franco Frabboni**, Università di Bologna  
**Eliana Fraeunfelder †**, Università di Napoli  
**Patrizia Gaspari**, Università di Urbino  
**Giovanni Genovesi**, Università di Ferrara  
**Cosimo Laneve**, Università di Bari  
**Isabella Loiodice**, Università di Foggia  
**Umberto Margiotta †**, Università di Venezia  
**Berta Martini**, Università di Urbino  
**Maria Chiara Michelini**, Università di Urbino  
**Riccardo Pagano**, Università di Bari  
**Teodora Pezzano**, Università della Calabria  
**Franca Pinto Minerva**, Università di Foggia  
**Maria Grazia Riva**, Università di Milano-Bicocca  
**Mario Rizzardi**, Università di Urbino  
**Pier Giuseppe Rossi**, Università di Macerata  
**Roberto Sani**, Università di Macerata  
**Vincenzo Sarracino**, Seconda Università di Napoli  
**Giuseppe Spadafora**, Università della Calabria  
**Francesco Susi**, Università Roma Tre  
**Giuseppe Trebisacce**, Università della Calabria  
**Simonetta Ulivieri**, Università di Firenze  
**Angela Maria Volpicella**, Università di Bari  
**Miguel Zabalza**, Universidad de Santiago de Compostela

---

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.  
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato  
dei referee.

**Andrea Porcarelli**

# **Etica, cultura e società**

Un'alternativa per chi non si avvale  
dell'insegnamento della religione cattolica  
nella Repubblica di San Marino

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli** 

L'Opera è il frutto dei risultati delle ricerche del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi della Repubblica di San Marino.

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

# Indice

<b>Introduzione</b>	pag.	7
<b>1. Scenari culturali e istituzionali</b>	»	11
1. Tra laicità e laicismo nel tempo della post-secolarizzazione	»	11
2. Insegnamenti religiosi e libertà religiosa nei documenti internazionali	»	16
3. Le “Toledo guidelines” come punto di riferimento	»	20
4. Il processo di riforma delle istituzioni scolastiche sam-marinesi	»	24
<b>2. L’istituzione dell’insegnamento di “Etica, cultura e società”</b>	»	30
1. Il dibattito sull’IRC a San Marino e l’istituzione di un insegnamento alternativo	»	30
2. Genesi e struttura delle Indicazioni curriculari di “Etica, cultura e società”	»	36
3. Contenuti e indicazioni didattiche delle Indicazioni curriculari di ECS	»	42
<b>3. Il monitoraggio dell’insegnamento di “Etica, cultura e società”</b>	»	50
1. Domande di ricerca e disegno generale del monitoraggio	»	50
2. Analisi dei documenti di progettazione degli insegnanti	»	54
3. L’immagine di ECS nel questionario somministrato agli insegnanti	»	60
4. L’insegnamento di ECS nelle rappresentazioni che emergono dai focus group con gli insegnanti	»	77

5. L'insegnamento di ECS nelle rappresentazioni che emergono dai focus group con gli studenti	pag. 87
6. L'insegnamento di ECS nelle rappresentazioni che emergono dai focus group con i genitori	» 96
7. "Etica, cultura e società" nelle rappresentazioni che emergono dalle interviste con i dirigenti scolastici	» 107
<b>4. Prospettive e possibili scenari per il futuro</b>	» 115
1. Una scelta strategica per la discussione dei risultati	» 115
2. Il volto di ECS come disciplina sul piano istituzionale	» 116
3. Scelte didattiche e bisogni formativi degli insegnanti	» 121
4. Conclusioni	» 125
<b>Riferimenti bibliografici</b>	» 129
<b>Appendice</b>	» 136

# Introduzione

Da diversi anni si parla di *emergenza educativa*, ma si tratta di un'espressione variamente concepita e percepita a seconda della prospettiva culturale e pedagogica che si assume (Porcarelli, 2012). Già oltre vent'anni fa, all'inizio del terzo millennio, si aveva la sensazione di un momento di passaggio veramente cruciale, per la difficoltà di “navigare” in una *modernità liquida* (Bauman, 2000 [2002]), caratterizzata da grandi sfide anche nel campo morale (Botturi, 2008) e la conseguente difficoltà di condividere una Paideia che Acone (2004) definiva *introvabile*, assumendo questa come chiave di lettura pedagogica della *post-modernità*. Di contro nei primi anni del XXI secolo, sull'onda lunga del crollo del muro di Berlino e dei trattati di Maastricht, ma anche della progressiva caduta dei regimi comunisti, si poteva sognare un'Europa unita *dall'Atlantico agli Urali*<sup>1</sup>, vi era persino l'ottativo economico del Consiglio Europeo di Lisbona, per cui l'Europa sarebbe dovuta diventare l'economia più dinamica al mondo, basata sulla conoscenza.

Nell'arco delle prime due decadi del nuovo millennio si sono succeduti altri momenti di crisi, che hanno reso i temi educativi (e i contesti in cui si sviluppano le rispettive azioni) ancora più “emergenziali”. Ci limitiamo a ricordare la sempre maggiore consapevolezza (Prestininzi, 2022) dell'emergenza ambientale (*Global Warming*), che a sua volta si lega al tema dello sviluppo sostenibile, di cui non è più possibile non occuparsi, specialmente dopo la pubblicazione di Agenda 2030 da parte dell'ONU, su cui non sono mancate riflessioni anche dell'UNESCO (2017). Non possiamo certo omettere un riferimento all'emergenza Covid-19, che ha già prodotto alcune riflessioni di tipo pedagogico (Bertagna, 2020; Scognamiglio, 2021; Marone,

1. L'espressione fu coniata da Charles de Gaulle, nel 1959, e più volte ripresa, tra gli altri da papa Giovanni Paolo II (Stenico, 1991), in molte occasioni e da Gorbachev nel 1989.



Musaio, Pesare, 2023) e lasciato una traccia significativa nell'ultimo – atteso – rapporto UNESCO sull'educazione (International Commission on the Futures of Education, 2021), che possiamo considerare un punto di sintesi da cui ripartire, anche per affrontare le nuove sfide che provengono da conflitti mai sopiti e recentemente ri-esplosi sui confini orientali dell'Europa, come del Mediterraneo.

Nel corso di questo intenso periodo di cambiamenti e “crisi” si è avuto un ripensamento dei sistemi educativi e scolastici di molti Paesi, a partire dall'Italia che – tradizionalmente – rappresenta il punto di riferimento anche per il sistema scolastico sammarinese. Molti giovani cittadini sammarinesi, infatti, proseguono i propri studi in Italia, alcuni fin dalle scuole superiori, per cui è una necessità vitale – per la Repubblica del Titano – implementare, pur nella propria autonomia, un sistema scolastico che renda agevoli questi passaggi dei propri cittadini ai percorsi scolastici, post-scolastici e universitari presenti in Italia.

Il sistema scolastico italiano è passato da un tempo che veniva ben fotografato dall'espressione di Luisa Ribolzi (1997), *sistema ingessato*, a quello che è stato da più parti identificato come un tempo di *riformismo compulsivo*. Dopo l'approvazione della normativa sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (1997 e 1999), si è aperto lo scenario dei grandi disegni di riforma complessiva del sistema scolastico. Fu il ministro Berlinguer, evocando il ricordo dell'ultima grande riforma pensata da Giovanni Gentile, a elaborare una prima *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione* (Legge n. 30 del 10 febbraio 2000), che però non entrò mai in vigore e fu abrogata dalla Legge 53/2003<sup>2</sup>. Tale legge fu resa operativa per il primo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione professionale, attraverso il Decr. L.vo 59/2004, ma la normativa relativa al secondo ciclo non entrò in vigore e il nuovo governo promosse – anche per il primo ciclo – le nuove *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31/07/2007), che a loro volta furono ripensate nel 2009 e riviste ulteriormente nel 2012. Nel frattempo, anche la normativa sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione assume una configurazione più stabile tra il 2010 e il 2012.

Alcuni provvedimenti successivi (pensiamo alla cosiddetta legge sulla *Buona scuola*, del 2015<sup>3</sup>) oltre a tentare di rilanciare il cammino dell'autonomia effettiva delle scuole, si palesano – a un osservatore esterno – per

2. Legge n. 53 del 28 marzo 2003, recante: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*.

3. Legge n. 107 del 13 luglio 2015, recante: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

interventi più “cosmetici” che “strutturali”. Va detto che il risultato finale di questa riforma fatta “a pezzi” – per quanto riguarda il sistema scolastico italiano – non è del tutto organico e coerente, perché ci troviamo ad avere un impianto concettuale e un lessico per il primo ciclo che è in parte simile, ma in parte differente rispetto a quello che caratterizza il secondo ciclo. All’interno del secondo ciclo, poi, si sconta il fatto che due distinte commissioni ministeriali abbiano lavorato l’una sul profilo dei Licei e l’altra su quello dell’Istruzione e formazione professionale, tanto è vero che il ministro Francesco Profumo, nel 2012, ebbe a dire che il processo di definizione del quadro istituzionale si era completato e che “entro due anni” si sarebbe provveduto a quella *armonizzazione pedagogica*... che ancora stiamo aspettando!

A quel punto maturano le condizioni di stabilità istituzionale perché anche le istituzioni sammarinesi possano pensare a una riforma del sistema scolastico, che era ancora rimasto fermo alle normative degli anni Ottanta e Novanta. Si avvia dunque un processo di riforma della scuola, di cui si parlerà diffusamente nel testo, che porterà a un ripensamento organico e coerente di tutto il sistema scolastico sammarinese. Il fatto di poter effettuare questa operazione tutta in una volta e avendo come punto di riferimento un più che decennale cammino di riforme (alcune avviate, poi interrotte, poi riprese o ripensate...) in Italia ha consentito anche di scegliere il modello pedagogico e istituzionale che risultasse più convincente. Si è optato per le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, il cui impianto – lievemente riveduto e corretto – è stato coerentemente applicato, a San Marino, sia al primo che al secondo ciclo (realizzando fin da subito quell’*armonizzazione pedagogica* che l’Italia sta ancora attendendo).

È nel corso di questo grande processo di ripensamento delle istituzioni scolastiche sammarinesi che si riapre anche il dibattito sull’*Insegnamento della religione cattolica* (IRC). Tale riapertura avviene attraverso la presentazione di tre *Istanze d’Arenco*, decisamente “dirompenti”, che avremo modo di analizzare nel dettaglio e che porteranno ad aprire la riflessione sulla possibilità di un insegnamento alternativo, di pari dignità, per quanti non si avvalgono dell’IRC. Si avvia così il processo che porterà all’istituzione dell’insegnamento di *Etica, cultura e società* (ECS), di cui si dà conto nel presente volume che include anche – e soprattutto – il monitoraggio valutativo delle modalità con cui ha preso forma ed è stato implementato tale insegnamento durante i primi quattro anni di attuazione in via sperimentale.

Tale monitoraggio è stato commissionato dall’Amministrazione sammarinese all’Università di San Marino ed ha coinvolto tutti i soggetti

interessati: docenti, dirigenti scolastici, studenti e genitori, per cercare di cogliere da ciascuno di essi la loro rappresentazione di come questo insegnamento venga di fatto gestito e coglierne i punti di forza e di miglioramento. La realizzazione di tale monitoraggio non sarebbe stata possibile se non grazie alla costante e generosa disponibilità dell'Amministrazione scolastica e dei dirigenti di tutte le istituzioni scolastiche sammarinesi, a cui va – fin da subito – il nostro più sentito ringraziamento.

# 1. Scenari culturali e istituzionali

## 1. Tra laicità e laicismo nel tempo della post-secolarizzazione

Chi era già adulto all'inizio del nuovo millennio ha il ricordo chiaro di un tempo in cui la narrazione dominante era quella di un progressivo “*disincanto*” *del mondo*, per citare una categoria diffusa da Max Weber (1919 [1997]) all'inizio del secolo scorso, sull'onda lunga di una cultura positivista che sembra profetizzare la fine delle grandi visioni del mondo basate su un pensiero magico o religioso. In realtà le prime decadi del XX secolo hanno portato a un disincanto nei confronti dell'illusione positivista, ma le diverse forme di diffidenza nei confronti dell'esperienza religiosa avevano radici profonde in quelli che potremmo identificare come *paradigmi del sospetto* (Caputo, 2018).

Tali paradigmi si nutrono di istanze filosofiche (si pensi a Marx e Nietzsche), psicologiche (Freud)<sup>1</sup> e politiche (la Rivoluzione francese) che hanno trovato i loro punti di riferimento e si sono rigenerate nelle diverse epoche e culture. Nell'età dei grandi nazionalismi (tra la fine del XIX e la prima metà del XX secolo) emerge con forza l'istanza politica di esercitare un controllo sulla società e sulla cultura, che porta a vedere come “nemi-

1. L'identificazione di Marx, Nietzsche e Freud come i principali “maestri del sospetto” nei confronti della religione si deve a Ricoeur (2002 [1965]), che però precisa come il loro apporto non sia solo distruttivo, ma possa essere potenzialmente ricostruttivo: «Ma questi tre maestri del sospetto non sono altrettanti maestri di scetticismo; sono indubbiamente tre grandi “distruttori”; e tuttavia anche questo fatto non deve ingannarci; la distruzione, afferma Heidegger in *Essere e tempo*, è un momento di ogni nuova fondazione, compresa la distruzione della religione, nella misura in cui essa è, secondo Nietzsche, un “platonismo per il popolo”. È oltre la “distruzione” che si pone il problema di sapere ciò che ancora significano pensiero, ragione e persino fede» (ivi, p. 47).

che” le istituzioni culturali e sociali non direttamente dipendenti dallo Stato, tra cui – soprattutto – quelle gestite da organizzazioni religiose. È questo il senso che possiamo cogliere in quella *battaglia culturale* (*Kulturkampf*) che nella Prussia guglielmina trovò nel cancelliere Otto von Bismarck il suo principale propugnatore.

Non molto differente è il significato della legge francese del 9 dicembre 1905, che afferma il cosiddetto *principio di laicità*, ovvero una radicale separazione tra sfera politica e sfera religiosa, che ritroviamo anche nel primo articolo della Costituzione francese (approvata nel 1958): «La Francia è una Repubblica indivisibile, laica, democratica e sociale».

Riprenderemo tra breve la riflessione sul concetto di laicità, ma per ora vorremmo completare il quadro in cui hanno preso forma i paradigmi del sospetto, introducendo la dimensione dei comportamenti sociali agiti dalle persone e delle coordinate culturali a cui si riferiscono, che è stata codificata attraverso la categoria sociologica della *secolarizzazione*. Essa ha preso forma sul finire degli anni Sessanta del XX secolo, e si configura come una tendenziale e progressiva riduzione dell’impatto della sfera religiosa nello spazio pubblico. Le teorie classiche della secolarizzazione (Lübbe, 1965; Cox, 1965; Berger, 1967) presentavano un cammino irreversibile, che sembrava legare inscindibilmente il processo di modernizzazione e razionalizzazione con un correlativo processo di secolarizzazione e perdita progressiva di spazio e rilevanza della dimensione religiosa. Da un lato vi è un dato sociale che riguarda il modificarsi di credenze e comportamenti in materia religiosa, che potrebbe avere diverse interpretazioni e chiavi di lettura, mentre dall’altro lato vi è la sua lettura “ideologica” di tipo laicista che tende a descriverlo come un processo tendenziale, quasi ineluttabile, che rappresenterebbe una sorta di riscossa della modernità contro i residui di un passato polveroso.

Siamo così giunti a introdurre l’ultima categoria concettuale che ci servirà in questo nostro percorso di riflessione, che è quella che si può riassumere nell’antinomia tra *laicità* e *laicismo*, su cui sono stati versati fiumi di inchiostro<sup>2</sup> e che qui ci limitiamo ad accennare, solo per un chiarimento di tipo terminologico. Il termine *laico* è desunto dal lessico ecclesiastico e sta a indicare tutti coloro che semplicemente appartengono al popolo di Dio (*laos*, in greco, vuol dire *popolo*) senza essere né sacerdoti, né religiosi. Solo in età moderna – dopo la Rivoluzione francese – questo termine e il suo derivato, *laicità*, sono stati utilizzati per indicare sul piano politico una

2. Tra i molti testi che si potrebbero ricordare ci limitiamo a Scola, 2007; Zamagni e Guarnieri, 2009; Dalla Torre, 2012; Crosato, 2016; Vitale, 2017; Sciuto, 2018; Sistach, 2019.

separazione (anche contrappositiva) tra potere politico e gerarchie ecclesastiche. Nel già citato *principio di laicità* vi è la volontà di escludere esplicitamente dallo spazio pubblico ogni possibile espressione della propria identità o sensibilità religiosa, come se si trattasse di un elemento socialmente dannoso, nei confronti del quale emerge uno stigma che invece di valorizzare tutte le identità (religiose o meno) erge una barriera discriminatoria contro alcune di esse.

A fronte di questa visione molto radicale della laicità (Sciuto, 2018), come si suol dire, “alla francese”, emerge – semanticamente parlando – la distinzione tra *laicità* e *laicismo* (Crosato, 2016; Vitale, 2017; Sistach, 2019). Con la prima si vorrebbe così intendere il riconoscimento di un’autonomia rispettosa tra sfera temporale e sfera religiosa, nell’ottica di una collaborazione reciproca che salvaguarda le specifiche responsabilità e competenze di ogni soggetto (pubblico o privato, religioso o meno). Il termine *laicismo* indicherebbe altresì la versione degenerata e contrappositiva della laicità, frutto di un’ostilità ideologica che si traduce in un atteggiamento escludente<sup>3</sup>. Ci chiederemo in che modo queste categorie possono essere chiamate a giocare un ruolo nel tempo presente, tenendo conto di alcuni elementi di evoluzione culturale che andiamo subito a delineare.

Tra le caratteristiche della cultura e della società del nostro tempo possiamo trovare elementi che ci permettono di parlare – per dirla con Bruckner (2001 [1995]) – di *reincanto del mondo*, ovvero di un superamento della visione “disincantata” di weberiana memoria, che però può esprimersi nelle forme più variabili, comprese quelle di una “magia consumista”<sup>4</sup>. Le stesse teorie classiche della secolarizzazione sono entrate in crisi quando – nella ricerca sociologica – «divenne possibile separare la teoria della secolarizzazione dalle sue origini ideologiche (...), nonché distinguere la teoria stessa, intesa come teoria della differenziazione moderna fra sfera secolare e sfera religiosa, dalla tesi secondo la quale il risultato

3. «La laicità potrebbe (...) essere intesa come la trasposizione gius-filosofica, posta su una tradizione storico-teologica ben identificata, dell’armonia tra corpo e anima, rigettando quindi ogni deviazione manicheistica che esaltasse solo la materia a scapito dello spirito o solo lo spirito a scapito della materia. Il laicismo, invece, in estrema sintesi, altro non è che la degenerazione ideologica dell’idea di laicità connotata da una non poco paradossale aura di misticismo e confessionalismo che lo rende, appunto, ben poco *laico*» (Vitale, 2017, p. 94).

4. «Siamo lontani dallo spirito del calcolo razionale che formava, secondo Max Weber, l’ethos degli albori del Capitalismo: la produzione mercantile viene messa al servizio di una magia universale, il consumismo culmina nell’animismo degli oggetti. (...) I prodotti esposti in vendita nei nostri centri commerciali (...) non sono esseri inerti: vivono, respirano e, in quanto spiriti, possiedono un’anima e un nome. Il ruolo della pubblicità è quello di dare loro una personalità attraverso una marca (...)» (Bruckner, 2001, pp. 48-49).

finale del processo moderno di differenziazione sarebbe stato la progressiva erosione della religione, seguita dal suo declino e dalla sua definitiva scomparsa» (Casanova [1994] 2000, p. 35). Già sul finire del XX secolo il “canto trionfale” della secolarizzazione ideologica registrava molte note stonate e si iniziava a parlare di una *società post-secolare*<sup>5</sup>.

È molto interessante sottolineare lo sviluppo del pensiero di Peter Berger, che abbiamo già incontrato tra i teorici della secolarizzazione e che oggi avverte l’opportunità di utilizzare altre categorie per descrivere una realtà molto più complessa e sfuggente rispetto alle semplificazioni del passato: «da qualche tempo sostengo che la teoria della secolarizzazione deve essere abbandonata, per sostituirla abbiamo bisogno di una teoria del pluralismo» (Berger [2014], 2017, p. 14). Tale teoria cerca di trovare un equilibrio (una sorta di *medietas virtutis*) che la allontani dai due opposti estremi del relativismo e del fondamentalismo:

Il relativismo quanto il fondamentalismo sono pericolosi per le persone, e ancora di più per la società. Il relativismo spinge gli individui al nichilismo morale; il fondamentalismo, al fanatismo. (...) La minaccia per la società è invece più difficile da gestire. Se non c’è accordo su quello che è un comportamento accettabile (...), la base morale e di conseguenza l’esistenza stessa di una società vengono messe in discussione. Manca quella solidarietà che motiva le persone a fare sacrifici per gli altri membri della società, fino a rischiare la vita nel caso in cui la società venga attaccata (ivi, p. 147).

La prospettiva di Berger si configura come un *pluralismo complesso*, in cui convivono e sono chiamati a comprendersi reciprocamente diversi discorsi secolari e diversi discorsi religiosi<sup>6</sup>, eliminando radicalmente la logica di un “pensiero unico” che era implicita nella teoria classica della secolarizzazione. Non vi è un solo modo di parlare di religione, non solo perché le religioni sono tante, ma anche perché all’interno di ogni comunità religiosa vi può essere una “sinfonia di differenze” che riesce a trovare più o meno armonia. Ma anche i discorsi secolari possono a loro volta essere diversi, non solo per quanto abbiamo già detto marcando la distinzione tra *laicità* e *laicismo*, ma anche perché il problema dei rapporti tra dimensione

5. L’espressione ricorre spesso negli scritti e negli interventi del filosofo tedesco Jürgen Habermas, come possiamo leggere anche nel noto dialogo pubblico avuto con l’allora card. Joseph Ratzinger (Habermas, Ratzinger, 2004).

6. Scrive Berger: «Vi è un pluralismo di discorsi religiosi nelle menti degli individui e delle società. Vi è anche un pluralismo, importantissimo, di discorsi secolari e religiosi. Inoltre, vi è un pluralismo di diverse versioni della modernità, con diverse configurazioni della coesistenza di religione e secolarità» (ivi, p. 172).

religiosa e dimensione civile cambia a seconda di come sono organizzate le diverse società e istituzioni: parlare del rapporto tra religione e società in Francia, negli Stati Uniti o in Iran significa delineare scenari non comparabili tra loro. La stessa idea di modernità può essere variamente concepita, come pure il termine ormai correlativo, cioè quello di *post-modernità*, che a sua volta ha avuto un'evoluzione dal suo primo apparire negli anni Sessanta.

La prospettiva pluralista delineata da Berger ha un impatto significativo e suggestiona in senso generativo, tanto che Diana Eck, professoressa dell'Università di Harvard, propone il *Pluralism project*, che si configura – come possiamo leggere nel sito a esso dedicato – come un'etica per vivere insieme in una società con delle differenze: non meramente tolleranza o relativismo, ma l'incontro reale di soggetti che si impegnano<sup>7</sup>, superando la logica escludente come quella assimilazionista. Il pluralismo – così inteso – è «the engagement of our differences in the creation of a common society» (Eck, Randall, 2018, p. 49). La prospettiva pluralista incontra sul piano teologico la logica del *dialogo interreligioso*, di cui è necessario tenere conto, anche per capire le differenti prospettive teologiche<sup>8</sup> a partire dalle quali ciascuno dei soggetti religiosi concepisce la logica del dialogo stesso (Eck, 2007; Neufeldt 2011; Admirand, 2019). Sul piano pedagogico ci muoviamo invece sul territorio dell'educazione interculturale (Salvarani, 2006; Giusti, 2017) che apre a sua volta scenari di straordinaria ampiezza e profondità, che non abbiamo la possibilità di esplorare in questa sede (Porcarelli, 2020a).

Ciò che ci preme sottolineare, al termine di questa sommaria ricognizione, è che ci muoviamo nella prospettiva interpretativa di un *pluralismo dialogico*, che abbiamo già adottato in altra sede per parlare dell'identità pedagogica dell'IRC in Italia (Porcarelli, 2022) e che può essere una buona chiave di lettura per ragionare anche su un insegnamento alternativo che si ponga in una posizione equidistante da quei “vizi” culturali che sono stati individuati dai diversi autori citati, evitando tanto la logica di un fideismo intollerante, come quella di un laicismo escludente.

7. L'esergo che si legge nella home page del sito ([www.pluralism.org](http://www.pluralism.org)) è molto chiaro: «Pluralism is an ethic for living together in a diverse society: not mere tolerance or relativism, but the real encounter of commitments».

8. Diana Eck si esprime con molta lucidità, in questo senso: «We need to listen carefully to the distinctive voice of the religious other, which is not simply an echo of our own. The challenge is to encounter the faith of the other without first erecting walls against them. If we want to engage theological questions of religious difference, we, whomever we are, must do so in the context of our tradition of faith and its own distinctive language» (Eck, 2007, p. 255).



## 2. Insegnamenti religiosi e libertà religiosa nei documenti internazionali

Le modalità con cui vengono previsti e gestiti gli insegnamenti di tipo religioso nelle scuole pubbliche è oggetto di un dibattito significativo, sia in Italia che all'estero, di cui è opportuno dare brevemente conto, per delineare il quadro generale in cui ci si è mossi per compiere alcune scelte che riguardano anche le scuole sammarinesi.

La prima considerazione interessante – e particolarmente utile per i nostri scopi – è che non vi è una “ricetta unica” (o prevalente) applicata ovunque con successo, a cui ci si possa ispirare con tranquillità, ma piuttosto le varie soluzioni che vengono adottate (e la loro evoluzione) dipendono in modo sensibile dall’impianto normativo e dalle tradizioni culturali dei diversi Paesi (Porcarelli, 2022).

Nelle scuole pubbliche statunitensi, per esempio, gli insegnamenti di tipo religioso sono generalmente assenti dai curricula per una pluralità di ragioni. Da un lato il sistema scolastico statunitense non presenta una sorta di “quasi monopolio” delle scuole pubbliche (come avviene in molti Paesi europei e nella stessa repubblica di San Marino) perché viene incoraggiata l’iniziativa privata e molte delle scuole private (spesso più quotate e prestigiose di quelle pubbliche) hanno un’ispirazione ideale, anche di tipo religioso, che consente loro non solo di inserire insegnamenti di tipo religioso, ma anche di “curvare” tutto il curriculum secondo la loro ispirazione culturale. Una seconda ragione della sostanziale assenza degli insegnamenti religiosi nelle scuole pubbliche può essere di tipo giuridico-costituzionale, a partire da una sentenza della Suprema corte del 1962, in cui si stabilisce che l’eventuale proposta di preghiere o atti di culto nelle scuole pubbliche si potrebbe configurare come una violazione del *Primo Emendamento* della Costituzione. Tale emendamento proibisce ai governi federali di istituire delle “religioni ufficiali”<sup>9</sup> e contestualmente garantisce la piena libertà di professare e divulgare una propria religione<sup>10</sup>.

Tra i contributi che specificamente si legano al nostro tema (e che vanno comunque inquadrati nel contesto che abbiamo delineato) vi è quello

9. Come avvenne nel caso dei Mormoni, nello stato dello Utah.

10. Quindi la “ratio” della proibizione dell’istituzione di una religione ufficiale di un determinato stato va vista in funzione della garanzia del pieno esercizio della libertà religiosa, come – di fatto – ribadito anche dal XIV Emendamento che vieta ogni forma di discriminazione (anche su base religiosa). Il tema della libertà religiosa è al centro anche dell’*International Religious Freedom Act*, il cui testo è consultabile sul sito del Congresso all’URL: [www.congress.gov/105/plaws/publ292/PLAW-105publ292.pdf](http://www.congress.gov/105/plaws/publ292/PLAW-105publ292.pdf) (consultato il 10 febbraio 2024).

dell'AAR (American Academy of Religion), un'organizzazione accademica privata, che si dichiara aconfessionale e che nel 2010 ha elaborato le *Guidelines for Teaching About Religion in K-12 Public Schools in the United States*<sup>11</sup>. Il documento riguarda i primi tre livelli del sistema scolastico americano<sup>12</sup> e si propone di contribuire a una crescita complessiva della qualità della cultura religiosa all'interno di scuole che – per i motivi che abbiamo illustrato – non prevedono insegnamenti specifici e dunque non vi sono linee guida a cui i docenti possano fare riferimento. In sintesi, potremmo dire che il divieto di istituire una religione di stato (nei diversi stati americani) è stato prevalentemente interpretato in modo “estensivo”, come divieto di favorire qualsiasi forma di privilegio da parte di qualsivoglia confessione religiosa e questo ha portato a rifiutare qualsiasi forma di contributo culturale, quanto meno nelle scuole pubbliche. Il dato di realtà è che i temi di carattere religioso vengono toccati in modo “trasversale” all'interno di altri insegnamenti curricolari, per cui il Dipartimento dell'Educazione non ha provveduto a sviluppare gli standard di apprendimento e le linee guida per tale insegnamento.

Di qui il ruolo di “supplenza” che l'AAR si è attribuita elaborando le Linee guida che si fondano su tre premesse culturali, per cui la mancanza di una formazione specifica nel campo religioso porta a tre conseguenze: 1) l'ignoranza diffusa in campo religioso, 2) il fatto che tale ignoranza alimenti conflitti e pregiudizi, 3) i suoi effetti possono essere limitati promuovendo – nelle scuole pubbliche – un insegnamento di tipo religioso, non confessionale, di carattere culturale, che si inserisca nell'ambito dei *religious studies*. La proposta di un insegnamento religioso aconfessionale per le scuole pubbliche, in tale contesto, non viene presentata come l'unica o la migliore possibile, ma semplicemente come una prima intelligente soluzione, per contrastare gli effetti deleteri dell'ignoranza religiosa, in un contesto sociale e giuridico in cui non appare agevole prevedere altre ipotesi che coinvolgano a qualsiasi titolo le diverse confessioni religiose presenti sul territorio. Abbiamo approfondito in altra sede (Porcarelli, 2022) le diverse prospettive di studi religiosi che vengono delineate nelle suddette *Guidelines*, ma qui ci limitiamo a sottolineare come non sarebbe corretto utilizzare tale documento senza tenere conto del contesto molto specifico per il quale è stato pensato.

11. Il testo del documento è scaricabile all'URL: [www.aarweb.org/common/Uploaded%20files/Publications%20and%20News/Guides%20and%20Best%20Practices/AARK-12CurriculumGuidelinesPDF.pdf](http://www.aarweb.org/common/Uploaded%20files/Publications%20and%20News/Guides%20and%20Best%20Practices/AARK-12CurriculumGuidelinesPDF.pdf) (consultato il 10 febbraio 2024).

12. Ovvero *Elementary school, Middle school, High school*, che nel complesso prevedono una scolarità di dodici anni (K-12).

La situazione complessiva del continente europeo è molto differente rispetto a quella statunitense, sia sul piano culturale che su quello istituzionale (Pajer, 2017). Da un lato le scuole pubbliche rappresentano la grande maggioranza delle istituzioni scolastiche e in esse sono presenti diverse soluzioni per quanto riguarda gli insegnamenti di tipo religioso, che vanno da insegnamenti confessionali riferiti alla sola confessione religiosa prevalente, a insegnamenti confessionali che danno spazio a più d'una delle confessioni storicamente presenti in un determinato Paese, fino a insegnamenti di tipo aconfessionale e anche esperimenti interessanti di insegnamenti pluriconfessionali o interconfessionali. Dall'altro lato possiamo osservare come vi sia stata un'evoluzione dei pronunciamenti a livello comunitario, in cui si osserva un progressivo spostamento da posizioni più vicine a quelle che abbiamo accostato ai *paradigmi del sospetto*, a posizioni più aperte e tolleranti, in linea con quel pluralismo inclusivo di cui parla Berger e che ha ispirato il *Pluralism project*.

Nel 1999 l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa approva una Raccomandazione intitolata *Religion and democracy*, in cui – pur riconoscendo il contributo culturale portato all'identità europea da alcune tradizioni religiose (come quella ebraica, quella islamica e quella cristiana) – si lascia chiaramente intendere come molte delle problematiche che affliggono la società contemporanea possano avere una componente di tipo religioso.

There is a religious aspect to many of the problems that contemporary society faces, such as intolerant fundamentalist movements and terrorist acts, racism and xenophobia, and ethnic conflicts; consideration should also be given to inequality between sexes in religion (Council of Europe, 1999, n. 3).

Il riferimento al terrorismo, razzismo, xenofobia, conflitti etnici e fondamentalismo intollerante è di grande impatto comunicativo e anche se il testo della Raccomandazione si affretta a precisare come l'estremismo non rappresenti l'identità della religione in se stessa, ma una sua distorsione, esso afferma che religione e democrazia possono essere compatibili solo a determinate condizioni. In altri termini la *Convenzione europea sui diritti umani* viene presentata come il “metro” che può “misurare” il grado di compatibilità delle diverse tradizioni religiose con la democrazia europea. Poiché molte delle suddette problematiche possono avere le loro radici nella scarsa conoscenza reciproca, si raccomanda una revisione dei curricoli di studio per promuovere un'istruzione religiosa basata su principi di tolleranza, ma sostanzialmente inserita nel contesto di insegnamenti storico-filosofici:

Education is the key way to combat ignorance and stereotypes. School and university curricula should be revised, as a matter of urgency, so as to promote better understanding of the various religions; religious instruction should not be given at the expense of lessons about religions as an essential part of the history, culture and philosophy of humankind (Council of Europe, 1999, n. 10).

Le raccomandazioni finali rilanciano in modo esplicito tale logica (ivi, 13.2), parlando della necessità di promuovere l'insegnamento comparato delle religioni, la storia e la filosofia delle religioni, in ogni caso sempre connesse al tema dei diritti umani. Tale approccio consentirebbe probabilmente – nell'intenzione degli estensori del documento – di “filtrare” gli insegnamenti religiosi attraverso categorie di altro tipo, onde evitare derive di tipo fondamentalista. Ci sembra evidente una logica che – pur mitigata dal desiderio di accogliere a livello sociale tutte le culture e le tradizioni – si può ricollegare ai “paradigmi del sospetto” per quanto riguarda gli insegnamenti religiosi (la possibilità di insegnamenti confessionali non è nemmeno nominata, pur essendo di fatto la soluzione più diffusa in Europa).

Nel 2005 viene approvata una nuova Raccomandazione (n. 1720) dal titolo *Education and religion*, che è interamente centrata sulle questioni educative. Pur richiamando la precedente Raccomandazione il testo di questa sembra aprirsi con un registro comunicativo più attento a valorizzare il ruolo positivo di tutte le tradizioni religiose, la cui conoscenza può essere di grande aiuto per una convivenza sempre più armoniosa tra le persone.

School is a major component of education, of forming a critical spirit in future citizens and therefore of intercultural dialogue. It lays the foundations for tolerant behaviour, founded on respect for the dignity of each human being. By teaching children the history and philosophy of the main religions with restraint and objectivity and with respect for the values of the European Convention on Human Rights, it will effectively combat fanaticism. Understanding the history of political conflicts in the name of religion is essential (Council of Europe, 2005, n. 7).

In questo caso si afferma che l'insegnamento della storia e della filosofia delle principali religioni rappresenti un contributo effettivo e importante per favorire la convivenza civile e combattere intolleranza e pregiudizi. In realtà il testo sembra sottintendere una sorta di “modello privilegiato” nell'insegnamento delle religioni, cioè il modello storico-comparativo (infatti si parla di storia e filosofia, la teologia non è nemmeno nominata). La *Raccomandazione* prosegue sottolineando come le conoscenze di tipo religioso siano parte essenziale della storia dell'umanità, ma immediatamente si affretta a precisare come tale conoscenza vada rigorosamente distinta dalla credenza in una specifica religione e come gli insegnamenti religio-

si dovrebbero essere alieni da ogni forma di proselitismo. Viene dunque esplicitamente esclusa ogni forma di insegnamento religioso che abbia un approccio proselitista e quindi anche un approccio di tipo “catechistico”. Probabilmente nella consapevolezza che – di fatto – in molti Paesi europei sono presenti insegnamenti di tipo confessionale il testo precisa come, nei Paesi dove vi siano confessioni religiose “predominanti” si possono immaginare insegnamenti di tipo confessionale, purché alieni da ogni forma di proselitismo<sup>13</sup> e possibilmente aperti all’insegnamento di tutte le tradizioni religiose.

Il testo della *Raccomandazione* prosegue con indicazioni ancora più puntuali, per lo più orientate a implementare un modello di insegnamento religioso di tipo storico-comparativo che, nelle intenzioni degli estensori del documento, dovrebbe rappresentare la *soluzione educativa* al potenziale sorgere di fenomeni di intolleranza e fondamentalismo. Anche in questo caso possiamo leggere un’eco di quel senso generale di “diffidenza” nei confronti dell’esperienza religiosa o quanto meno della sua capacità di inserirsi in modo leale in uno spazio pubblico, come quello della scuola. Il riferimento al rischio di proselitismo rappresenta un mantra ricorrente che è anche un buon indicatore di tale diffidenza.

### 3. Le “Toledo guidelines” come punto di riferimento

Solo due anni dopo la pubblicazione dell’ultima Raccomandazione citata si riunisce – nel marzo 2007 – il Consiglio consultivo del Gruppo di esperti sulla libertà di religione o di credo dell’ODIHR (l’*Ufficio per le Istituzioni Democratiche e i Diritti Umani* dell’OSCE<sup>14</sup>), insieme ad altri esperti e studiosi, per confrontarsi sui possibili approcci all’insegnamento su religioni e credenze. La scelta della città di Toledo, come luogo in cui tenere la riunione del Consiglio, non è casuale perché si tratta di una città che fu crocevia di incontri e scontri tra diverse tradizioni religiose (in par-

13. «Even countries where one religion predominates should teach about the origins of all religions rather than favour a single one or encourage proselytising» (ivi, n. 8).

14. L’OSCE (*Organization for Security and Cooperation in Europe*) è un’organizzazione internazionale per la promozione della pace, del dialogo politico, della giustizia e della cooperazione in Europa, che conta attualmente oltre cinquanta Paesi membri (alcuni dei quali del Nord America e dell’Asia; cfr. il sito istituzionale: [www.osce.org](http://www.osce.org)) e si caratterizza per un approccio globale ai temi della sicurezza e cooperazione che considera in modo significativo anche le componenti culturali. Tra le istituzioni che operano all’interno dell’OSCE vi è l’ODIHR (*Office for Democratic Institutions and Human Rights*), l’ufficio per le istituzioni democratiche e i diritti umani.

ticolare quella ebraica, cristiana e musulmana) in epoche in cui conflitti e incomprensioni hanno giocato un ruolo che si ritiene di voler lasciare definitivamente alle spalle.

Il gruppo di esperti che si è riunito aveva un carattere multidisciplinare e multireligioso, includendo studiosi, politici, educatori, giuristi, rappresentanti di organizzazioni intergovernative e non governative, ma soprattutto – fatto inedito e importante per la nostra riflessione – i rappresentanti di alcune delle principali confessioni religiose. Il documento elaborato sono i *Principi guida di Toledo sull'insegnamento delle religioni e delle credenze nelle scuole pubbliche* (OSCE/ODHIR, 2007) ed è reperibile in versione ufficiale in inglese e spagnolo, ma ormai è stato tradotto in molte altre lingue<sup>15</sup>. L'intuizione euristica che genera e anima tutto il documento consiste nella consapevolezza che per promuovere una pace duratura e una cooperazione autentica è necessario passare attraverso una comprensione profonda dell'identità e delle diversità di ciascuno dei soggetti sociali e religiosi che si confrontano tra loro. Tale intuizione viene chiaramente esplicitata fin dalle prime righe della premessa generale:

Recent events across the world, migratory processes and persistent misconceptions about religions and cultures have underscored the importance of issues related to tolerance and non-discrimination and freedom of religion or belief for the Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE). (...) Misunderstandings, negative stereotypes, and provocative images used to depict others are leading to heightened antagonism and sometimes even violence. (...) It is important for young people to acquire a better understanding of the role that religions play in today's pluralistic world. The need for such education will continue to grow as different cultures and identities interact with each other through travel, commerce, media or migration. Although a deeper understanding of religions will not automatically lead to greater tolerance and respect, ignorance increases the likelihood of misunderstanding, stereotyping, and conflict (OSCE/ODIHR, 2007, p. 9).

La reciproca conoscenza e la profonda comprensione di tutte le tradizioni religiose e culturali è condizione necessaria (ancorché non sufficiente) per la costruzione di una società pacifica in cui il paradigma del dialogo comprende e supera quello della semplice tolleranza. Si può cogliere in questo passaggio un'eco più chiara del pluralismo dialogico di Berger, che abbiamo ritrovato anche nel *Pluralism project* dell'Università di Harvard. Del resto, il termine tolleranza, che pure ha una nobile tradi-

15. Una buona traduzione in lingua italiana si trova nel volume curato da Bernardo e Saggiore (2015).

zione nella nostra cultura ed ha rappresentato per secoli il punto di svolta che ha consentito di andare oltre il conflitto acceso delle guerre di religione, ha nella sua stessa radice etimologica l'idea della "sopportazione", quasi che le differenze culturali e religiose siano una sorta di fastidiosa realtà da sopportare pazientemente evitando atteggiamenti aggressivi. I tempi sono maturi – pare questo anche il messaggio delle *Toledo guidelines* – per andare oltre la logica della tolleranza e muoversi in una prospettiva di tipo dialogico<sup>16</sup>.

Le *Guidelines* offrono indicazioni concrete per sviluppare insegnamenti riguardanti religioni e credenze (*religions and believes*), senza proporre un unico modello di insegnamento o un curriculum standardizzato e prescrittivo<sup>17</sup>, perché si coglie l'importanza del fatto che ogni Paese abbia la possibilità di muoversi in linea con la propria cultura, la configurazione normativa delle proprie istituzioni scolastiche, la propria tradizione nel campo degli insegnamenti religiosi.

Il cuore pulsante delle linee guida sono i dieci *Principi-chiave* (*Key Guiding Principles*) che sottolineano la necessità di predisporre un ambiente inclusivo, rispettoso dei diritti umani in genere e di quello alla libertà religiosa in particolare<sup>18</sup>, con insegnanti preparati che siano in grado di inserire tali insegnamenti nel quadro delle finalità della scuola, entrare in dialogo con le famiglie e le organizzazioni culturali e religiose presenti sul territorio. Interessante e innovativa è l'idea di istituire organi consultivi che includano e mettano in relazione tutti i soggetti potenzialmente interessati (*different stakeholders*), incluse chiaramente le rappresentanze delle comunità religiose.

Di particolare interesse per riflettere sulla situazione sammarinese (che ha profonde analogie con quella italiana) è il quinto dei Principi-chiave, per cui:

16. Al tema degli insegnamenti religiosi in genere e, in particolare, dell'IRC italiano in prospettiva "dialogica" abbiamo dedicato un intero volume (Porcarelli, 2022) a cui rinviamo chi volesse approfondire.

17. «The Guiding Principles offer practical guidance for preparing curricula for teaching about religions and beliefs, preferred procedures for assuring fairness in the development of curricula, and standards for how they could be implemented. They do not propose a curriculum for teaching about religions and beliefs, nor do they promote any particular approach to the teaching about religions and beliefs» (OSCE/ODIHR, 2007, p. 10).

18. «Students should learn about religions and beliefs in an environment respectful of human rights, fundamental freedoms and civic values. Those who teach about religions and beliefs should have a commitment to religious freedom that contributes to a school environment and practices that foster protection of the rights of others in a spirit of mutual respect and understanding among members of the school community» (ivi, p. 10).



Where a compulsory programme involving teaching about religions and beliefs is not sufficiently objective, efforts should be made to revise it to make it more balanced and impartial, but where this is not possible, or cannot be accomplished immediately, recognizing opt-out rights may be a satisfactory solution for parents and pupils, provided that the opt-out arrangements are structured in a sensitive and non-discriminatory way (OSCE/ODIHR, 2007, p. 10).

Si potrebbe discutere molto sul significato di alcune espressioni che sembrano chiaramente riferite a insegnamenti curricolari di tipo confessionale, mentre abbiamo chiari segnali lessicali – in tutto il documento di Toledo – di come i suoi estensori sarebbero più inclini a un approccio di tipo storico-comparativo. La questione che si pone è se e in che senso gli insegnamenti confessionali non siano sufficientemente obiettivi («not sufficiently objective») e che cosa significhi che non sia possibile renderli più equilibrati e imparziali<sup>19</sup>, ma non vogliamo qui impegnarci in una discussione così complessa, bensì sottolineare la via d'uscita suggerita dalle stesse *guidelines* come “soluzione soddisfacente”: non si tratta semplicemente di garantire la possibilità di non avvalersi dell'insegnamento, ma il fatto che tale scelta non debba dare luogo a nessun tipo di discriminazione. La possibilità di non avvalersi di insegnamenti confessionali è generalmente garantita in tutti i Paesi che li prevedono, ma può essere interessante interrogarsi su cosa *concretamente* significhi gestire tale scelta con il più profondo rispetto della sensibilità di chi la compie e in modo che non determini nessuna discriminazione. È su questo punto che abbiamo centrato la nostra attenzione nel processo di implementazione di un insegnamento alternativo all'IRC nella Repubblica di San Marino.

Va detto che lo scenario delle opzioni concretamente praticate in Europa è decisamente ampio e articolato. Con il crollo del muro di Berlino (1989) e l'approvazione dei Trattati di Maastricht (1992) si è innescato un processo che ha portato alla progressiva revisione di molti sistemi scolastici europei, con l'intento di creare tra loro il massimo di convergenze possibili, pur nel rispetto delle tradizioni e delle culture dei diversi Paesi. In quegli stessi anni si è avuta la chiara percezione di un crescente multiculturalismo e degli effetti che il fenomeno migratorio – in crescita costan-

19. In questo passaggio, supposto che alluda alle molte forme di insegnamenti confessionali presenti in Europa e nella stessa Repubblica di San Marino, su base concordataria, si può cogliere un residuo di quell'atteggiamento di diffidenza che abbiamo più volte segnalato. In questo caso la diffidenza non sarebbe nei confronti del ruolo delle religioni in genere, ma del rischio che la presenza di confessioni religiose certamente maggioritarie, con cui stipulare accordi concordatari, si potrebbe tradurre in una sorta di privilegio rispetto alle confessioni religiose minoritarie o ad altri sistemi di pensiero.



te – potesse avere sul tessuto sociale delle diverse nazioni. In uno scenario così complesso è comprensibile che – sul tema degli insegnamenti relativi a religioni e credenze – ci si sia mossi con modalità differenti nelle diverse aree culturali.

Nei Paesi in cui emerge una confessione religiosa maggioritaria ed era presente un insegnamento religioso concordatario (come l'Italia, il Portogallo, la Polonia e la stessa repubblica di San Marino) si è avuto per lo più un processo di evoluzione interna di tale insegnamento, attraverso la revisione dei programmi, che sono stati integrati con elementi di tipo storico-religioso, o anche con forti sottolineature della tensione dialogica di tali insegnamenti. In altri Paesi, caratterizzati dalla presenza significativa di una pluralità di confessioni religiose (come la Germania, per esempio) si è passati dalla semplice proposta di percorsi separati e paralleli per le diverse confessioni a forme di insegnamento “cooperativo” o addirittura interconfessionale<sup>20</sup>. Anche sul fronte degli insegnamenti alternativi a quelli confessionali (dove presenti) si possono osservare in Europa diverse tipologie di soluzioni, che vanno dalla proposta di offrire un insegnamento di storia delle religioni (Giorda, 2009; Giorda e Saggiaro, 2011), su cui vi è chi solleva anche qualche interrogativo (Macale, 2020) a quella di varie forme di insegnamenti su temi di etica e cittadinanza.

#### **4. Il processo di riforma delle istituzioni scolastiche sammarinesi**

Per completare il quadro generale in cui si colloca la presente sperimentazione è necessario delineare sommariamente le modalità con cui – negli anni tra il 2018 e il 2023 – si è sviluppato il processo di riforma delle istituzioni scolastiche sammarinesi. Anche se può apparire pleonastico è utile premettere come, pur con alcune differenze di cui è bene tenere conto<sup>21</sup>, le istituzioni scolastiche sammarinesi sono state costantemente struttu-

20. Si tratta per lo più di sperimentazioni abbastanza circoscritte (Zonne-Gätjens, 2022), ma è interessante il fatto che tali sperimentazioni siano spesso oggetto di studio e costituiscono una sorta di paradigma di riferimento (*interfaith approach*) nella letteratura specialistica di quanti si occupano di *Religious education* (RE): Keast, 2007; Fahy, Bock, 2019; Mayhew, Rockenbach, 2021.

21. Il sistema scolastico sammarinese, pur essendo suddiviso in ordini e gradi di scuola esattamente come quello italiano, ha conservato le denominazioni tradizionali, per cui a tre anni di *scuola dell'infanzia* seguono cinque anni di *scuola elementare*, tre anni di *scuola media* e cinque anni di *scuola superiore*. Queste denominazioni non sono state modificate dai più recenti dispositivi normativi. Analogie e differenze vi sono anche per quanto riguarda l'insegnamento della religione cattolica, di cui diremo più avanti, perché

rate in forte sintonia con quelle italiane, per consentire ai cittadini sammarinesi di proseguire agevolmente il proprio percorso di studi nelle scuole e nelle Università della Repubblica italiana. Essendo, in ogni caso, due Repubbliche autonome e indipendenti i ritmi e i tempi con cui i cambiamenti del sistema scolastico italiano divengono motivo di riflessione per eventuali modifiche a quello sammarinese hanno una loro legittima autonomia.

Le prime due decadi del XXI secolo sono state caratterizzate, per il sistema scolastico italiano, da un tempo di grandi cambiamenti e riforme profonde del sistema scolastico (Bertagna, 2009 e 2014; Baldacci, 2019; Dal Passo, 2017), su cui non è mancato un acceso dibattito pedagogico (Porcarelli, 2021 e 2024). La sensazione degli osservatori più attenti è stata quella di un passaggio da un *sistema ingessato* (Ribolzi, 1997) a un *riformismo compulsivo*, che ha avuto a sua volta due stagioni: quella dei grandi disegni di riforma – dalla riforma Moratti al cacciavite di Fioroni (Bertagna, 2009) – e quella dei singoli provvedimenti, spesso enfatizzati anche ben oltre la loro effettiva portata, come nel caso della cosiddetta *Buona scuola*<sup>22</sup>.

Nel momento in cui il riformismo compulsivo del sistema scolastico italiano poteva apparire essere giunto a un punto di stabilità si ponevano le condizioni che rendevano possibile aprire il discorso di una riforma significativa dei curricula delle istituzioni scolastiche sammarinesi, ferma restando la struttura generale del sistema.

Il processo è stato avviato con la pubblicazione – il 28 agosto 2018 – del primo nucleo delle Indicazioni curriculari per la scuola sammarinese, con l'impianto complessivo del progetto, oltre ai *Traguardi di competenza* e *Obiettivi di apprendimento* relativi alle *Competenze di cittadinanza* e *Competenze digitali*. Era un primo passo per implementare – in forma sperimentale e su due insegnamenti trasversali – la logica pedagogico-didattica sottesa alle nuove indicazioni curriculari che erano già in “gestazione” per tutte le discipline. Si tratta di un approccio graduale, con una valenza

costituiscono parte dell'oggetto specifico della presente trattazione. Un'altra differenza interessante è data dal fatto che anche gli asili nido rientrano nel sistema educativo che abbraccia anche quello scolastico. Del resto, sarebbe difficile immaginare – in una Repubblica che conta circa 30.000 abitanti – la distinzione di livelli normativi e di governance che possono essere sensati in Italia (con norme statali, regionali, provinciali e comunali).

22. L'espressione “legge sulla buona scuola” è lo slogan giornalistico-comunicativo con cui il Presidente del Consiglio pro-tempore (Matteo Renzi) salutò l'approvazione della Legge n. 107 del 13 luglio 2015, recante: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. La legge apre la strada a otto decreti attuativi (usciti nel 2017) che vanno dalla formazione iniziale degli insegnanti all'istituzione del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, fino a un decreto organico sulla valutazione nel primo ciclo (che sarà rapidamente superato da altre norme che usciranno nel 2020).

formativa per iniziare a far familiarizzare agli insegnanti alcuni costrutti pedagogico-didattici che erano abbastanza lontani dal loro costume progettuale (i documenti nazionali a cui fare riferimento erano i *Programmi* e le logiche della programmazione didattica erano per lo più *Unità didattiche* centrate sui “contenuti” disciplinari).

Tale documento – reso operativo tramite la Legge n. 95 del 6 giugno 2019, recante *Avvio della sperimentazione delle indicazioni curriculari per la scuola sammarinese* – ha anche avuto il delicato compito di esplicitare l’impianto pedagogico-didattico delle indicazioni curriculari sammarinesi, dichiarando il superamento di alcune consuetudini del passato, in cui le scuole sammarinesi «si sono spesso avvalse di testi programmatici redatti per istituti esteri, poi adattati in alcuni casi alla realtà sammarinese» (Segreteria di Stato Istruzione e cultura, 2018, p. 5). È chiaro il riferimento al desiderio di affrancarsi da una dipendenza quasi “materiale” dalle leggi scolastiche italiane (che ha certamente caratterizzato lo sviluppo delle istituzioni scolastiche sammarinesi), mentre in questo caso si esprime l’intenzione «di creare un progetto educativo organico e progressivo, che riguardasse tutte le istituzioni che svolgono un’azione educativa, perché, pur nella specificità di ogni grado scolastico, fosse condiviso l’impegno comune per l’educazione della persona» (*ibidem*)<sup>23</sup>. Il processo che è stato avviato – e che viene analiticamente descritto nel documento in oggetto – si può collocare (dal punto di vista metodologico) nell’alveo della *Ricerca azione partecipativa* (Orefice, 2006a e 2006b), come dichiara lo stesso testo delle Indicazioni<sup>24</sup>, avendo predisposto dieci gruppi di lavoro – coordinati da esperti esterni<sup>25</sup> – che hanno attivamente collaborato alla redazione delle Indicazioni, anche a partire dalle migliori pratiche didattiche già messe in atto.

23. Il tema della centralità della persona, che trova spazio anche nella normativa italiana, almeno a partire dalla fine degli anni Novanta, ha un riferimento normativo esplicito e fondativo anche nella normativa sammarinese, più precisamente nella Legge 12 febbraio 1998 n. 21 *Finalità della scuola e diritto all’istruzione*, in cui si afferma che l’educazione della persona «rappresenta un bene e una priorità fondamentale per la Repubblica e per lo sviluppo morale, civile ed economico del Paese» (art. 1).

24. «L’adozione delle nuove Indicazioni curriculari avverrà gradualmente per agevolare gli insegnanti nell’attuazione delle importanti novità introdotte, a livello di progettazione e di prassi didattica. Dall’anno scolastico 2018/2019 prenderà avvio la prima fase della ricerca-azione, che riguarderà le innovazioni contenute nella Premessa pedagogica e culturale e le due aree di formazione “Competenze di cittadinanza” e “Competenze digitali”. La seconda fase interesserà, invece, i curricoli verticali delle singole discipline e sarà preceduta da un’ulteriore revisione dei testi curriculari, che coinvolgerà docenti ed esperti» (Segreteria di Stato Istruzione e cultura, 2018, p. 6).

25. Chi scrive è stato coinvolto in questa fase, per il gruppo di lavoro che si è occupato delle Competenze di cittadinanza nella scuola media e superiore.

In ogni caso il progetto culturale delle Indicazioni sammarinesi non è privo di una fonte di ispirazione, visto che riprende l'impostazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, approvate in Italia nel 2012<sup>26</sup>. Le Indicazioni sammarinesi si propongono un progetto pedagogico molto ambizioso, che si articola in sei grandi sfide: a) la formazione della persona nella cosiddetta società della conoscenza; b) la promozione di valori di cittadinanza e di una cultura democratica; c) la capacità di costruire ambienti formativi inclusivi; d) il confronto con le dimensioni dell'internazionalizzazione e dell'intercultura; e) l'integrazione territoriale del sistema formativo; f) il rapporto con il mondo del lavoro. Non è questa la sede per un'analisi dettagliata del documento, dalla cui lettura emergono i principi ispiratori della rinnovata politica scolastica sammarinese, di cui – per gli scopi del presente lavoro – sottolineiamo in particolare il fatto che «la scuola pone al centro della sua azione educativa e didattica la persona nella sua singolarità e complessità, promuovendone le potenzialità, le aspirazioni e il modo di essere e di pensare» (Segreteria di Stato Istruzione e cultura, 2018, p. 10). Ciò comporta il più profondo rispetto delle convinzioni e delle scelte personali, in tutti i campi, a partire quelli più delicati e significativi che si legano alle scelte fondamentali della vita e toccano anche la sfera delle convinzioni valoriali, etiche e religiose. Per questo si ritiene che sia importante «promuovere il rispetto di sé e degli altri, la vocazione al dialogo e all'accoglienza, valorizzare le esperienze personali, stimolare la costruzione di senso, anche mentre si apprendono gli alfabeti, salvaguardare costantemente l'intreccio tra istruzione e educazione» (*ibidem*). Non manca il riferimento alle prospettive internazionali, a partire dalle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, di cui alla Raccomandazione UE del 22 maggio 2018 e Agenda ONU 2030.

L'impianto pedagogico delle Indicazioni sammarinesi prevede l'indicazione di tre profili di studente riferiti ai diversi cicli scolastici e dunque

26. Le Indicazioni Nazionali italiane sono state approvate con D.M. 13/11/2012, n. 254. Può essere interessante segnalare come nel 2018 – proprio nel periodo in cui maturavano le condizioni per l'avvio del processo nella Repubblica di San Marino – ha concluso i suoi lavori il *Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento*, che – su incarico del MIUR (D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910) – ha elaborato un documento dal titolo *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, che aveva l'intento di riprendere e rilanciare le Indicazioni del 2012, mostrandone la vitalità e adeguatezza, anche rispetto ai nuovi scenari educativi, a distanza di cinque anni dalla loro entrata in vigore e dopo l'approvazione – da parte dell'ONU – di Agenda 2030. Il documento sammarinese ringrazia – per la consulenza scientifica e pedagogica – Giancarlo Cerini, Carlo Petracca, Luigi Guerra, il primo e il secondo dei quali facevano parte anche del Comitato di cui sopra.

attesi al termine della scuola dell'infanzia (da 0 a 6 anni), della scuola di base (al termine della scuola media) e al termine dell'obbligo di istruzione (dopo il primo biennio della scuola superiore). Ciascuno di tali profili esplicita quattro aree di competenza ritenute fondamentali, ovvero: 1) le competenze riferite al sé, 2) le competenze riferite al rapporto con gli altri, 3) le competenze riferite alla conoscenza dell'ambiente e della cultura, 4) le competenze metacognitive.

Il primo passo per la costruzione dei curricoli disciplinari (a partire da quelli degli insegnamenti trasversali attivati fin dal 2018) consiste nell'individuazione prioritaria dei *Traguardi di competenze*, che rappresentano il nuovo punto di riferimento da cui deve partire e a cui deve ritornare tutta la progettazione didattica.

I traguardi di competenze rappresentano i punti di arrivo di tutto il percorso di apprendimento attivato nei diversi anni scolastici. (...) Costituiscono i riferimenti di base per l'azione didattica e contemporaneamente i criteri per la valutazione e, dalla scuola primaria in poi, anche per la certificazione delle competenze. (...) I traguardi vengono selezionati e contestualizzati dagli insegnanti per ciascun anno, secondo criteri relativi alle priorità educative e didattiche individuate in fase di analisi della situazione di partenza della classe (Segreteria di Stato Istruzione e cultura, 2018, pp. 25-26).

Tali traguardi vengono fissati a partire dal *nido per l'infanzia*, per proseguire con la *scuola dell'infanzia, elementare, media e superiore*, collocandoli all'interno delle varie discipline. Per ogni disciplina le Indicazioni riportano anche un "repertorio" di *obiettivi di apprendimento* (OA), i quali «rappresentano le conoscenze e le abilità che gli alunni devono acquisire. Il repertorio non vuole essere un protocollo rigido e vincolante, ma solo un quadro di riferimento, all'interno del quale i docenti selezionano le scelte prioritarie e irrinunciabili da inserire nella programmazione e da realizzare nell'attività di insegnamento» (ivi, p. 26).

In linea con l'analoga impostazione delle indicazioni curricolari italiane gli OA non vanno letti come un programma prescrittivo, ma nell'ottica di strumenti culturali utili per promuovere i traguardi di competenza, a cui è finalizzato il lavoro di ogni disciplina, per promuovere – a loro volta, nel loro insieme – il profilo dello studente atteso al termine di ogni periodo scolastico. A differenza di quanto avviene in Italia, probabilmente per il desiderio di "accompagnare" i docenti nella difficile transizione da una programmazione basata sui contenuti (programmi) a una basata sulle competenze, vengono fornite delle *Indicazioni metodologiche*, che suggeriscono piste operative specifiche per ogni disciplina. Questa impostazione

verrà riproposta anche nelle indicazioni curriculari delle diverse discipline, di cui diremo a breve e sarà il punto di riferimento normativo e pedagogico anche per l'insegnamento di *Etica, cultura e società*.

Avendo partecipato attivamente alla fase di prima implementazione dell'insegnamento trasversale relativo alle competenze di cittadinanza, attraverso la formazione dei docenti, chi scrive ha avuto modo di toccare con mano il fatto che i docenti sammarinesi non avessero inizialmente collegato questo impianto pedagogico – esplicitamente orientato a una didattica per competenze – con le proprie discipline di insegnamento, che ancora erano regolate dai vecchi “programmi”, rimanendo di attesa di nuove indicazioni chiare e prescrittive sul piano normativo.

Tali indicazioni giunsero negli anni successivi e si possono trovare nel Decreto delegato n. 169 del 29 settembre 2021, recante *Avvio della seconda fase della sperimentazione delle indicazioni curriculari sammarinesi*. È in tale documento che possiamo leggere l'impianto culturale complessivo, comprendente sia gli insegnamenti trasversali di *Competenze di Cittadinanza e digitali*, sia tutti gli insegnamenti curriculari, con relativi traguardi di competenze, obiettivi di apprendimento, indicazioni metodologiche.

Vengono con questo poste tutte le premesse, sul piano normativo e culturale, per la revisione – tramite le procedure d'intesa previste dalla normativa concordataria – delle indicazioni relative all'insegnamento della religione cattolica e si apre lo spazio per riflettere sulla sua configurazione e su un eventuale insegnamento alternativo.

## 2. L'istituzione dell'insegnamento di "Etica, cultura e società"

### 1. Il dibattito sull'IRC a San Marino e l'istituzione di un insegnamento alternativo

La situazione dell'Insegnamento della religione cattolica (IRC) nella repubblica di San Marino ha profonde analogie con quello impartito in Italia e si basa su un *Concordato* con la Santa Sede, su cui si innesta un'*Intesa* con l'Ordinario diocesano competente<sup>1</sup>. L'ultimo Accordo tra la Repubblica di San Marino e la Santa Sede, in merito all'IRC, è stato stipulato 26 giugno 2018, che riprende, conferma e aggiorna analogo accordo stipulato il 2 aprile 1992<sup>2</sup>. Tale Accordo si apre con l'affermazione solenne del valore formativo e pari dignità dell'IRC rispetto alle altre discipline:

La Repubblica di San Marino, nel quadro delle finalità della scuola, assicura l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, non universitarie. All'insegnamento della religione saranno riconosciuti uno «status» e una dignità formativa e culturale pari a quello delle altre discipline curricolari (art. 1).

1. L'Ordinario diocesano competente è il Vescovo titolare della diocesi di San Marino-Montefeltro. In Italia, come illustriamo ampiamente in altra sede (Porcarelli, 2020b e 2022), a un primo Concordato (firmato l'11 febbraio 1929: i *Patti Lateranensi*) sono seguiti gli Accordi di Revisione del Concordato (firmati il 18 febbraio 1984 e recepiti nell'ordinamento italiano con la Legge n. 121 del 25 marzo 1985). Per rendere operativi gli accordi di revisione del Concordato ci si serve di uno strumento più "leggero" (previsto dagli stessi accordi), cioè dell'*Intesa*, tra la Repubblica italiana (rappresentata in questo caso dal Ministro dell'Istruzione) e la Conferenza Episcopale Italiana (in rappresentanza della Chiesa Cattolica per il territorio di riferimento).

2. Per un'analisi accurata della normativa sammarinese in tema di Insegnamento della religione cattolica si veda il contributo di Fabbri (2018).

L'Accordo trova attuazione concreta grazie a una *Intesa* tra la Repubblica stessa e il Vescovo della diocesi di San Marino-Montefeltro<sup>3</sup>. L'insegnamento della religione cattolica, precisa l'Intesa, «ha carattere prettamente culturale» e prevede una valutazione del profitto degli studenti, in ogni caso è possibile scegliere se avvalersi o meno di tale insegnamento. Il quadro normativo generale rispetta dunque le indicazioni che si trovano nei *Toledo Guiding Principles*, ma rimaneva aperta la questione dell'offerta formativa per coloro che non si avvalgono dell'insegnamento.

Il percorso politico del provvedimento che porterà all'istituzione di un insegnamento alternativo all'IRC ha inizio con un Atto di indirizzo del 22 febbraio 2017, quando il Consiglio Grande e Generale dopo avere respinto tre istanze d'arengo<sup>4</sup> che chiedevano<sup>5</sup> l'abolizione dell'ora di religione (istanza n. 5 del 2 ottobre 2015), l'istituzione di un insegnamento laico<sup>6</sup> alternativo all'IRC (istanza n. 6), il pagamento da parte della Curia dello stipendio degli insegnanti di religione, nonché la corresponsione di un affitto per lo svolgimento di tale attività in un luogo pubblico (istanza n. 7), nella stessa seduta, approva un ordine del giorno con cui si invitava il governo di adoperarsi per il superamento dell'istituto dell'esonero e per l'istituzione di un insegnamento alternativo.

3. Quella attualmente in vigore è la *Intesa fra la Segreteria di Stato per l'Istruzione e la Diocesi di San Marino-Montefeltro relativa all'insegnamento di religione cattolica nelle scuole della Repubblica di San Marino*, firmata il 27 marzo 2019.

4. Per i lettori che non abbiano dimestichezza con le istituzioni sammarinesi è utile precisare che con l'espressione *istanza d'arengo*, nell'ordinamento della Repubblica di San Marino, si intende la presentazione da parte dei cittadini di richieste a interesse pubblico, che possono essere liberamente presentate da qualsiasi cittadino, con una cadenza semestrale (la prima domenica dopo il 1° ottobre e la prima domenica dopo il 1° aprile). Il termine *Arengo* riprende il nome della prima forma di governo della Repubblica di San Marino, si trattava di un organo politico, nato intorno all'anno 1000, che in origine indicava l'assemblea di tutti i capifamiglia. Evolutosi progressivamente nel corso dei secoli, il suo ruolo viene ora assorbito nelle funzioni del *Consiglio Grande e Generale*, mentre il nome rimane per indicare le istanze (o richieste) di pubblico interesse che i cittadini presentano al Consiglio stesso. Il *Consiglio Grande e Generale* è organo rappresentativo, costituito da 60 membri eletti a suffragio universale diretto, a cui spetta – nella Repubblica di San Marino – il potere legislativo, la determinazione dell'indirizzo politico e l'esercizio delle funzioni di controllo.

5. Tali istanze erano raccolte in un unico OdG, esaminato il 22 febbraio 2017 e reperibile all'URL: [www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/lavori-consiliari/consultazione-archivi/documento17091036.html](http://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/lavori-consiliari/consultazione-archivi/documento17091036.html).

6. Propriamente l'istanza era proposta in questi termini: «attivare entro l'anno scolastico 2018/2019 un insegnamento di stampo antropologico, filosofico, etico, storico e aconfessionale all'interno delle materie di studio degli istituti scolastici sammarinesi, che abbia quale obiettivo l'approfondimento delle religioni, la cui frequenza sia resa obbligatoria al pari delle altre materie e che concorra a determinare la media dei voti di fine anno scolastico» (ivi, p. 2).



In particolare, il testo di questo OdG<sup>7</sup>, dopo avere riaffermato il valore sociale e formativo dell’Insegnamento della religione attualmente previsto dalla normativa sammarinese<sup>8</sup>, dà mandato al Congresso di Stato di procedere a:

1. aprire un confronto sugli accordi esistenti in materia di insegnamento della religione cattolica affinché il reperimento degli insegnanti sia parificato in termini normativi alle disposizioni già vigenti per il corpo docente nel sistema scolastico sammarinese;
2. superare l’istituto “dell’esonero” per gli studenti che decidono di non avvalersi dell’insegnamento della religione cattolica attraverso l’adozione di uno specifico istituto che con neutralità assicuri libertà di scelta e proponga un percorso alternativo allo studente, relativo ad ambiti attinenti alle diverse culture religiose;
3. attivare specifiche disposizioni affinché gli studenti che hanno optato per l’esonero dall’insegnamento della religione, per quanto attiene alla loro valutazione e anche in caso di calcolo della media dei voti per l’accesso a borse di studio, non subiscano svantaggi (ivi, p. 2).

Al di là della necessità di dare una risposta politica convincente a tre istanze dai contenuti “forti” e – se ci è consentita l’osservazione che teniamo su un piano culturale e non politico – animate da una logica che nel primo capitolo abbiamo collegato alla categoria dei *paradigmi del sospetto*, l’intenzione del legislatore è quella di superare una condizione di tipo discriminatorio in cui si veniva a trovare chi decideva di non avvalersi dell’insegnamento della religione cattolica. Tale condizione non era connessa alla questione del rispetto della libertà di coscienza di ciascuno (essendo già previsto l’istituto dell’esonero), ma piuttosto ad alcune conseguenze sul piano educativo e didattico della scelta di chiedere l’esonero, come quella di avere una valutazione in meno<sup>9</sup>, ma anche di non disporre di un’offerta formativa di qualità equivalente rispetto all’IRC.

Il processo politico innescato dall’approvazione dell’istanza di cui sopra si è poi incrociato con il percorso complessivo di rinnovamento delle

7. Reperibile all’URL: [www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/lavori-consiliari/consultazione-archivi/documento17091037.html](http://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/lavori-consiliari/consultazione-archivi/documento17091037.html).

8. È interessante come tra i “considerata” che precedono e motivano l’approvazione dell’OdG si affermi che il Consiglio ritiene «*l’insegnamento uno strumento per offrire allo studente gli elementi culturali necessari per la conoscenza della religione e una disciplina scolastica rilevante per la crescita della persona e per la comprensione della realtà e della storia del Paese e della cultura europea*».

9. Nella Repubblica di San Marino l’IRC è sempre stato valutato alla pari di tutte le altre discipline, traendo in modo coerente le conseguenze – a differenza di ciò che si è fatto nella vicina Italia – del suo carattere prettamente culturale (non catechistico) e di disciplina scolastica a tutti gli effetti, con pari dignità rispetto a tutte le altre.

indicazioni curricolari sammarinesi, ampiamente illustrato nel capitolo precedente e con la contestuale revisione delle Indicazioni per l'IRC<sup>10</sup>, che a sua volta è stata effettuata mettendo in atto un processo che ha coinvolto tutti i docenti di religione delle scuole sammarinesi<sup>11</sup> e si è concluso con l'emanazione delle nuove indicazioni curricolari per l'IRC, adottate con Decreto delegato n. 140 del 3 ottobre 2022.

Nei primi mesi del 2019, dopo l'approvazione in prima lettura della Legge di cui si dirà a breve, viene avviato il processo mirante a elaborare una bozza delle Indicazioni curricolari per *Etica, cultura e società* (ECS), con l'attivazione di un gruppo di lavoro, coordinato dallo scrivente, che prevedeva il coinvolgimento di una rappresentanza degli insegnanti. Nella seduta del Congresso di Stato dell'8 aprile 2019, con delibera n. 21, è stato conferito al prof. Andrea Porcarelli l'incarico di coordinare i lavori di tale gruppo di studio per la redazione delle indicazioni di *Etica, cultura e società* e di predisporre il testo, che verrà analiticamente presentato nel prossimo paragrafo.

Si arriva quindi all'approvazione definitiva della Legge n. 96 del 6 giugno 2019, recante: *Istituzione dell'insegnamento di Etica, cultura e società*<sup>12</sup>, che sancisce anche l'adozione delle Indicazioni curricolari di cui sopra. L'insegnamento viene attivato, a partire dall'a.s. 2019-2020, in quanto «agli studenti è consentito l'esercizio del diritto di avvalersi di tale inse-

10. Anche per quanto riguarda l'IRC era necessario effettuare il passaggio dai programmi previgenti, alle Indicazioni curricolari, come precisa chiaramente un passaggio del testo dell'Intesa: «Specifiche indicazioni curricolari per l'insegnamento della religione cattolica relative a ciascun ordine e grado di scuola sono adottate con provvedimento normativo, su proposta del Segretario di Stato per l'Istruzione e previa intesa con la diocesi di San Marino-Montefeltro, ferma restando la competenza esclusiva di quest'ultima a definirne la conformità con la dottrina della Chiesa. Eventuali modifiche potranno essere determinate con la stessa modalità, su richiesta di ciascuna delle parti» (*Intesa fra la Segreteria di Stato per l'Istruzione e la diocesi di San Marino-Montefeltro, relativa all'insegnamento di "religione cattolica" nelle scuole della Repubblica di San Marino*, firmata il 28 marzo 2019, art. 3.1)

11. Lo scrivente è stato incaricato dal Dipartimento Istruzione di coordinare il processo di redazione delle Indicazioni per l'IRC, in modo che potessero pienamente innestarsi nel nuovo impianto curricolare delle scuole sammarinesi. È stato possibile incontrare più volte sia il Vescovo di San Marino-Montefeltro, sia il responsabile diocesano dell'Ufficio IRC, sia tutti i docenti di religione, con la cui fattiva collaborazione è stato possibile redigere il testo delle Indicazioni per l'IRC che è stato emanato con Decreto delegato n. 140 del 3 ottobre 2022, recante: *Indicazioni curricolari dell'insegnamento di religione cattolica (IRC)* ed è reperibile all'URL: [www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/scheda17178163.html](http://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/scheda17178163.html) (consultato il 25 febbraio 2024). Gli incontri si sono svolti nell'a.s. 2021/2022, raccogliendo prima le proposte degli insegnanti e poi sottoponendo loro una bozza strutturata di Indicazioni per l'IRC.

12. Reperibile all'URL: [www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/archivio-leggi-decreti-e-regolamenti/scheda17163338.html](http://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/archivio-leggi-decreti-e-regolamenti/scheda17163338.html).

gnamento in alternativa a “religione cattolica”, nel rispetto della libertà di coscienza individuale e della responsabilità educativa dei genitori» (art. 1). Contestualmente viene demandato al Consiglio di Dipartimento Istruzione il compito di elaborare, entro l’a.s. 2018/2019, «avvalendosi del contributo attivo di rappresentanti dei docenti dei vari ordini scolastici» una proposta di indicazioni curriculari per tale insegnamento. La legge indica anche una linea di indirizzo per l’articolazione dei *traguardi di competenza*:

Le indicazioni curriculari articoleranno traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento finalizzati in particolare:

- all’approfondimento, attraverso il confronto e il dialogo interculturale, dei valori fondamentali dell’esperienza umana e della convivenza civile;
- alla costruzione del senso di legalità e allo sviluppo di un’etica della responsabilità;
- alla maturazione della consapevolezza che le persone umane hanno diritti riconosciuti da documenti nazionali e internazionali, ma anche doveri corrispondenti da adempiere (ivi, art. 2, comma 2).

Tali indicazioni, precisa sempre la Legge, vengono introdotte in via sperimentale per un triennio (dall’a.s. 2019-2020 all’a.s. 2021-2022), precisando come «al termine del triennio verrà effettuata una valutazione con il coinvolgimento di tutti i docenti di detto insegnamento, per apportare al testo le modifiche e le integrazioni che si renderanno necessarie» (ivi, art. 2, comma 3). Quanto al periodo di sperimentazione si precisa l’opportunità di un accompagnamento del medesimo, mediante un percorso di “ricerca-azione”, con specifici incontri formativi per i docenti incaricati di tale insegnamento e momenti di confronto sulle esperienze didattiche realizzate in classe, «al fine di realizzare un curriculum verticale di tale insegnamento» (ivi, art. 2, comma 4).

Per quanto riguarda l’individuazione degli insegnanti (art. 3) è stata effettuata la scelta di affidare tale insegnamento a un docente titolare della classe (per la scuola elementare), mentre nella scuola secondaria (media e superiore) l’insegnamento è attribuito a docenti con ore a disposizione nell’ambito del loro orario di insegnamento, dando priorità ai docenti di Italiano, Storia e Geografia nella scuola media e a quelli di Filosofia, Italiano, Storia, Geografia, Diritto, Latino e Greco nella scuola secondaria superiore. Si tratta di una scelta che, come vedremo, sarà messa in discussione in fase di monitoraggio, ma che in origine – specialmente per il periodo di prima attivazione dell’insegnamento in via sperimentale – era motivata da ragioni di tipo prevalentemente economico-organizzativo<sup>13</sup>.

13. In particolare, si immaginava come problematico il fatto di dover assumere un certo numero di docenti (di cui sarebbe stato necessario individuare anche il profilo cultu-

L'insegnamento viene regolarmente valutato (art. 4), con le medesime modalità previste per le altre discipline (incluso l'IRC).

Le indicazioni curriculari per l'Insegnamento di ECS vengono adottate in via sperimentale tramite il Decreto Delegato n. 144 del 19 settembre 2019<sup>14</sup>. Con l'inizio dell'a.s. 2019/2020 (anno di prima attuazione delle Indicazioni, in via sperimentale) è stata effettuata una formazione di base<sup>15</sup>, che si è tenuta nelle giornate: 10, 11, 23 e 24 settembre 2019, al fine di presentare le Indicazioni curriculari di *Etica, cultura e società*, offrendo contestualmente suggestioni pedagogiche e didattiche per la progettazione e l'attuazione di interventi formativi sintonici con l'impostazione generale delle *Indicazioni* sammarinesi e che tenessero conto della specificità di questo insegnamento (generalmente rivolto a piccoli gruppi di studenti). Il percorso formativo ha avuto un approccio di tipo maieutico-riflessivo, nel senso che inizialmente – sulla base delle suggestioni condivise dal formatore – gli insegnanti hanno cercato di individuare materiali di lavoro utili per promuovere i traguardi di competenza di ECS, a partire dalla propria disciplina. I docenti di Italiano, per esempio, hanno esplorato i loro libri di testo e individuato i brani antologici più adatti a mettere a fuoco tematiche come quella dei diritti umani, l'accettazione del diverso, la tolleranza, la pace. Premesso che i docenti di alcune discipline si sono sentiti più agevolati, mentre altri meno, in questa fase del processo, tutti hanno segnalato un bisogno di formazione specifica sulle questioni di tipo etico, visto che è quella la parola-chiave che per prima compare nella denominazione della disciplina. Una seconda parte del percorso formativo si è dunque concentrata su tali tematiche, con la contestuale predisposizione – da parte del formatore – di alcuni quadri concettuali e “tool” didattiche per l'insegnamento delle questioni di tipo etico nei diversi ordini e gradi di scuola. Al termine del percorso formativo gli insegnanti avevano elaborato delle ipotesi strutturate sulle quali si sarebbe dovuto ulteriormente riflettere “in corso d'opera”, con un ulteriore accompagnamento formativo che era inizialmente previsto per tutto il triennio della sperimentazione.

rale o l'equivalente di una classe di concorso) per coprire tutte e solo le ore di *Etica, cultura e società*, che – di anno in anno – potrebbero emergere, anche tenendo conto di eventuali accorpamenti dei piccoli gruppi di non avvalentisi dell'IRC.

14. Recante: Indicazioni curriculari dell'insegnamento di “Etica, cultura e società”, reperibile all'URL: [www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/lavori-consiliari/consultazione-archivi/scheda17164868.html](http://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/lavori-consiliari/consultazione-archivi/scheda17164868.html). I numeri di pagina con cui identificheremo i vari passaggi sono quelli riportati nel pdf che figura come allegato al Decreto in oggetto.

15. La formazione è stata tenuta dallo scrivente, in quanto parte integrante del processo di ricerca-azione, attivato dalle istituzioni sammarinesi, per accompagnare la prima attuazione di un insegnamento nuovo, per cui diversi insegnanti – era questo il verbalizzato più ricorrente durante gli incontri di formazione – non si sentivano pronti.

Gli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021 sono stati travagliati dall'emergenza Covid-19, con la necessità di mettere in atto strategie specifiche per fronteggiarla (a partire dalla DAD), per cui non è stato possibile prevedere momenti significativi di incontro con i docenti, nel contesto della prevista "Ricerca-Azione" di cui si è detto. Nel frattempo sono stati avviati – in via sperimentale – a partire dall'a.s. 2021/2022<sup>16</sup>, i curricoli completi, per tutte le discipline, con la realizzazione di azioni formative specifiche per accompagnare il non semplice processo di avvio di tale significativa innovazione, che ancora una volta ha portato a mettere tra parentesi eventuali azioni formative mirate esclusivamente ai docenti di ECS, anche per raccogliere istanze emergenti durante l'ultimo anno previsto per la sperimentazione dell'insegnamento. Per queste ragioni la sperimentazione è stata prorogata anche per l'a.s. 2022/2023<sup>17</sup>, durante il quale è previsto un monitoraggio sui primi tre anni di sperimentazione e una riflessione (*report*) sui suoi esiti.

## **2. Genesi e struttura delle Indicazioni curriculari di "Etica, cultura e società"**

Il gruppo di lavoro di cui sopra, preso atto del mandato istituzionale derivante dai dispositivi normativi sopra indicati, si è immediatamente posto il problema di identificare l'identità disciplinare dell'insegnamento di ECS, sia in rapporto alle finalità indicate nella Legge 96/2019, sia tenendo conto della sua collocazione istituzionale quale offerta formativa specifica per gli studenti che hanno scelto di non avvalersi dell'IRC. Per tali ragioni si è pensato che, delle tre anime dell'insegnamento identificate dalle tre parole-chiave che lo identificano, quella destinata a dare unità di sintesi anche alle altre due dovesse essere la dimensione etica, come emerge chiaramente anche dalla lettura delle *Ragioni formative* dell'insegnamento, riportate nelle indicazioni curriculari:

16. Decreto Delegato 29 settembre 2021 n. 169, recante: *Avvio della seconda fase della sperimentazione delle indicazioni curriculari per la scuola sammarinese* ([www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/archivio-leggi-decreti-e-regolamenti/scheda17174080.html](http://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/archivio-leggi-decreti-e-regolamenti/scheda17174080.html) – consultato il 25/02/2024).

17. Decreto-legge n. 101 del 7 luglio 2022, art. 1, comma 3, che proroga il Decreto Delegato n. 144 del 19 settembre 2019 per l'a.s. 2022/2023, "per consentire una più approfondita valutazione delle indicazioni curriculari medesime a causa del rallentamento subito in questi ultimi due anni dalla emergenza sanitaria". Il decreto è reperibile all'URL: [www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/lavori-consiliari/consultazione-archivi/scheda17177281.html](http://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/lavori-consiliari/consultazione-archivi/scheda17177281.html) (consultato il 25/02/2024).

La disciplina di “Etica, cultura e società” nasce dalla scelta effettuata dalla Repubblica di San Marino di assicurare competenze su temi etici anche agli studenti che non si avvalgono dell’insegnamento della religione cattolica. La nuova disciplina si sviluppa, pertanto, su piani di natura universale che prescindono da scelte di tipo confessionale, tenendo conto anche di alcuni orientamenti internazionali in tale direzione. Nella cultura in cui viviamo convivono visioni etiche diverse e quadri valoriali che possono essere molto differenti. Proprio per tale ragione, risulta importante indagare con gli studenti il rapporto tra etica, cultura e società per dotarli in modo graduale, in ragione dell’età, di quelle competenze individuali e sociali che consentono di elaborare progressivamente una riflessione critica su tematiche tanto delicate e di adottare comportamenti conseguenti<sup>18</sup>.

Le scelte di fondo che hanno portato a elaborare la struttura disciplinare di tale insegnamento si ispirano ad alcuni documenti internazionali, a partire dalle *Skill for Life* dell’OMS<sup>19</sup> del 1992 (in cui si fa riferimento alla capacità di prendere decisioni e di tenere relazioni interpersonali), il *Rapporto Delors* all’UNESCO del 1996 (Delors, 1997 [1996]), in cui si rilancia – tra i pilastri dell’educazione – quell’imparare a essere che richiede capacità di giudizio e senso di responsabilità, ma soprattutto il documento OSCE/ODIHR con i *Principi guida di Toledo* che si riferiscono agli insegnamenti religiosi e a quelli a essi alternativi e indicano alcuni *learning outcomes* particolarmente significativi per gli obiettivi del gruppo di lavoro, a partire da quelli in cui si fa riferimento all’attitudine alla tolleranza e rispetto nei confronti di tutti i sistemi di credenza e di pensiero<sup>20</sup>, ma anche ai diritti umani e all’importanza che tutti i sistemi di credenza (religiosi e filosofici) possono avere per la vita delle persone).

In realtà il documento citato sarebbe ancora più esigente e richiederebbe la consapevolezza (quanto meno in prospettiva storico-comparativa) di diverse prospettive religiose e sistemi di pensiero, ma con il gruppo di lavoro con cui sono state elaborate le Indicazioni si è deciso di non addentrarsi troppo lungo una pista di riflessione che avrebbe rischiato di mettere

18. Decreto delegato n. 144 del 19 settembre 2019: “Indicazioni curriculari dell’insegnamento di Etica, Cultura e Società”, p. 1.

19. Organizzazione Mondiale della Sanità, Bollettino “Skills for Life”, n. 1, 1992.

20. «attitudes of tolerance and respect for the right of individuals to adhere to a particular religion or belief system. This includes the right not to believe in any religious or belief system; an ability to connect issues relating to religions and beliefs to wider human rights issues (such as freedom of religion and freedom of expression) and the promotion of peace (i.e. the capacity of religions and beliefs for solving and preventing conflicts); (...) an understanding of the importance of religious or philosophical beliefs in a person’s life» (OSCE/ODIHR, *Toledo Guiding Principles...*, cit., pp. 48-49). Questo testo è stato analizzato nel contesto del percorso di ricerca-formazione di cui si è detto, utilizzandolo come catalizzatore per raccogliere proposte tematiche da parte degli insegnanti coinvolti.

in difficoltà gli insegnanti incaricati di questo insegnamento (reclutati, lo ricordiamo, tra quelli che già erano in servizio come insegnanti di classe nei vari ordini e gradi di scuola). Particolarmente rassicurante, stando ai feedback ricevuti dagli insegnanti durante gli incontri del gruppo di lavoro, il fatto che non si andasse a configurare un insegnamento alternativo all'IRC nel senso di un insegnamento "opposto" o "ostile"<sup>21</sup> al medesimo, ma che si seguisse l'idea di un percorso formativo di pari dignità, focalizzato su temi umanamente importanti, come quelli di natura etico-sociale.

Le *ragioni formative* di questo insegnamento prendono dunque forma compiuta attraverso la configurazione di uno spazio di riflessione articolato e complesso, che tenga conto sia di alcune istanze legate agli orizzonti di senso del percorso individuale di ogni singolo studente, sia di questioni sociali e culturali di più ampio respiro. La prima area di attenzione individuata quale ragione formativa dell'insegnamento di ECS è stata intitolata *Il percorso verso il benessere e la conoscenza di se stessi*, per delineare uno scenario che si ispira sia al famoso imperativo socratico ("conosci te stesso"), sia all'intuizione aristotelica per cui le questioni etiche vengono poste «in relazione al naturale desiderio di ogni essere umano di raggiungere la felicità»<sup>22</sup>. Il tema ha una lunga tradizione nella riflessione filosofica (Porcarelli, 2016), su cui non riteniamo questa la sede per soffermarci, ma è divenuto interessante punto di riferimento anche in campo pedagogico (Mortari, 2019), a partire dalla consapevolezza del fatto che «aver cura di sé significa occuparsi della propria esistenza, apprendere l'arte del vivere, quella che i greci chiamavano ἡ τέχνη τοῦ βίου» (Mortari, 2002, p. 41).

Lo sviluppo naturale di questa prima area si configura in quella che viene indicata con l'espressione *Il tempo delle scelte*, in cui si sottolinea la necessità di elaborare criteri e strategie per effettuare scelte consapevoli (Grandi, 2009), in modo adeguato all'età, tenendo conto di alcuni punti di riferimento di tipo morale che facciano riferimento a valori umani universalmente riconosciuti. In altri termini la consapevolezza della propria libertà comporta anche la responsabilità di saper dirigere le proprie scelte<sup>23</sup>. Il

21. Il dibattito suscitato, in terra sammarinese, dalle sopra citate istanze d'Arengo aveva portato – da un lato – a proporre di fatto l'abolizione dell'IRC, per sostituirlo con un insegnamento alternativo, ma – specularmente – a una certa diffidenza nei confronti del nuovo insegnamento (ECS), da parte di quanti erano di opinione opposta rispetto ai presentatori delle istanze d'Arengo. Anche tra gli insegnanti – a loro volta cittadini sammarinesi – erano ampiamente rappresentate entrambe le posizioni, che sono talvolta emerse anche durante il percorso di ricerca-formazione.

22. Decreto delegato n. 144 del 19 settembre 2019, *Indicazioni...*, cit., p. 2.

23. «Essere liberi e padroni di sé significa però misurarsi con una molteplicità di destinazioni e poi di percorsi possibili, tra cui appunto occorre *scegliere*. Saper scegliere vuol dire anzitutto dare un volto al proprio desiderio, tracciarne un profilo e poi individua-



cuore delle ragioni formative della disciplina è costituito dal paragrafo che indica in qualche misura l'ambiente mentale in cui si svolge tale insegnamento: *Responsabili di sé e per gli altri*, che ne costituisce anche la struttura profonda.

I temi etici vengono spesso connessi all'idea della responsabilità nel senso etimologico di saper "rispondere" delle proprie scelte di fronte a se stessi e agli altri che, a loro volta, possono avere legittime aspettative nei nostri confronti ed essere chiamati a rispondere di ciò che fanno. La responsabilità nei confronti di se stessi si lega alla consapevolezza delle proprie azioni, delle proprie decisioni e delle loro conseguenze, anche in rapporto alla progressiva costruzione dell'immagine di noi e del nostro progetto di vita. La responsabilità nei confronti degli altri si lega sia agli impegni che ognuno può assumersi essendo chiamato, di conseguenza, a onorarli, sia alla consapevolezza che le azioni individuali hanno delle conseguenze sulla vita di tutti (Decreto delegato n. 144 del 19 settembre 2019, *Indicazioni...*, cit., p. 3).

Questo passaggio delle *ragioni formative* dell'insegnamento di ECS rende evidente un fisiologico spazio di contatto tra questo insegnamento e quello trasversale legato alle competenze di cittadinanza. Inizialmente questi punti di contatto hanno creato qualche "interferenza" negli insegnanti chiamati a occuparsi di ECS. Non vogliamo qui azzardare ipotesi sulle ragioni soggettive<sup>24</sup> di tali interferenze, perché lasciamo alla riflessione sui dati del monitoraggio eventuali tentativi in tal senso, ma ci limitiamo a precisare il senso di questi punti di tangenza rispetto alla logica con cui sono state costruite le indicazioni curriculari sammarinesi. La seconda parte del già citato documento del 2018 si apre con un'affermazione solenne, che ci aiuta a sciogliere il nodo che si è posto fin dalla fase di elaborazione del curriculum di ECS:

La conoscenza nella scuola risiede nella capacità di organizzare e interconnettere i saperi in una visione olistica della cultura attraverso processi di formazione

re il percorso che porta a realizzarlo, imparando a riconoscere tutto ciò che lungo questo percorso si incontra. Perché si possono incontrare aiuti, ma si possono anche incontrare ostacoli ed è importante saper distinguere gli uni dagli altri» (Grandi, 2009, p. 19).

24. Ci limitiamo a ricordare che gli insegnanti sammarinesi avevano avuto una lunga consuetudine di continuità dal punto di vista normativo, durante la quale si erano abituati a costruire programmazioni che – sostanzialmente – consentissero loro di "svolgere il programma". Il fatto che, nel giro di pochi anni, abbiano dovuto a un tempo introdurre due insegnamenti di tipo trasversale, familiarizzare con un nuovo approccio pedagogico-didattico basato sui traguardi di competenza e – per alcuni di loro – essere anche chiamati a occuparsi di un nuovo insegnamento, quello di ECS, per il quale – come si è detto – non avevano una formazione specifica, può aiutarci a comprendere alcune ragioni soggettive di tali difficoltà.



orientati alla costruzione di competenze. L'esigenza di un'impostazione interdisciplinare del curriculum, e di conseguenza dell'insegnamento, costituisce oggi una richiesta sociale assai diffusa, dettata da motivazioni a carattere epistemologico-scientifico, pedagogico-didattico ed etico-sociale. (...) In questo contesto è evidente come siano possibili collegamenti interdisciplinari sia fra discipline tradizionalmente considerate contigue e di frequente affrontate con interventi didattici attenti alle loro connessioni (come, per esempio, la storia e la geografia o le scienze e la tecnica), sia fra discipline storicamente interpretate come distanti e non comunicanti (italiano e matematica) (Segreteria di Stato Istruzione e cultura, 2018, p. 41).

In questo caso, cioè nel rapporto tra ECS e insegnamento trasversale delle competenze di cittadinanza si viene a creare qualcosa di più profondo rispetto a un semplice collegamento interdisciplinare, simile a un "ponte" gettato tra discipline tradizionalmente differenti. Si tratta piuttosto di un macro-tema di grandissimo rilievo (la responsabilità nei confronti degli altri) che può essere guardata da due punti di vista: se la consideriamo come una *competenza di cittadinanza* essa può essere considerata come condizione necessaria per la realizzazione di una civile convivenza all'interno della *pòlis*, mentre se la consideriamo come parte di ECS essa rappresenta anche e prima di tutto lo spazio di sviluppo prossimale di una responsabilità nei confronti di se stessi che assume consapevolezza della naturale socievolezza umana e della necessità della relazione con gli altri per realizzare pienamente se stessi, anche tenendo conto della strutturale vulnerabilità a cui ogni essere umano va fisiologicamente incontro<sup>25</sup>.

Se è vero che la dimensione etica rappresenta il cuore pulsante di questo insegnamento è altresì vero che gli altri due termini che ne completano la denominazione non hanno, nell'intenzione del legislatore, un valore puramente ornamentale, per cui il gruppo di lavoro che ne ha raccolto il mandato ha ritenuto di dover precisare – sempre tra le ragioni formative – il senso anche di questo più ampio orizzonte di riferimento. Da un lato, si potrebbe dire, che la dimensione etica, in ogni caso, non riguarda solo la sfera individuale, ma si estende direttamente anche a quella interpersonale e sociale, fino ad arrivare a ipotizzare una *logica del dono* (Zanardo, 2007) a fondamento della stessa vita sociale. Dall'altro lato le *Indicazioni* precisano che le competenze di natura etica sono in qualche modo orientate a Sa-

25. Molti autori hanno messo a tema questo elemento, che fa parte di una lunga tradizione di riflessioni in campo etico, in questa sede ci limitiamo a citare esemplificativamente un passaggio di un'opera di MacIntyre: «questi due dati di fatto, la vulnerabilità e la sofferenza da un lato, dall'altro la dipendenza da altri uomini, nelle loro diverse e correlate manifestazioni, paiono talmente evidenti da far pensare che non sia possibile dare una spiegazione credibile della condizione umana senza riconoscere la centralità del loro ruolo» (MacIntyre, 2001 [1999], p. 3).

*per abitare il tempo presente*, tenendo conto della complessità e – per dirla con Baumann (2002 [2000]) – della “liquidità” che lo caratterizzano, per cui «è essenziale che i bambini e i ragazzi acquisiscano progressivamente un metodo per comprendere la realtà e lo sviluppo del contesto in cui vivono, in modo da individuarne alcuni trend culturali, difendersi dagli stereotipi e dai pregiudizi, muoversi criticamente nel mondo dell’informazione e della rete»<sup>26</sup>. La duplice apertura del curricolo di ECS ai grandi temi della cultura e della società, oltre a consentire agli insegnanti di intercettare le questioni di più stringente attualità e farne oggetto di approfondimento critico e consapevole, permette anche di cercare piste di collegamento con diverse discipline, a partire da quelle di cui l’insegnante incaricato di ECS è titolare.

Siamo così giunti a porre le premesse per rendere esplicite le *dimensioni del progetto pedagogico*<sup>27</sup>, e le ragioni per cui i traguardi di competenza di questo insegnamento ruotano tutti attorno all’idea-chiave di *responsabilità*, che viene declinata lungo tre crinali fondamentali: *nei confronti di se stessi, nei confronti degli altri, nei confronti del mondo*.

1. *La responsabilità nei confronti di se stessi*: la capacità di guardare dentro se stessi (il “conosci te stesso” di Socrate), per essere consapevoli della propria identità, dei propri progetti, dei propri sogni a cui si collegheranno sia le scelte di vita più importanti, sia le scelte che caratterizzeranno il proprio percorso di studi;
2. *la responsabilità nei confronti degli altri*: l’attitudine a confrontarsi con gli altri in modo aperto, civile e tollerante, con la capacità di cogliere i diversi punti di vista e le differenti prospettive valoriali, anche per avere uno sguardo critico nei confronti dei propri punti di riferimento;
3. *la responsabilità nei confronti del mondo*: la tensione verso un mondo migliore, in cui le consapevolezze culturali che permettono di “leggere” il tempo presente si possano tradurre nell’assunzione fattiva di responsabilità nei confronti degli altri, della cultura, del mondo stesso (ivi, p. 4).

La parola-chiave attorno a cui tutto l’impianto disciplinare di ECS ruota è: *responsabilità*. Essere responsabili, come dice l’etimologia del termine, significa essere in grado di “rispondere”, ma tale capacità ha sempre due condizioni: una interiore e l’altra esteriore: si risponde, infatti, a una provocazione, a una “chiamata” che viene da fuori di noi, ma ciò che ri-

26. Decreto delegato n. 144 del 19 settembre 2019, *Indicazioni...*, cit., p. 3.

27. Nelle Indicazioni curriculari sammarinesi vi è – per ogni disciplina – uno spazio denominato *Le dimensioni del progetto pedagogico*, in cui si rendono espliciti i capisaldi della disciplina stessa e le ragioni per cui i traguardi di competenza sono articolati in determinate aree di competenza.

spondiamo o come rispondiamo dipende da ciò che abbiamo dentro di noi, dalla nostra identità profonda. Per questo la prima responsabilità che ciascuno di noi ha è quella nei confronti di se stesso, con la necessità di conoscersi e prendersi cura di sé, come insegnano da sempre i grandi maestri di filosofia o di umana saggezza. Lungo questa strada si incontrano tutte le principali tradizioni culturali dell'umanità, da Oriente a Occidente ed è su tale base che si fonda la responsabilità nei confronti delle altre persone (singole o associate) e della stessa società di cui facciamo parte. La responsabilità nei confronti del mondo, infine, ci proietta verso una dimensione utopica (il sogno di un mondo migliore), per realizzare la quale – però – è importante tenere i piedi ben saldi per terra e dotarsi di quelle chiavi di lettura che possono permetterci di cogliere l'identità profonda delle culture e delle società con cui ci confrontiamo e portare in questo un nostro contributo consapevole e “responsabile”.

### **3. Contenuti e indicazioni didattiche delle Indicazioni curriculari di ECS**

Le indicazioni curriculari di ECS si sviluppano in verticale, a partire dalla scuola elementare<sup>28</sup>, precisando – come avviene per tutte le altre discipline – in quale ambiente mentale (connesso all'età dei bambini prima e dei ragazzi poi) si dovrebbero andare a collocare i contributi formativi proposti da questo insegnamento. Per cogliere il senso dello sviluppo verticale di tale ambiente mentale, poniamo a confronto il primo periodo di ciascun grado scolastico, con quello dei gradi successivi, in modo che emerga con chiarezza il disegno d'insieme. Per quanto riguarda la scuola elementare si punta innanzitutto sul consolidamento dell'identità personale, puntando sulla capacità di vivere serenamente le dimensioni del proprio io:

La scuola elementare aiuta a consolidare l'identità personale, ponendo i bambini nella condizione di vivere serenamente le varie dimensioni del proprio io, sentendosi rassicurati nel proprio agire e imparando a conoscere se stessi e a essere riconosciuti dagli altri come persone uniche e irripetibili. Lo sviluppo dell'autonomia comporta l'aumento della fiducia in sé e della capacità di fidarsi degli altri, la capacità di offrire e chiedere aiuto, imparando a operare scelte sempre più consapevoli (Decreto delegato n. 144 del 19 settembre 2019, *Indicazioni...*, cit., p. 4).

28. Per il nido e per la scuola dell'infanzia non sono necessarie, in quanto – non essendo previsto l'IRC come disciplina di tipo specialistico (a differenza di quanto avviene in Italia, quanto meno per la scuola dell'infanzia) – non è necessario attivare un insegnamento alternativo per i non avvalentesi.

Per la scuola media si punta molto sulle grandi trasformazioni vissute dal preadolescente in quella stagione della vita e sulla necessità di riorientarsi nel proprio rapporto con se stesso e con gli altri, evitando di lasciarsi condizionare dal bisogno di sentirsi accettati:

Nella scuola media gli studenti prendono sempre maggiore consapevolezza di se stessi, ma si trovano anche a vivere una forte trasformazione della corporeità, che si ripercuote sull'immagine di sé e sulle relazioni con gli altri, anche nella sfera affettiva. Il rapporto con la famiglia si evolve, in forza dell'impatto significativo che assumono in questa età le relazioni tra pari e il bisogno di sentirsi accettati e accolti nei vari gruppi in cui si snodano i mondi vitali degli allievi. I ragazzi divengono sempre più consapevoli delle proprie scelte, anche se rischiano di lasciarsi guidare in modo gregario dal bisogno di sentirsi accettati dal gruppo o dalle mode del momento (ivi, p. 7).

Per la scuola superiore si sottolinea la crescente autonomia dei ragazzi, sia sul piano personale che su quello relazionale, anche attraverso la messa in discussione dei propri punti di riferimento, tanto come persone significative (a partire dalla famiglia), quanto come orizzonti valoriali. In tutto questo si può facilmente intuire il ruolo prezioso che potrebbe avere un insegnamento come quello di ECS:

Nella scuola superiore i ragazzi si aprono in modo dinamico a orizzonti di riferimento sempre più ampi, intrecciano autonomamente relazioni al di fuori della cerchia familiare e iniziano a esplorare vari contesti di vita e di socializzazione. L'adolescenza è anche l'età in cui ciascuno ridefinisce i propri orizzonti di senso, talvolta passando attraverso una messa in discussione dei punti di riferimento acquisiti in famiglia o negli ambienti di formazione sperimentati durante l'infanzia. I ragazzi e le ragazze sperimentano anche relazioni amicali e affettive che possono essere molto intense, nel corso delle quali si mettono in gioco e maturano elementi significativi della propria identità, oltre a misurarsi con scelte importanti, in ordine all'autenticità con cui si pongono in relazione, alla fedeltà a se stessi e agli altri, alla lealtà e correttezza negli atteggiamenti e nei comportamenti. Tutte variabili molto significative dal punto di vista etico e su cui può essere opportuno soffermarsi in termini formativi (ivi, pp. 9-10).

Nell'individuazione dei *Traguardi di competenze*<sup>29</sup> per ogni ordine e grado di scuola si è tenuto fortemente conto di tale ambiente mentale, proprio

29. Ci limitiamo qui a dar conto in modo sintetico della struttura dei *Traguardi di competenze*, che rappresentano il cuore dell'identità di ogni disciplina (e i principali punti di riferimento per la sua valutazione), accennando appena l'analisi degli obiettivi di apprendimento che – di fatto – offrono esempi significativi (non prescrittivi e vincolanti) di conoscenze e abilità tramite le quali è possibile declinare sul piano didattico i Traguardi di cui sopra.

perché il valore formativo di una disciplina non dipende dalla sola “struttura sostanziale”<sup>30</sup> dei suoi contenuti, ma soprattutto dal modo in cui essi possono “parlare” agli studenti di una certa età, in un determinato contesto scolastico.

I Traguardi di competenze per la *scuola elementare* ruotano attorno all’idea guida che abbiamo sopra delineato e che viene chiaramente espressa dal primo dei traguardi riferito all’area delle *responsabilità nei confronti di se stessi*, in cui si afferma che il bambino «ha un atteggiamento globalmente positivo verso di sé, coglie l’importanza di praticare corretti stili di vita e assume comportamenti adeguati alle necessità del proprio sviluppo psicofisico»<sup>31</sup>, su cui si innesta la capacità di assumere consapevolmente i propri impegni, interrogarsi su temi di carattere esistenziale e religioso, maturare una prima percezione di ciò che può essere “bene” o “male”. Tutto questo lo potrà aiutare nella seconda area di competenza (*Responsabilità nei confronti degli altri*) per relazionarsi con gli altri in modo empatico, identificare un proprio ruolo nella vita familiare e scolastica, mettere in atto azioni solidali e partecipare a imprese comuni, per arrivare infine (*Responsabilità nei confronti del mondo*) a rispettare le diverse posizioni e credenze e maturare consapevolezze relative alla questione ambientale. Riportiamo la tabella completa:

#### *Traguardi di competenze al termine della scuola elementare*

---

##### *Responsabilità nei confronti di se stessi*

1. Ha un atteggiamento globalmente positivo verso di sé, coglie l’importanza di praticare corretti stili di vita e assume comportamenti adeguati alle necessità del proprio sviluppo psicofisico.
  2. Assume consapevolmente i propri impegni e si adopera per portarli a termine.
  3. Si interroga su temi di carattere esistenziale, religioso, sulle diversità culturali e di genere, su ciò che coglie come bene o male e raggiunge una prima consapevolezza dei propri doveri di bambino.
  4. Inizia a distinguere, nell’ambito dell’esperienza umana, comportamenti positivi e negativi che riconduce a una prima percezione delle nozioni di “bene” o “male” sul piano etico.
- 

30. Ci ispiriamo, in questa fase della nostra riflessione, al lavoro di Schwab (1964 [1971]) che distingue, per ogni disciplina, una *struttura sostanziale* (che riguarda l’insieme organizzato delle conoscenze e delle teorie che la caratterizzano) da una *struttura sintattica* (che riguarda i metodi utilizzati per procurarsi le conoscenze ed elaborare le teorie). A questi due elementi si potrebbe aggiungere – è questa la nostra posizione – una *struttura formativa*, che a questo punto non dipenderebbe più dall’impianto epistemico della disciplina, accademicamente intesa, ma dal valore formativo che essa assume all’interno di un progetto formativo ben delineato, come per esempio le indicazioni curricolari che riguardano un determinato ordine e grado di scuola.

31. Ivi, p. 5.

5. Si pone responsabilmente di fronte alle decisioni che lo riguardano, lasciandosi coinvolgere dagli adulti di riferimento e confrontandosi con loro in modo collaborativo.

*Responsabilità nei confronti degli altri*

6. Si relaziona con le altre persone in modo empatico, sa ascoltare, è disponibile a collaborare per raggiungere un obiettivo comune.
7. Identifica un proprio ruolo attivo nella vita scolastica e familiare e sa portare un contributo fattivo, nella quotidianità.
8. Riesce a mettere in atto azioni di solidarietà, cogliendo i bisogni di altre persone e partecipando a imprese comuni, come quelle eventualmente proposte a scuola.

*Responsabilità nei confronti del mondo*

9. È consapevole della presenza, nel proprio ambiente di vita, di una pluralità di tradizioni, usi, costumi, credenze e sa apprezzarne il valore, rispettando le persone che sono portatrici di posizioni differenti.
  10. Matura la consapevolezza dell'importanza della questione ambientale e mette in atto comportamenti responsabili, in ordine alla cura dell'ambiente, al risparmio energetico e alla raccolta differenziata.
- 

Per quanto riguarda la *scuola media*, riteniamo che l'idea-guida con cui abbiamo identificato l'ambiente mentale di riferimento sia chiaramente sintetizzata nel terzo e quarto dei *Traguardi di competenze*, per cui il ragazzo «identifica le ragioni per cui decide di evitare determinati comportamenti che valuta in termini moralmente negativi, si orienta nelle proprie scelte scolastiche, prefigura progetti formativi che riesce a collegare a un più ampio progetto di vita» (ivi, p. 8). In questo caso non si tratta più di una prima percezione delle nozioni di “bene” o “male”, ma della capacità (competenza) di identificarne le ragioni e fare di tali ragioni una guida effettiva delle proprie singole scelte concrete e – più in generale – di un più ampio progetto di vita.

Su tale competenza fondamentale si dovrebbero innestare gli altri contributi formativi portati dagli altri Traguardi, come la capacità di maturare una positiva immagine di sé, praticando anche stili di vita corretti e assumere le proprie responsabilità nei confronti degli altri, con tutto ciò che esso comporta (riconoscere la dignità di ogni persona, i propri doveri in quanto singolo e membro di una comunità, cogliendo il valore delle diverse prospettive ideali e partecipando attivamente alle attività di gruppo, mettendo in atto comportamenti leali e solidali). Più articolata, rispetto alla scuola elementare, è la declinazione dei traguardi di competenze della terza area (*Responsabilità nei confronti del mondo*) in cui, oltre alla capa-

cità di cogliere la presenza di diverse culture e tradizioni, si fa riferimento anche alla specificità dell'esperienza sportiva (portatrice sana di valori di lealtà e senso del rispetto delle regole), alle problematiche ambientali, ma anche a quelle relative al mondo del lavoro, sia per le loro implicazioni etiche, sia per confrontarle con la propria progettualità, «per trarne elementi utili a orientare le proprie scelte» (*ibidem*). Del resto, la scuola media si conclude con una scelta particolarmente importante per il ragazzo, cioè quella dell'indirizzo di scuola superiore che già può incidere in modo significativo sul suo futuro, per cui è importante che le competenze acquisite in tutte le discipline abbiano un valore "orientativo" per le scelte del ragazzo. Anche in questo caso uno sguardo d'insieme su tutti i traguardi di competenza previsti per la scuola media ci aiuta a cogliere il disegno complessivo.

#### *Traguardi di competenze al termine della scuola media*

---

##### *Responsabilità nei confronti di se stessi*

1. Vive serenamente il proprio sviluppo psicofisico, maturando una positiva immagine di sé.
2. Pratica corretti stili di vita e riesce a darsi traguardi e obiettivi che persegue con costanza.
3. Identifica le ragioni per cui decide di evitare determinati comportamenti che valuta in termini moralmente negativi.
4. Si orienta nelle proprie scelte scolastiche, prefigura progetti formativi che riesce a collegare a un più ampio progetto di vita.
5. È consapevole delle proprie scelte ed è disposto a risponderne di fronte a se stesso e agli altri.

##### *Responsabilità nei confronti degli altri*

6. Riconosce fattivamente la dignità di ogni persona umana, senza distinzioni di alcun tipo, e coglie in questo il fatto che essa è portatrice di diritti inalienabili.
7. Riconosce i propri doveri, sia in quanto membro di una famiglia, sia in seno a una più ampia comunità (scolastica, sammarinese, planetaria).
8. Coglie il valore delle differenti prospettive valoriali, rispetta le persone che esprimono i diversi punti di vista, sa individuare gli elementi comuni alle diverse prospettive.
9. Partecipa attivamente alle attività di gruppo, offrendo un contributo fattivo e accogliendo opinioni e contributi degli altri.
10. Mette spontaneamente in atto azioni di solidarietà, si fa carico dei bisogni di chi gli sta intorno, partecipa a iniziative di tipo solidaristico in cui può portare il proprio contributo.

##### *Responsabilità nei confronti del mondo*

11. Coglie la presenza di una pluralità di culture e tradizioni che si intrecciano, si incontrano, talora entrano in una tensione dialettica, ma di cui è possibile valorizzare elementi di umanità profonda.
  12. Si confronta con l'esperienza sportiva e identifica alcuni valori etici insiti in essa.
-

13. Conosce le problematiche ambientali e mette concretamente in atto comportamenti orientati alla tutela e salvaguardia dell'ambiente.
  14. Si confronta con le principali problematiche del mondo del lavoro, ne coglie la complessità e le implicazioni etiche, le confronta con la propria progettualità per trarne elementi utili a orientare le proprie scelte.
- 

I *Traguardi di competenze* al termine della scuola superiore sono – fisiologicamente – articolati e complessi, riteniamo che il cuore pulsante del valore formativo di ECS venga ben espresso dalla sintesi di due traguardi della prima area di competenza (*Responsabilità nei confronti di se stessi*), in cui si afferma che il giovane «si confronta con l'educazione ricevuta, riconfigura progressivamente i propri orizzonti di senso, per arrivare a identificare un quadro consapevole di valori di riferimento, alla luce dei quali orientare le proprie scelte; individua le caratteristiche essenziali dei processi decisionali e si abitua a effettuare le proprie scelte in modo consapevole e responsabile, mantenendo uno spirito critico e autonomia di giudizio» (ivi, p. 10). Su tale nucleo profondo di consapevolezze etiche personali si fonda la capacità di orientarsi nel proprio apprendimento e trovare in sé le motivazioni per superare i momenti di disagio, assumere corretti stili di vita e interagire responsabilmente con gli altri, sia nelle relazioni interpersonali, sia nella più ampia comunità scolastica e sociale.

La terza area di competenza (*Responsabilità nei confronti del mondo*) trova in questo ordine di scuola il suo sviluppo più ampio e – indirettamente – può fungere anche da punto di riferimento per gli altri ordini di scuola, perché si rendono esplicite le potenzialità di questo insegnamento in ordine alle grandi domande che riguardano il mondo globalizzato, la prospettiva interculturale, il dialogo interreligioso, i complessi dinamismi del mondo del lavoro fino ad arrivare alla specificità delle *società della conoscenza*. Ecco la tabella con tutti i traguardi previsti.

*Traguardi di competenze al termine della scuola superiore*

---

*Responsabilità nei confronti di se stessi*

1. Si orienta nel proprio apprendimento, impara a dirigerlo in modo autonomo e matura consapevolmente significative in ordine alle scelte culturali e professionali per il proprio futuro.
  2. Si confronta con l'educazione ricevuta, riconfigura progressivamente i propri orizzonti di senso, per arrivare a identificare un quadro consapevole di valori di riferimento, alla luce dei quali orientare le proprie scelte.
-



3. Individua le caratteristiche essenziali dei processi decisionali e si abitua a effettuare le proprie scelte in modo consapevole e responsabile, mantenendo uno spirito critico e autonomia di giudizio.
4. Cerca in sé, nel potenziamento della propria identità e delle proprie competenze, le risorse per superare momenti di disagio e migliorare le proprie prestazioni.
5. Conosce i rischi fisici e psicologici dell'assunzione di sostanze psicotrope e orienta i propri comportamenti a corretti stili di vita.

*Responsabilità nei confronti degli altri*

6. Interagisce positivamente con le altre persone, sia all'interno di relazioni significative (di amicizia, di coppia, all'interno della famiglia, ecc.), sia nei rapporti interpersonali reali e virtuali.
7. Si misura con esperienze concrete di solidarietà, facendosi carico di situazioni di bisogno o partecipando a forme di volontariato organizzato.
8. Contribuisce attivamente alla vita scolastica, portando contributi significativi sia a livello di classe, sia a livello di Istituto; assume concretamente impegni per il bene comune e li porta a termine con costanza.
9. Rispetta le opinioni altrui, ascoltando gli altri in modo attivo, pur senza rinunciare a far valere la propria identità e le proprie convinzioni.

*Responsabilità nei confronti del mondo*

10. Sa porsi domande significative sulle grandi questioni che caratterizzano il mondo globalizzato e complesso in cui viviamo, individuando alcune questioni di grande respiro sul piano politico, sociale, economico, religioso, ecc.
  11. Si muove in una prospettiva interculturale, a partire dall'incontro con persone di altre culture e religioni che può sperimentare a scuola e nel proprio contesto di vita, per aprirsi a iniziative di dialogo più ampie e strutturate.
  12. Coglie i dinamismi essenziali del mondo del lavoro, non solo in vista di un proprio inserimento in esso, ma anche per identificare eventuali dimensioni problematiche.
  13. Coglie le caratteristiche più significative e gli elementi di problematicità di quelle che vengono chiamate "società della conoscenza".
- 

Le indicazioni metodologiche che – come per tutte le altre discipline – concludono il documento sulle indicazioni curriculari di ECS precisano innanzitutto un elemento essenziale dello statuto della disciplina che si vuole legare molto strettamente ai mondi vitali dei bambini e dei ragazzi:

La presente proposta formativa non vuole configurarsi come un corso "teorico" di etica filosofica o di sociologia, ma si caratterizza per l'intenzione di utilizzare alcuni strumenti culturali (che fanno anche riferimento a tali discipline) al fine di aiutare gli allievi a esplorare la propria esperienza di vita e a mettere in collegamento gli apprendimenti scolastici con quelli maturati nei contesti non formali e informali (ivi, p. 13).

Per questo è importante che tutte le questioni vengano costantemente collegate ai vissuti dei bambini e dei ragazzi, con un approccio dialogico e non giudicante e cercando di valorizzare le loro esperienze (anche di volontariato). Il clima di apprendimento deve essere adeguato «all'età degli allievi e si svolge in un contesto prevalentemente ludico nel primo ciclo della scuola elementare, si apre gradualmente ai primi contributi di carattere culturale negli anni successivi, privilegia le attività di approfondimento dialogico nella scuola media e si confronta in modo serio e strutturato con problematiche culturalmente significative nella scuola superiore» (ivi, p. 14).

La scuola stessa, come nel caso delle competenze di cittadinanza, può divenire “palestra di vita”, in cui mettere in pratica le buone attitudini nei confronti delle proprie responsabilità<sup>32</sup> e imparando a relazionarsi con gli altri in modo positivo.

Imparare a chiedere aiuto e consiglio per orientarsi nelle proprie scelte, ma anche a chiedere scusa alle persone rispetto alle quali si siano commesse delle mancanze, fa parte degli aspetti relazionali delle competenze etiche che è importante promuovere e valorizzare. In ogni caso i docenti gestiranno il rapporto con gli allievi, su tematiche così delicate, avendo sempre cura di mantenere un atteggiamento dialogico e accogliente nei confronti delle persone. In particolare, si porrà grande cura nell'evitare che la segnalazione di eventuali comportamenti inadeguati si possa mai tradurre in una sorta di “giudizio” sulla persona come tale (*ibidem*).

Tutto questo tenendo conto del fatto che in alcuni casi si avrà la possibilità di lavorare in piccoli gruppi di una certa consistenza, mentre in altri casi potrebbe essere possibile trovarsi in un setting educativo e didattico più ristretto, costituito anche da pochi o pochissimi studenti, ma che – proprio per questa ragione – potrà valorizzare ancora di più l'approccio di tipo dialogico-riflessivo che viene indicato quale principale avvertenza metodologica per questo insegnamento. Le indicazioni metodologiche si concludono con l'ipotesi di costruire gruppi di studenti “in verticale”<sup>33</sup>, offrendo una chiave di lettura metodologicamente sensata di questa scelta che, nella realtà, potrebbe anche talora dipendere da ragioni di carattere organizzativo.

32. «Quello che Jonas identifica come “principio responsabilità” è importante che venga visualizzato e metabolizzato innanzitutto per via esperienziale, a partire dalle piccole responsabilità quotidiane che ciascuno è chiamato ad assumersi e, rispetto alle quali, può sempre chiedersi quale sia stato il grado di fedeltà o infedeltà, facendosi una sorta di “esame di coscienza”» (ivi, p. 14).

33. «Dal punto di vista dell'organizzazione dell'azione didattica si potrà anche considerare l'opportunità di costruire gruppi di studenti “in verticale”, in cui persone di età diverse possano proficuamente interagire insieme, valorizzando le competenze e l'esperienza dei ragazzi più grandi in percorsi di tipo attivo, in cui coinvolgerli in forme di “reciprocal teaching”» (*ibidem*).

### **3. Il monitoraggio dell'insegnamento di "Etica, cultura e società"**

#### **1. Domande di ricerca e disegno generale del monitoraggio**

Ogni sperimentazione che si rispetti deve necessariamente prevedere un momento di valutazione degli esiti della sperimentazione medesima, al fine di coglierne i frutti e decidere se valga la pena di proseguire sulla stessa strada oppure sia necessario aggiustare il tiro. In questo caso è la stessa legge istitutiva dell'insegnamento di ECS che dedica un intero articolo alla sperimentazione delle indicazioni curriculari, definendone le modalità e anticipando fin da subito la necessità di un monitoraggio valutativo:

3. Le indicazioni curriculari saranno adottate tramite decreto delegato e introdotte in via sperimentale a decorrere dall'anno scolastico 2019/2020 e sino all'anno scolastico 2021/2022; al termine del triennio verrà effettuata una valutazione con il coinvolgimento di tutti i docenti di detto insegnamento, per apportare al testo le modifiche e le integrazioni che si renderanno necessarie. 4. Durante il periodo di sperimentazione di cui al comma 3 verrà attivato da parte del Dipartimento Istruzione un percorso di ricerca-azione con specifici incontri formativi per i docenti di "Etica, cultura e società" e momenti di confronto sulle esperienze didattiche attuate in classe, al fine di realizzare un curriculum verticale di tale insegnamento (Legge n. 96 del 6 giugno 2019, art. 2).

Come si è già detto il periodo previsto per la sperimentazione di cui sopra è stato travagliato dall'emergenza Covid-19, il che ha comportato la sospensione di quelle attività di accompagnamento formativo che rappresentavano l'elemento essenziale del percorso di ricerca-azione. In ogni caso gli insegnanti hanno continuato a erogare l'insegnamento, scegliendo

do le modalità organizzative più opportune (DAD, DDI, ecc.), come per tutte le altre discipline, per cui si poneva comunque il problema di effettuare la prevista attività di monitoraggio valutativo. L'unico elemento di differenza, rispetto a quanto era previsto dalla legge sopra citata, è stata la proroga di un anno della prima attuazione sperimentale, prima di attivare il monitoraggio, che si è dunque svolto nel corso dell'anno scolastico 2022/2023.

Trattandosi di un'attività di carattere scientifico il monitoraggio è stato affidato al Dipartimento di scienze umane dell'Università degli Studi della Repubblica di San Marino ed è stato il suddetto Dipartimento ad attribuirne la responsabilità scientifica allo scrivente<sup>1</sup>. Le modalità di svolgimento del monitoraggio sono state concordate con gli *stakeholder* in una riunione, svoltasi nel mese di novembre, in cui erano presenti il Direttore del Dipartimento di scienze umane (prof. Luigi Guerra), il Direttore del Dipartimento Istruzione<sup>2</sup> (prof.ssa Laura Gobbi) e i quattro dirigenti scolastici<sup>3</sup> delle scuole sammarinesi.

Dall'incontro è emerso come l'obiettivo principale del monitoraggio potesse essere quello di valutare le modalità con cui è stata interpretato – in fase sperimentale – l'insegnamento di ECS, in riferimento alle indicazioni date in fase di avvio e tenendo conto della scelta di affidarlo ai docenti con disponibilità oraria<sup>4</sup>. Un secondo obiettivo, legato al primo, era quello di individuare – anche grazie ai suggerimenti dei docenti – eventuali possibili punti di miglioramento. Il terzo obiettivo era quello di individuare possibili bisogni formativi di cui l'Amministrazione e l'Università potessero farsi carico. Per quanto riguarda i metodi e gli strumenti di ricerca non sono stati posti particolari vincoli, se non quello di cercare di individuare modalità che non fossero troppo impattanti – dal punto di vista del tempo – per i

1. Tramite lettera di incarico prot. 2022 – UNIVRSM – 0004575 del 7/11/2022.

2. Il Dipartimento Istruzione è un'articolazione della Segreteria di Stato per l'istruzione, la cultura, la ricerca scientifica, le politiche giovanili (che in qualche modo svolge – nella Repubblica di San Marino – le funzioni che in Italia ha il Ministero dell'Istruzione e dell'Università).

3. Trattandosi di persone che ricoprono pubblici incarichi i loro nominativi sono noti, per cui li riportiamo volentieri come atto di ringraziamento per la disponibilità da loro manifestata durante tutta l'attività di monitoraggio. Il Dirigente della scuola dell'infanzia era il dott. Francesco Giacomini, quella della scuola elementare la dott.ssa Arianna Scarpellini, quella della scuola media il dott. Remo Massari e per la scuola superiore il dott. Giacomo Esposito.

4. La scelta di utilizzare i docenti che, secondo gli orari di servizio previsti per i diversi docenti nei diversi ordini e grado di scuola, avessero già una disponibilità oraria da utilizzare (che altresì avrebbe potuto essere utilizzata per supplenze o sostituzioni) garantiva soprattutto un vantaggio di tipo economico e amministrativo, ovvero quello di poter svolgere l'attività a costo zero per l'amministrazione scolastica.

diversi soggetti coinvolti (insegnanti, studenti e genitori), rispettando anche la loro libera decisione di partecipare o meno a eventuali momenti di incontro, interviste o *focus group*.

Sulla base degli obiettivi condivisi con gli stakeholder è stato possibile definire in modo più chiaro le domande di ricerca, che abbiamo articolato rispetto ai diversi soggetti:

- Come i **docenti** hanno interpretato il loro mandato di insegnare ECS, quali modalità didattiche hanno – per lo più – preferito e di quali strumenti di lavoro si sono giovati? Vi sono bisogni formativi che emergono dall’indagine e di cui l’Amministrazione e l’Università potrebbero farsi carico?
- **Gli studenti** hanno apprezzato la possibilità di fruire di un insegnamento alternativo all’IRC? Quali sono i punti di forza e di debolezza che – dal loro punto di vista – hanno potuto cogliere?
- **I genitori** hanno apprezzato il fatto che ai loro figli – non avvalendosi dell’IRC – venisse garantito un insegnamento alternativo? Quali informazioni avevano ricevuto e quale rappresentazione avevano (anche tramite il dialogo con i loro figli) dell’insegnamento di ECS?

Per quanto riguarda la scelta dei metodi e strumenti di ricerca, tenendo conto della sollecitazione ricevuta durante l’incontro con gli *stakeholder*, si è scelto di utilizzare un approccio *mixed methods* (Trincherò e Robasto, 2019; Feldhoff e Radisch, 2021), al fine di poter utilizzare – nell’arco di tempo disponibile per la ricerca – strumenti di tipo quantitativo meno impattanti sul tempo di lavoro degli insegnanti e strumenti di tipo qualitativo, per approfondire i risultati emersi dalla prima fase dell’indagine, con un campione più ristretto di docenti e coinvolgendo – in questa seconda fase – anche alcuni studenti e genitori. In questo caso è stato possibile attingere anche a elementi che – soprattutto nella ricerca qualitativa – giocano un ruolo importante, ovvero alla *soggettività del ricercatore*, che si configura come un «partecipante marginale che stabilisce relazioni interpersonali progressivamente più approfondite con i membri di un’attività educativa, mantenendo contemporaneamente una distanza professionale» (Sorzio, 2005, p. 35). In questo caso chi scrive aveva già una consolidata consuetudine di relazioni con tutti i Dirigenti delle scuole sammarinesi e con i docenti di diverse di esse. Questo ha certamente favorito una maggiore disponibilità da parte di tutti gli interlocutori, oltre che fornito chiavi di lettura che hanno consentito di elaborare gli strumenti di ricerca a partire da una buona conoscenza del contesto scolastico sammarinese.

Sulla base del confronto con gli stakeholder, anche tenendo conto di alcuni vincoli di tipo logistico che loro avevano posto<sup>5</sup>, per intercettare al meglio le domande di ricerca di cui sopra, sono stati predisposti i seguenti *strumenti di indagine*: 1) la raccolta della documentazione progettuale degli insegnanti<sup>6</sup>, inviata allo scrivente direttamente dai Dirigenti scolastici; 2) un questionario “on line”, inviato a tutti i docenti impegnati nell’insegnamento di ECS, per raccogliere alcune informazioni più analitiche, con elementi di tipo quantitativo e qualitativo, al di là di quanto dichiarato dai docenti nelle progettazioni di cui al punto precedente; 3) la realizzazione di 3 focus group con tre gruppi di docenti (uno per ordine e grado di scuola), 3 focus group con alcuni studenti che si avvalgono dell’insegnamento di ECS e 3 focus group con i genitori di studenti avvalentisi di ECS; 4) tre interviste semi-strutturate agli stessi dirigenti scolastici, da realizzare in un tempo successivo – tramite zoom meeting – per approfondire alcuni temi emersi dall’analisi dei materiali raccolti con i precedenti strumenti di indagine.

La scelta di tali strumenti (con una netta prevalenza di quelli qualitativi) è stata fatta per realizzare un disegno di ricerca di tipo *esplicativo-sequenziale*<sup>7</sup> in quattro fasi, con approfondimento progressivo dei risultati capitalizzati in ogni fase dell’indagine. L’analisi dei documenti di progettazione didattica presentati dagli insegnanti costituisce la base di partenza, che esplicita il loro “percepito” per come può essere espresso da documenti di scuola che hanno anche una concomitante motivazione di tipo burocratico e che costituiscono un “genere letterario” in cui non è detto che l’insegnante riesca a esprimere al meglio le proprie convinzioni e modalità di lavoro. La scelta di somministrare un questionario per chiedere ai diretti interessati di ri-esprimere, con parole loro (o rispondendo a domande chiuse) quanto poteva essere o non essere già contenuto nelle progettazioni ha avuto certamente la funzione di acquisire nuovi elementi e nuovi dati, ma anche di mandare un messaggio di tipo istituzionale e di tipo “relazionale”: è in corso un monitoraggio dell’esperienza di ECS, all’Amministrazione “importa” cercare di capire come stanno andando le cose e gli insegnanti possono sentirsi “accompagnati” in questo loro percorso professionale. La terza fase della ricerca è stata certamente la più ricca e consiste nell’approfondimento di quanto emerso dall’analisi dei documenti e dai dati dei questionari attraverso metodi di indagine qualitativa, come i *Focus Group*

5. Come quello di concentrare i momenti di incontro “in presenza” in un tempo breve, per impattare il meno possibile sull’organizzazione delle attività scolastiche e collegiali.

6. Programmazioni e progettazioni didattiche.

7. Trincherò e Robasto, 2019, p. 83 e sgg.

(FG) realizzati con i docenti, gli studenti e i genitori e una serie di interviste semi-strutturate realizzate con i Dirigenti scolastici. L'ultima fase, di tipo sintetico-riflessivo è quella in cui si è cercato di tirare le fila di quanto emerso in ciascuna delle fasi della ricerca per discutere e interpretare i risultati del monitoraggio e restituire al committente (Università e Amministrazione della Repubblica di San Marino) alcune ipotesi di lavoro sufficientemente strutturate.

## 2. Analisi dei documenti di progettazione degli insegnanti

Un primo passo per la comprensione del tipo di lavoro impostato dagli insegnanti è stata un'accurata analisi della documentazione disponibile presso le scuole, nel quadriennio di riferimento. I documenti che sono stati trasmessi dai Dirigenti scolastici (in quanto ritenuti utili per il presente monitoraggio) sono tra loro differenti<sup>8</sup>: per la scuola elementare abbiamo le programmazioni didattiche relative alle classi (o ai gruppi di classi) per cui è stato attivato l'insegnamento di ECS, per la scuola media abbiamo le relazioni finali redatte (a consuntivo) dagli insegnanti che hanno tenuto l'insegnamento (con l'indicazione del *programma svolto*), del tutto analogo è il materiale disponibile per la scuola superiore, che consiste nelle relazioni finali dei docenti, con l'indicazione analitica del *programma svolto*. La consistenza numerica complessiva dei documenti presi in esame è significativa per le proporzioni della popolazione scolastica sammarinese<sup>9</sup>, con 35 documenti per la scuola elementare, 15 per la scuola media, 28 per la scuola superiore<sup>10</sup>.

8. Nel periodo di riferimento era in corso il processo di implementazione delle nuove Indicazioni curriculari per la scuola sammarinese, di cui si è detto sopra, ma questo avviene con il supporto di formatori differenti nei quattro ordini e gradi di scuola (infanzia, elementari, medie e superiori) e con effetti modificativi delle prassi progettuali in atto che si realizzano con tempistiche differenti, per cui i "generi letterari" con cui sono stati scritti i documenti progettuali degli insegnanti, anche per ECS, sono fisiologicamente differenti.

9. Giova ricordare che la popolazione complessiva della Repubblica di San Marino è di circa 30.000 abitanti, per cui vi è un'unica scuola elementare (con 13 piccoli plessi), una scuola media (con 2 plessi) e una scuola superiore. Non in tutte le classi è stato attivato l'insegnamento di ECS e in alcuni casi sono stati effettuati accorpamenti di gruppi di studenti di diverse classi, affidati a un unico insegnante che – in quel caso – ha consegnato un'unica programmazione o dichiarazione di programma svolto.

10. I tre anni scolastici di riferimento vanno dal 2019/2020 al 2021/2022, per la scuola elementare vi sono anche le programmazioni dell'a.s. 2022/2023, mentre per le scuole medie e superiori non ci sono i programmi "a consuntivo" dell'anno scolastico che era ancora in corso al momento della raccolta dei materiali. Nella scuola superiore i ragazzi sono stati accorpati, per lo più per classi parallele o quanto meno contigue dal punto di vista dell'età.

L'analisi di questi documenti è stata fatta con un approccio di tipo qualitativo e *interpretativo* (Corbetta, 1999, Arosio, 2013), mirante a far emergere i significati che, in questo caso, riguardano le scelte curriculari e quelle metodologico-didattiche, per come possono rivelarsi a un lettore attento, che abbia buona dimestichezza con il lessico professionale degli insegnanti che operano nelle scuole. Dal punto di vista delle modalità con cui li abbiamo identificati e citati – trattandosi di documenti pubblici non si pone il problema di preservarne l'anonimato – le fonti sono state rese identificabili attraverso le indicazioni istituzionali (classe, plesso, anno scolastico), senza ulteriori riferimenti (come, per esempio, il nome dell'insegnante), per analogia con quanto si è fatto con gli altri strumenti di ricerca (questionario e FG).

Le progettazioni della *scuola elementare* non sono di agevole lettura, perché nel corso dei quattro anni scolastici di riferimento, sono evidentemente cambiate le modalità di scrittura delle programmazioni che si sono uniformate solo per il 2022/2023, mentre negli anni precedenti le insegnanti scrivevano le programmazioni con format differenti nelle varie sedi scolastiche. In ogni caso i vari format di scrittura forniscono informazioni molto scarse sul tipo di lavoro a cui le insegnanti pensavano in fase progettuale, perché prevalgono elementi di tipo burocratico-rendicontativo (come il copia-incolla dei *Traguardi di competenza* e degli *Obiettivi di apprendimento* riportati nelle *Indicazioni curriculari* di ECS).

Di maggiore interesse per gli obiettivi del nostro monitoraggio sono alcuni spazi progettuali più “aperti” che vengono variamente denominati: in alcuni casi vengono denominati *Obiettivi formativi*, in altri casi si parla di *Attività e contenuti*, o anche di *Esperienze di apprendimento* o semplicemente *Competenze e Attività*<sup>11</sup>; vi sono anche delle programmazioni che indicano le *modalità di lavoro*. È da tali quadri progettuali che si possono ricavare alcune informazioni più mirate sulle attività a cui le insegnanti avevano effettivamente pensato per caratterizzare questo insegnamento.

11. È il caso della programmazione per la classe terza della scuola elementare di Cailungo (a.s. 2020/2021), che in una prima colonna indica delle “competenze” che non sono il semplice copia e incolla dei Traguardi di competenza presenti nelle Indicazioni, ma vengono riformulate dalle insegnanti (con parole loro) e messe in connessione con abilità e attività. È nel campo delle attività che si indicano in modo analitico alcuni percorsi didattici, come la riflessione su biografie di persone impegnate per la pace, la conversazione sulle modalità per risolvere pacificamente i conflitti a scuola, ecc. A supporto di quanto sopra affermato sulla variabilità dei generi letterari utilizzati per la scrittura delle progettazioni si può osservare come nello stesso file in cui si riporta la programmazione di cui sopra, quella della classe IV della medesima scuola (a.s. 2021/2022) si riduce a riportare alcuni traguardi di competenze e obiettivi di apprendimento (tratti dalle Indicazioni curriculari di ECS) e lo stesso accade per la classe quinta (a.s. 2022/2023).



Un'interessante proposta di attività riguarda l'idea di «distinguere, nell'ambito della propria esperienza, comportamenti positivi e negativi attraverso la rielaborazione di esperienze personali, la lettura di favole con la morale, la visione di video e l'osservazione di diversi punti di vista»<sup>12</sup>, altre attività previste riguardano la produzione di rappresentazioni grafiche riguardanti stati d'animo che possano aiutare nella conoscenza di sé, identificare alcuni diritti e doveri propri degli studenti, la rappresentazione di sé attraverso giochi di ruolo, la riflessione sul rispetto delle regole<sup>13</sup>, l'assunzione personale di responsabilità in modo proporzionato all'età<sup>14</sup>. Particolarmente interessante è un'attività che si propone la «preparazione del decalogo della generosità e della gratitudine», che prepara una «conversazione sulle buone azioni per individuare quelle che si possono praticare a scuola»<sup>15</sup>.

Nelle programmazioni vengono frequentemente nominati – tra gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di competenza – quelli che riguardano le questioni ambientali e la conoscenza dei segni e simboli propri del territorio. È interessante come in alcuni casi i traguardi vengano formulati sotto forma di interrogativi etici che si dovrebbe porre la persona che cresce, come per esempio: «cosa posso fare nel mio quotidiano per stare bene e far stare bene gli altri?»<sup>16</sup>. Alcune programmazioni indicano anche le denominazioni delle metodologie e dei sussidi didattici utilizzati, che possono andare dalla lezione, alla discussione di gruppo, al *circle time*, fino alla partecipazione ad alcuni concorsi “mirati”<sup>17</sup>.

Per quanto riguarda la *scuola media* i documenti disponibili sono più articolati, trattandosi delle Relazioni finali redatte al termine di ciascun anno scolastico, a cui si collegano anche i *Programmi svolti*, con l'indicazione dei temi trattati e alcune crocette inserite in una tabella recante l'indicazione delle metodologie utilizzate. Sono stati analizzati 15 documenti

12. Programmazione didattica per la classe seconda, scuola elementare “Faro bianco” di Acquaviva, a.s. 2019/2020.

13. Anche attraverso l'uso di narrazioni come quella della “fata regolina”, attestata nella programmazione degli insegnanti di sostegno della classe prima elementare della scuola “L'Olivo” di Falciano.

14. Nella progettazione didattica della seconda elementare della medesima scuola vi è un progetto didattico di *Etica, cultura e società* denominato «... di chi è la colpa...» (a.s. 2019/2020) e uno denominato: «Io, tu, egli... noi valiamo» (per l'a.s. 2020/2021).

15. Programmazione didattica per la classe terza della scuola elementare di Cailungo (a.s. 2020/2021).

16. Programmazione didattica per la classe quarta della scuola elementare Faetano, a.s. 2020/2021.

17. Come, per esempio, la partecipazione al concorso “Anche i muri lo dicono”, proposta ai bambini della quinta elementare della scuola elementare “Il giardino dei ciliegi” di Chiesanuova, per l'a.s. 2021/2022.

elaborati nell'arco degli anni scolastici in cui si è svolta la sperimentazione. Un elemento che accomuna la totalità delle relazioni finali è il riferimento esplicito al libro di testo utilizzato (Webstein, 2013). Si tratta di un volume agile, illustrato in modo accattivante e scritto con un linguaggio molto diretto, che è stato utilizzato da molti docenti per inquadrare la dimensione etica che appare “strutturante” per la disciplina e introdurre alcune questioni più specifiche che vengono affrontate in quel testo (come “I cinque principi per la vita”).

Un altro testo che viene indicato in alcuni programmi svolti è quello di Roberto Morgese (2021), un terzo testo presente in diverse programmazioni è quello di Luca Pagliari (2021)<sup>18</sup>. Molti docenti hanno integrato con altre letture di brani antologici su alcuni temi “mirati”<sup>19</sup>, che vanno dal tema dell'amicizia a quello della prepotenza, passando per l'immane *Piccolo principe* di Saint Exupéry fino al romanzo di Tahar Ben Jelloun (*Il razzismo spiegato a mia figlia*).

Tra i temi di approfondimento che sono stati proposti è molto ricorrente quello del bullismo (per cui si è spesso fatto riferimento al citato testo di Pagliari), ma non mancano riferimenti alle situazioni concrete (e alle relative valenze etiche) che si sono generate durante la pandemia da Covid-19. Altro tema ricorrente è quello dei diritti umani, con particolare attenzione alle discriminazioni che possono emergere a motivo di pregiudizi di vario genere (a partire dal razzismo), ma anche ai diritti dei bambini e delle donne<sup>20</sup>. Un ulteriore blocco tematico che è stato affrontato in diverse classi riguarda l'etica nello sport, contesto particolarmente favorevole a veicolare valori come quello del rispetto degli altri e delle loro culture (a partire dagli inni nazionali).

Tra le questioni che potremmo collocare nell'ambito dell'etica sociale vi è certamente quella del rispetto del clima e dell'ambiente<sup>21</sup>, ma anche

18. Il testo è stato realizzato con il contributo della Polizia di Stato e la sponsorizzazione di Unieuro, è scaricabile gratuitamente all'URL: [www.poliziadistato.it/statics/09/2021-unieuro---cuoriconnessi2---interattivo-r1.pdf](http://www.poliziadistato.it/statics/09/2021-unieuro---cuoriconnessi2---interattivo-r1.pdf) (consultato il 25/02/2024).

19. Molto ricca, per esempio, è la scelta che viene riportata nella relazione finale relativa alla classe I F (sede di Fonte dell'Ovo) per l'a.s. 2019/2020, in cui si citano: “Il testimone” (G. Quarzo e A. Vivarelli), “Il prepotente” (I. Mc Ewan), “sei dei nostri?” (T. Haugen), “Il piccolo principe e la volpe” (A. de Saint-Exupéry).

20. Nella Relazione finale della classe II A (a.s. 2021-2022) si segnalano i percorsi sui diritti dei bambini e delle donne, anche attraverso il supporto di un cineforum che prevedeva: *Iqbal, bambini senza paura e I racconti di Parvana*.

21. Nel programma svolto dalla classe II F di Fonte dell'Ovo (a.s. 2021/2022) la questione ambientale viene proposta come “espansione” del quinto dei “Principi per la vita” indicati nel testo di Webstein (“Lascia il mondo migliore di come lo hai trovato”), non senza un riferimento a questioni di attualità e a personaggi ormai onnipresenti a livello mediatico, come Greta Thunberg e Vanessa Nakate al MiCo.

la promozione di una cultura della pace, soprattutto dopo l'aggressione dell'Ucraina da parte della Russia. Interessante anche il fatto che si sia colta l'occasione per fare riferimento ad alcuni progetti educativi nati nel territorio grazie all'opera di Associazioni di volontariato<sup>22</sup> e vari soggetti che coinvolgono la società civile. Sul piano culturale si può sottolineare il carattere ardito e intrigante di un percorso proposto a una classe terza<sup>23</sup>, a partire dal volume *Cittadini con Dante*<sup>24</sup>, che propone percorsi di educazione civica attraverso la *Divina commedia*. Le relazioni finali evidenziano anche come i gruppi di studenti fossero – per lo più – di consistenza abbastanza ridotta (3 o 4 in media, fino a un massimo di sei), per cui i docenti hanno privilegiato attività didattiche interattive, facendo più volentieri uso di lavori di gruppo e lezioni dialogate, rispetto alla pura e semplice lezione frontale.

I docenti della *scuola superiore* hanno inviato i *Programmi svolti* negli anni di sperimentazione dell'insegnamento di ECS, che in genere si presentano come ricche sequenze di temi svolti, organizzati dichiaratamente per *Unità didattiche*, con l'indicazione di alcuni strumenti di lavoro (testi e letture), da cui vorremmo prendere le mosse. Tra i testi specifici per la parte etica dell'insegnamento ritroviamo anche alle superiori il già citato testo di Webstein (2013), a cui si aggiunge il volume di Segré e Annoni (2020)<sup>25</sup> e il testo di Savater (1998). In molti dei programmi compare il riferimento a letture specifiche di testi mirati su singoli temi (es. *L'amico ritrovato* di Fred Uhlman), ma gli insegnanti hanno fatto riferimento soprattutto a materiali reperibili in rete.

La scelta dei temi per le classi del primo biennio spazia dagli obiettivi di Agenda 2030 (con particolare riferimento all'istruzione di qualità, il superamento delle discriminazioni, il diritto alla salute, la vita sott'acqua e pace, giustizia e libertà), alla Giornata della Memoria, passando per l'opera delle Associazioni di volontariato e alcuni temi di interesse esistenziale per i ragazzi, come quello dell'amicizia. Non mancano i riferimenti al tema della pace (a partire dai fatti del conflitto tra Russia e Ucraina), a varie questioni di carattere etico sollevate da casi di attualità, l'immigrazione,

22. Viene citato il progetto “Una lettera per i nonni”, nato a opera dell'Associazione FPI (cfr. Programma svolto, classe I F, Sede di Fonte dell'Ovo, a.s. 2019/2020),

23. Cfr. *Relazione finale*, classe III A (sede di Serravalle), a.s. 2021-2022.

24. E. Lavazza, M. Acanfora, S. Fraboni, A. Jacod, *Cittadini con Dante. Percorsi di educazione civica attraverso la Divina Commedia*, Lattes, Torino 2021.

25. Si tratta – in entrambi i casi – di volumi molto semplici, dichiaratamente pensati per bambini a partire da 9-10 anni, che probabilmente possono svolgere una funzione di tipo “introduttivo”, specialmente per i ragazzi del primo biennio, pensando in particolare alla necessità di un'alfabetizzazione culturale sui temi etici.

il rispetto delle persone disabili, i social media<sup>26</sup> e alcuni temi di interesse etico-sociale peculiari per la Repubblica del Titano, come l'iniziativa denominata *San Marino – Stato Gentile*<sup>27</sup>.

Per le classi del Triennio il ventaglio delle tematiche si allarga ulteriormente, toccando in modo più esplicito la questione dei fondamenti filosofici e dei diversi paradigmi etici, il relativismo culturale, le etiche professionali, le grandi questioni della bioetica (aborto, eutanasia, suicidio assistito, ecc.), i dilemmi etico-sociali paradigmaticamente evocati dalla figura dell'Antigone di Sofocle. Anche in molti programmi del triennio la Giornata della Memoria trova spazio anche nelle ore di ECS, ma compaiono numerose questioni specifiche dichiaratamente sollevate dagli studenti, come la legalizzazione delle droghe, i diritti delle persone omosessuali, le baby gang, violenza sui minori, il bullismo, disinformazione e *fake news*. Alcuni temi già affrontati anche dalle classi del biennio si ritrovano al triennio con un più robusto spessore culturale, come per esempio quello della guerra e pace, che si vale anche di letture filosofiche<sup>28</sup>.

In alcuni dei programmi svolti compare uno spazio specifico per l'area disciplinare denominata come "Cultura", come possiamo leggere in una progettazione di un gruppo misto di quarta/quinta superiore<sup>29</sup>, in cui si parla di Tolkien e del tema dell'eroismo nel *Signore degli anelli*, ma anche il tema dei miti e dei sogni letto attraverso le parole di cantautori<sup>30</sup>; altri percorsi di area culturale sono dedicati all'origine delle principali festività (come per esempio la festa di *Tutti i santi* e la commemorazione dei defunti<sup>31</sup>). In genere i programmi svolti si caratterizzano per un'ampia gamma di temi trattati, che probabilmente si lega anche al desiderio – da parte dei docenti – di raccoglie-

26. Su questo tema è particolarmente interessante il riferimento, che si trova nei programmi delle classi 1Sa e 1 Lb, per l'a.s. 2019-2020, in cui si fa riferimento alla lezione tenuta dal prof. Paolo Ercolani al Festival della Filosofia 2019, dal titolo: "Social? Soggetti in rete, oggetti nella realtà" ([www.youtube.com/watch?v=zjTCYFevew8](http://www.youtube.com/watch?v=zjTCYFevew8)) con argomentazioni decisamente "sfidanti" per ragazzini di prima superiore.

27. L'iniziativa viene nominata nel Programma svolto per l'a.s. 2021/2022 dalle classi I B classico e I A linguistico.

28. Il programma svolto per la classe 5C+5Sb per l'a.s. 2019-2020 fa esplicito riferimento al testo di Kant, *Per una pace perpetua*.

29. Cfr. il programma di ECS per la Classe 4La + 5Sa per l'a.s. 2021-2022.

30. Cfr. Programma di ECS per la classe 5L, a.s. 2020-2021.

31. Cfr. Programma di ECS per la Classe 3C + 4Eb per l'a.s. 2020-2021, dove il tema viene affrontato attraverso letture di tipo letterario (Camilleri e Foscolo), fornendo un ottimo esempio di come tematiche di rilievo culturale oggettivo, che abbiano anche una dimensione religiosa, non debbano necessariamente essere escluse dall'orizzonte di ECS. Nello stesso programma troviamo anche un riferimento esplicito al principio di sussidiarietà e più precisamente alla *sussidiarietà circolare* secondo la visione di Stefano Zamagni ([www.youtube.com/watch?v=SSIIN6p484E&t=10s](http://www.youtube.com/watch?v=SSIIN6p484E&t=10s)).

re proposte e interessi degli allievi, nel contesto di una didattica dialogica e interattiva. Solo in un caso il programma svolto appare molto orientato verso un unico tema (i diritti delle donne)<sup>32</sup>, mentre in alcuni dei programmi svolti si colgono intrecci significativi con questioni di educazione civica.

Volendo dare uno sguardo d'insieme all'analisi della documentazione didattica consegnata dai docenti, pur tenendo conto di tutti i limiti di documenti che spesso vengono percepiti con una funzione di tipo prevalentemente burocratico, emergono approcci differenti sia tra i diversi ordini e gradi di scuola, sia tra i diversi docenti. I documenti analizzati “penalizzano” in qualche misura la rappresentazione del lavoro svolto nella scuola elementare (per cui abbiamo solo i documenti di progettazione e non quelli “a consuntivo”, che sono fisiologicamente più ricchi), ma in generale si nota la volontà – da parte degli insegnanti – di presidiare le principali aree di competenza dell'insegnamento di ECS, con una maggiore frequenza dei temi attinenti la dimensione etico-personale e quella delle relazioni interpersonali e sociali, mentre risulta meno presidiata (se facciamo eccezione per le questioni ambientali) la terza area, ovvero quella della responsabilità nei confronti del mondo. Potremmo dire che delle tre parole del titolo dell'insegnamento (etica, cultura, società) sono state meglio sviluppate la prima e l'ultima, mentre risulta più sacrificata la seconda. Questa prima percezione relativa alle modalità di interpretazione dell'insegnamento era dunque uno dei primi interrogativi che ci siamo posti per elaborare gli strumenti di ricerca da somministrare nelle fasi successive, al fine di approfondire quanto emerso dall'analisi dei documenti didattico-progettuali.

### **3. L'immagine di ECS nel questionario somministrato agli insegnanti**

Al fine di raccogliere ulteriori dati sulle modalità con cui gli insegnanti hanno interpretato e vissuto l'insegnamento di ECS è stato elaborato un questionario abbastanza sobrio<sup>33</sup>, che ponesse alcuni interrogativi essenziali

32. Si tratta del programma presentato per la classe 4Lb+4Sa (non è esplicitamente indicato l'anno scolastico) in cui – a parte un riferimento alla *Giornata della Memoria* – tutto l'anno è dedicato al tema della donna nella storia, violenza sulle donne, movimenti di liberazione femminile, femminismo, ecc.

33. La scelta della sobrietà dello strumento è stata fatta sia per avere dati più “mirati” alle questioni effettivamente rilevanti, sia per favorire una compilazione più attenta e meno frettolosa da parte degli insegnanti, che avrebbero potuto trovare eccessivamente invasivo o distraente un questionario troppo lungo e che richiedesse troppo tempo per essere compilato. Il questionario (Appendice – A.1) – al di là della richiesta relativa ai dati anagrafici e professionali – prevede 9 domande chiuse e 7 domande aperte a risposta breve.

miranti a esplorare la consistenza dei gruppi che hanno frequentato l'insegnamento di ECS, gli eventuali accorpamenti effettuati, il grado di informazione e soddisfazione degli studenti, eventuali feedback da parte delle famiglie, le scelte metodologiche, le considerazioni in merito alle *Indicazioni curriculari* di ECS, le principali tematiche affrontate, eventuali bisogni formativi percepiti.

Il questionario è stato somministrato tramite *Google moduli* nella seconda parte del mese di gennaio 2023, con la mediazione dei Dirigenti scolastici che lo hanno trasmesso a tutti gli insegnanti che – nel periodo di riferimento – avevano tenuto l'insegnamento di ECS<sup>34</sup>. Ne analizzeremo i risultati accorpendoli per grado scolastico, anche perché gli esiti dell'analisi dei risultati del questionario – unitamente a quelli dell'analisi delle progettazioni presentate – saranno oggetto di approfondimento durante i *Focus group*, di cui si dirà nei paragrafi successivi. L'analisi dei dati quantitativi (risposte chiuse), tenendo conto della bassa consistenza numerica complessiva dei tre sotto-gruppi, è stata svolta tramite analisi descrittiva monovariata (Corbetta, 1999), mirante a mettere in luce alcune delle principali ricorrenze, soprattutto per quanto riguarda la consistenza dei gruppi di studenti, gli stili didattici utilizzati, i feedback ricevuti da studenti e genitori. L'analisi delle risposte aperte, a cui sono state date – tendenzialmente (e come previsto) – risposte brevi, è stata svolta con il metodo dell'analisi qualitativa, di tipo interpretativo (Arosio, 2013), già utilizzato per le fonti documentali di cui sopra (documenti di progettazione dei docenti).

Hanno compilato il questionario 28 insegnanti<sup>35</sup> della **scuola elementare**, che dichiarano di avere lavorato con piccoli gruppi (minimo uno studente, mediamente 2-4) di bambini tutti della stessa classe (senza accorpamenti), che in genere<sup>36</sup> – dopo avere frequentato l'insegnamento di ECS – lo hanno confermato negli anni successivi. Più variegata è la percezione delle insegnanti di scuola elementare per quanto riguarda il grado di informazione (da parte di bambini e genitori) circa la natura dell'insegnamento

34. I Dirigenti scolastici non hanno comunicato allo scrivente il numero complessivo dei docenti coinvolti, quindi non abbiamo il dato della consistenza numerica dell'universo completo dei potenziali rispondenti, ma – da feedback informali ricevuti dai dirigenti man mano che venivano aggiornati sul numero di risposte pervenute – possiamo supporre che la percentuale fosse alta, tenendo conto del fatto che i dirigenti stessi hanno provveduto a sollecitare più volte le risposte, ma anche delle caratteristiche del campione complessivo: un numero globalmente basso di docenti di un sistema scolastico di proporzioni modeste, tutti coinvolti in un precedente percorso di ricerca-azione e di formazione in servizio. Nell'analisi dei dati si farà riferimento direttamente al numero dei rispondenti.

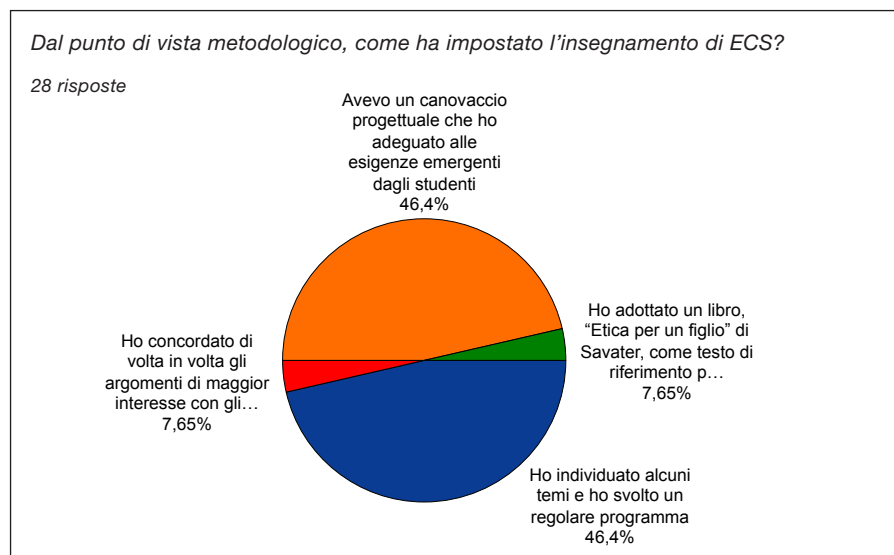
35. Il 100% delle insegnanti rispondenti sono donne, quindi useremo il femminile collettivo.

36. Il 92,9% delle insegnanti.

e le motivazioni che hanno portato a istituirlo: solo il 32,1% delle insegnanti risponde “generalmente sì”, mentre altrettante rispondono “generalmente no” e addirittura il 35,7% sceglie “non saprei”. Questo dato segnala probabilmente anche una perplessità – da parte dei docenti – sulle modalità con cui le istituzioni statali e scolastiche sammarinesi hanno gestito la comunicazione istituzionale riguardo all’insegnamento di ECS, oltre alla restituzione di ciò che hanno percepito dai feedback di genitori e allievi.

Decisamente alto il livello di soddisfazione degli studenti nella percezione delle insegnanti: il 46,4% indica la scelta “molto” e il 17,9% “moltissimo”, mentre il 28,6% opta per la scelta intermedia e solo due insegnanti (7,1%) indicano un valore basso. Colpisce invece il dato di una stragrande maggioranza delle insegnanti (78,6%) che dichiara di non avere avuto riscontri da parte dei genitori: un dato inatteso per una scuola elementare, in cui si può supporre che i rapporti con le famiglie siano più intensi rispetto ai livelli scolastici successivi. I feedback ricevuti (ma parliamo di sole quattro insegnanti che hanno indicato un feedback nella risposta aperta) si dividono a loro volta in due categorie: due dichiarano che gli argomenti sono stati giudicati interessanti, mentre nelle altre due risposte si segnala come i genitori non si interessino di ciò che viene svolto.

Dal punto di vista metodologico circa una metà delle insegnanti dichiara di avere svolto un regolare programma e altrettante di avere operato a partire da un “canovaccio progettuale” adeguato alle esigenze dei bambini, come si può evincere dal grafico che riassume le risposte alla decima domanda:





La percezione delle insegnanti circa l'utilità delle Indicazioni curriculari di cui al Decr. Delegato del 19/09/2019 è variabile. La maggior parte delle opzioni (35,7%) si colloca sulla risposta intermedia, il 32% si distribuisce tra i due valori più bassi (per niente/poco) e il 27% sceglie i valori più alti (molto/moltissimo). La variabilità della percezione delle indicazioni curriculari si evidenzia anche nelle risposte aperte delle undici insegnanti che si sono espresse anche con quel tipo di feedback. Vi sono almeno quattro verbalizzazioni che ne sottolineano l'utilità, altre tre insegnanti osservano come molti temi (una scrive addirittura "tutti") siano già presenti nel curriculum di cittadinanza, una dichiara di averle visionate ma non utilizzate, mentre una docente afferma che la disciplina non dovrebbe nemmeno esistere<sup>37</sup> (perché i temi vengono già affrontati in altri contesti<sup>38</sup>), solo una delle insegnanti volge la stessa considerazione in termini positivi: «Da anni portiamo avanti queste tematiche con gli alunni; con il piccolo gruppo di etica si approfondiscono alcuni argomenti»<sup>39</sup>. Il tema dei punti di tangenza con l'insegnamento trasversale delle *Competenze di cittadinanza* ritornerà più volte, anche nei *focus group*, e probabilmente si lega sia ad alcune considerazioni oggettive sull'opportunità di ripensare insieme le due indicazioni curriculari, ma anche alla difficoltà ad ambientarsi nel nuovo quadro istituzionale sammarinese, caratterizzato da numerose e profonde innovazioni<sup>40</sup>. In ogni caso è utile registrare il dato delle perplessità percepite in tal senso dalle insegnanti, anche per predisporre eventuali azioni formative che potrebbero farsi carico di tali difficoltà.

Alla domanda sulle tematiche svolte nel corso di questi anni risponde la quasi totalità delle insegnanti (27 su 28) e i temi indicati sono – evidentemente – gli stessi che le insegnanti avevano indicato nelle loro programmazioni (vedi paragrafo precedente), ma riteniamo utile riportarne l'elenco

37. «Io ritengo che tale "disciplina" non dovrebbe essere l'alternativa all'insegnamento della religione cattolica. I temi che sono stati affrontati appartengono a tante altre discipline come ed. alla cittadinanza, italiano, storia... Non ha ragione di esistere questa "materia"!» (A.2 – RD.13).

38. In realtà, accanto alle ragioni "dichiarate" si può supporre vi siano anche posizioni di natura personale, che dipendono dalle modalità con cui ogni singola persona (compresa l'insegnante rispondente a questo quesito) si è confrontata con l'accesso dibattito politico e culturale che ha accompagnato sia le tre istanze d'Arengo di cui si è detto sopra, sia la successiva istituzione dell'insegnamento di ECS (che non è stato immediatamente "digerito" da tutti i cittadini sammarinesi).

39. A.2 – RD.13.

40. Sul quadro generale delle innovazioni introdotte negli anni 2018-2021 nel sistema scolastico sammarinese ci siamo soffermati nel primo capitolo, delineando anche alcune ragioni della loro difficile "metabolizzazione" da parte degli insegnanti, che qui viene confermata dai dati dell'indagine.



completo che desumiamo dalle risposte alla domanda 14, semplicemente eliminando gli item ripetuti in più risposte e cercando di organizzarle in un ordine che ripercorra quello dei traguardi di competenza che si trovano nelle *Indicazioni curriculari* di ECS:

- costituzione dell'identità;
- riconoscimento delle emozioni;
- comportamenti giusti/sbagliati;
- morale delle favole;
- rispetto degli altri e delle regole;
- mettersi nei panni degli altri;
- cogliere le conseguenze di atteggiamenti gentili verso gli altri;
- amicizia;
- diritti e doveri;
- diritti dei bambini in generale;
- diritto allo studio;
- cittadinanza e socialità, convivenza civile;
- relazioni etiche, sociali, culturali, igieniche;
- educazione stradale;
- personalità di spicco a livello globale (Dalai Lama, Malala, ecc.);
- differenze e somiglianze fra culture;
- stereotipi e pregiudizi;
- rispetto della diversità;
- agenda 2030;
- tutela dell'ambiente.

A titolo esemplificativo si riporta una delle verbalizzazioni emersa da una delle risposte aperte, che appare molto organica e coerente: «Nasce-re – Conoscersi – Conoscere gli altri – Cercare il mistero nascosto nelle cose – Amare la bellezza – Riconoscere usi, costumi, simboli e credenze diversi dai propri e rispettarne la diversità – Analisi di alcune divisioni e alcune ingiustizie – Analisi dei i propri comportamenti che possono influire sull'ambiente e proposte alternative» (A.2 – RD 14). La configurazione della domanda, che chiedeva semplicemente di indicare i temi maggiormente trattati, non permette di evincere quanto la loro trattazione si traduca in un disegno complessivo organico e coerente, o quanto possa risultare frutto di una progettazione più legata a motivazioni occasionali. In questo è legittimo supporre anche significative differenze tra docente e docente: la verbalizzazione articolata che abbiamo riportato sopra lascia intendere la presenza di una progettualità organica, che spazia dai temi della conoscenza di sé a quelli del rapporto con gli altri, passando attraverso la percezione della bellezza e la capacità di leggere usi, costumi e culture, senza

dimenticare le grandi questioni che affliggono oggi l'umanità e includere l'educazione all'ambiente. Se invece guardiamo all'elenco dei temi nel suo complesso (considerandolo come il frutto del lavoro complessivo di tutta la comunità delle docenti di scuola elementare) emerge una buona comprensione delle istanze principali che emergono dalle *Indicazioni curriculari* di ECS, a partire dall'approfondimento della dimensione etica delle responsabilità nei confronti di se stessi (che rappresentava l'elemento più innovativo del curriculum di ECS), per allargarsi a quelle responsabilità nei confronti degli altri (che sono un tema condiviso anche con i percorsi legati alle *Competenze di cittadinanza*), mentre appare meno presidiata l'area delle responsabilità nei confronti del mondo (ovvero i temi connessi alle parole-chiave *cultura e società*), fatta eccezione per le questioni ambientali e quelle legate al dialogo interculturale e alla comprensione e pace tra i popoli.

Alla domanda sulla possibilità di inserire altri temi significativi nelle Indicazioni curriculari (D15) rispondono solo in 9 insegnanti, sei delle quali dicono che non vi sono temi da aggiungere e le indicazioni risultano già ben articolate, una risposta fa riferimento ai valori, l'altra alla filosofia, e una segnala una differente prospettiva: «Penso che ognuno dovrebbe essere libero di scegliere l'argomento in base ai propri alunni e alle loro esigenze» (A.2 – RD15). Più complessa è la lettura delle risposte aperte alle due successive domande, che riguardano rispettivamente i punti di forza e di debolezza di ECS, perché nelle verbalizzazioni emergono chiaramente i diversi punti di vista delle insegnanti, che si dividono nettamente sulla valutazione, talvolta degli stessi elementi. A fronte di alcune insegnanti che dichiarano non esservi punti di forza nell'insegnamento di ECS, ve ne sono una decina che segnalano il fatto di lavorare in piccolo gruppo (e quindi la possibilità di un dialogo più approfondito e personalizzato con i bambini) come un punto di forza, mentre nella domanda successiva (D17) vi sono diciassette insegnanti che segnalano lo stesso elemento come punto di debolezza, motivandolo però con diversi argomenti: per alcuni il piccolo gruppo comporta un minore "assortimento" di idee e posizioni, altre insegnanti invece sottolineano come sia un peccato portare avanti tematiche così importanti e significative con così pochi bambini e un paio di verbalizzazioni (che potrebbero però essere di due insegnanti che si sono confrontate tra loro ed hanno concordato la risposta) offrono un quadro complessivo dei punti di debolezza, che vale la pena di riportare e commentare:

Molto difficile e poco proficuo l'apporto alle conversazioni e al confronto a causa del bassissimo numero dei bambini/delle bambine. Difficoltà di programmazione

in quanto, per motivi di orario, la disciplina viene insegnata da entrambe le insegnanti ed è sempre complicato trovare il tempo per il confronto e la verifica della lezione. Nelle dinamiche relazionali della classe, inoltre, risulta difficoltoso per gli alunni comprendere che alcuni di loro escano dall'aula e svolgano attività diverse anche perché è l'unica occasione nella quale questo avviene. Personalmente lo trovo un messaggio contrastante a tutti gli sforzi che si fanno quotidianamente per educare alla tolleranza e all'inclusione (A.2 – RD.17).

In questa verbalizzazione emergono con chiarezza sia la posizione didattica di chi ritiene che il confronto tra gli studenti sia più proficuo in un gruppo di medie dimensioni, piuttosto che in un piccolo gruppo, ma emergono anche alcuni elementi che dipendono da fattori di disagio personale e professionale. Si coglie il senso di fatica di una progettazione articolata e complessa messa in campo per poche persone, nonché la fatica e la difficoltà di coordinarsi tra le insegnanti della stessa classe che – a settimane alterne – svolgono questo insegnamento<sup>41</sup>. L'ultima parte del testo citato segnala probabilmente anche una perplessità sulla scelta istituzionale complessiva di conservare la struttura generale di un insegnamento di tipo confessionale (l'IRC) di cui è possibile non avvalersi, a cui si aggiunge (ed è questa la novità) un insegnamento alternativo per chi non si avvale dell'IRC. Il testo della risposta aperta – pur molto articolato, rispetto alle altre risposte – non ci dice nulla di più, ma possiamo leggerlo “in controluce” con le tre istanze d'Arengo di cui abbiamo parlato nel primo capitolo e che – sostanzialmente – chiedevano l'abolizione dell'IRC confessionale e la sua sostituzione con un insegnamento di tipo “neutrale”, per tutti.

Su un altro fronte, dal punto di vista delle opinioni, ci sembra interessante e molto equilibrata la verbalizzazione di un'insegnante che, pur segnalando le ragioni di disagio e difficoltà, coglie il senso “istituzionale” di questo insegnamento e lo fa proprio, ricollegandolo ad alcune delle *buone pratiche* già in essere:

Il punto di forza dell'insegnamento di ECS è fornire una materia alternativa per chi non vuole fare religione. I traguardi indicati nei curricoli di ECS in realtà sono stati sempre perseguiti nella scuola elementare con progetti di classe calibrati in base all'età degli alunni (A.2 – RD.16).

41. È questa la modalità organizzativa scelta per la scuola elementare, in cui a svolgere l'insegnamento sono le insegnanti della classe, ma – per le modalità con cui sono costruiti gli orari di lezione – si trovano ad avere a settimane alterne l'ora disponibile nell'orario in cui si svolge l'IRC con l'insegnante specialista, per cui il gruppo dei bambini che si avvale dell'insegnamento di ECS fa lezione una settimana con l'una e la settimana seguente con l'altra delle insegnanti di classe.

Concludiamo l'analisi del questionario prendendo in esame le risposte aperte alla domanda sui bisogni di formazione, in cui – assieme a molte risposte che non segnalano esigenze particolari – vi è la richiesta di poter disporre di testi con argomenti da seguire (e anche modificare), vi è un riferimento alla possibilità di una formazione che includa metodologie teatrali e temi psicologici, ma anche una notazione che tiene conto dello scarto tra quanto era stato annunciato in avvio di sperimentazione e ciò che è stato possibile realizzare in tempo di emergenza Covid-19, sottolineando «la necessità di formazione curricolare che in pratica non abbiamo mai avuto» (A.2 – RD.18). Questa notazione non fa che sottolineare un dato di realtà, su cui non serve aggiungere nulla in questa fase, ma su cui ritorneremo nelle nostre conclusioni.

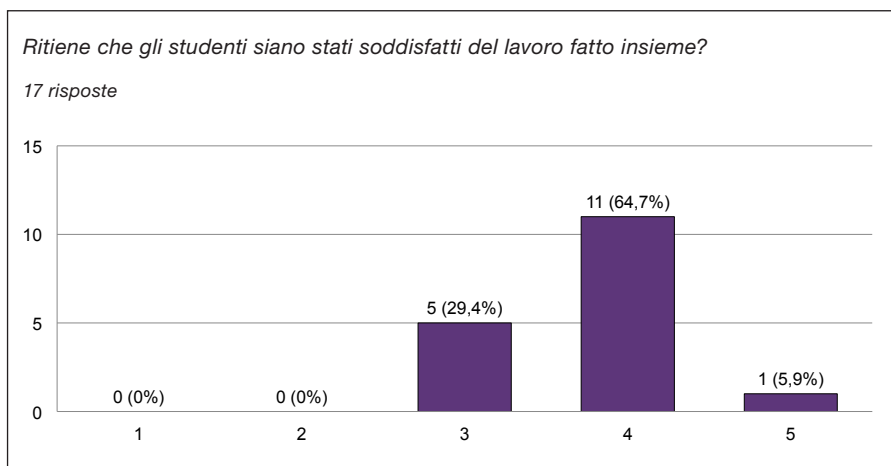
Per quanto riguarda il questionario dedicato agli insegnanti<sup>42</sup> della **scuola media**, che ha registrato 18 risposte, possiamo osservare che essi dichiarino di avere lavorato anche con un solo studente, ma la consistenza media dei gruppi si è attestata fra i 3 e i 5 studenti, senza accorpamenti tra studenti di classi differenti, che generalmente hanno confermato la scelta anche negli anni successivi<sup>43</sup>. Gli studenti sono apparsi bene informati<sup>44</sup> circa natura e motivazioni dell'insegnamento di ECS (risponde “generalmente sì” il 66,7% degli insegnanti) e gli insegnanti riferiscono la percezione di una loro soddisfazione decisamente elevata, come si può evincere dal grafico<sup>45</sup> riportato di seguito:

42. In questo caso la proporzione è del 77,8% di insegnanti donne, contro il 22,2% di uomini. Utilizziamo il maschile collettivo, applicando la convenzione tradizionale.

43. In risposta alla sesta domanda l'83,3% degli insegnanti dichiara che generalmente la scelta è stata confermata, mentre il 16,3% dichiara “non saprei”; nessuno risponde “generalmente no”.

44. Salta agli occhi la differenza di questo dato rispetto alle corrispondenti risposte date dalle insegnanti della scuola elementare. Tra gli elementi che potrebbero aiutarci a fare ipotesi esplicative vi è, da un lato, l'autonomia di ciascuna delle scuole sammarinesi (con un proprio Dirigente scolastico), ciascuna delle quali ha studiato le proprie strategie comunicative, ma anche l'età più matura delle studentesse e degli studenti, che probabilmente hanno avuto voce in capitolo nella scelta ed hanno cercato – loro stessi – di informarsi.

45. Il grafico riporta i valori di risposta alla domanda n. 8, in cui si precisava che il valore 5 della scala Likert indicava “moltissimo”, mentre il valore 0 “per niente”.



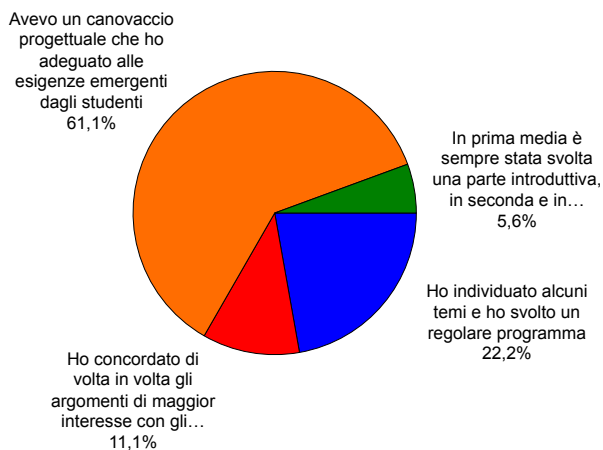
È interessante osservare come i feedback avuti dai genitori siano percentualmente più significativi per la scuola media (dove il 61,1% degli insegnanti dichiara di averne avuti) rispetto alla scuola elementare. Tra le verbalizzazioni riferite in rapporto a tali feedback spicca l'apprezzamento per la scelta di argomenti interessanti, trattati con modalità coinvolgenti, che hanno portato ad allargare le vedute e maturare senso critico<sup>46</sup>. In generale il percepito degli insegnanti è di genitori presenti, consapevoli e proattivi, che hanno apprezzato tanto la scelta istituzionale di attivare l'insegnamento di ECS, quanto le modalità con cui i docenti l'hanno interpretata. Per quanto si trattasse di un piccolo campione di genitori, tale percezione è stata pienamente confermata anche dal *focus group* con i genitori dei ragazzi delle scuole medie.

Sul piano metodologico la maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di avere lavorato con un canovaccio progettuale di massima, adattato poi alle esigenze degli studenti, ma vi è anche circa un quinto degli insegnanti che dichiara di avere “svolto un programma”, come si evince dal grafico che sintetizza le risposte all'undicesima domanda:

46. Una buona sintesi si ha in una risposta riferita da un insegnante, per cui gli allievi «sono stati incoraggiati e stimolati alla riflessione, allo scambio di opinioni e al dialogo con argomenti interessanti» (A.3 – RD.10).

Dal punto di vista metodologico, come ha impostato l'insegnamento di ECS?

18 risposte



Sempre variabile, come per le insegnanti di scuola elementare, la percezione dell'utilità delle *Indicazioni curriculari* di ECS, per cui a fronte di un 35,3% di insegnanti che si attesta sul valore intermedio, fanno riscontro – rispettivamente – il 29,4% che sceglie un valore basso e il 35,3% che sceglie un valore alto o anche altissimo. Tra le verbalizzazioni esplicite di quanti hanno risposto alla corrispondente domanda aperta risultano più numerose (e molto più argomentate) le posizioni di chi ha espresso un giudizio globalmente positivo, indicando come esse siano state un buon punto di partenza e sottolineando come – accanto alle *Indicazioni* – sarebbero graditi momenti di condivisione tra gli insegnanti e la produzione di materiali strutturati per agevolare la didattica. Riportiamo con piacere una verbalizzazione molto articolata di un insegnante che sembra avere colto molto bene l'identità istituzionale dell'insegnamento e delle relative indicazioni:

Sono state fondamentali per conoscere le ragioni alla base dell'istituzione della nuova disciplina e per riuscire a selezionare con consapevolezza i temi da affrontare con gli studenti e le studentesse. Allo stesso tempo le indicazioni curriculari sono state per me utilissime per riuscire a organizzare e impostare le diverse attività didattiche (programma e programmazione) (A.3 – RD.13).

Alla domanda sulle tematiche svolte nel corso di questi anni risponde la totalità degli insegnanti (18 su 18) e i temi indicati sono sostanzialmente gli stessi che questi avevano indicato nelle loro programmazioni (vedi

paragrafo precedente), ma riteniamo utile riportarne l'elenco completo che desumiamo dalle risposte alla domanda 14, semplicemente eliminando gli item che ricorrono più di una volta e cercando di organizzarle in un ordine che ripercorra quello dei traguardi di competenza che si trovano nelle *Indicazioni curriculari* di ECS:

- definizione dei termini (Etica, Cultura, Società);
- fondamenti di Etica;
- valori e ideali;
- i “cinque principi per la vita”;
- miti etici da sfatare;
- dilemmi etici;
- felicità;
- desiderio di senso;
- rapporti interpersonali;
- amicizia, dinamiche di gruppo;
- famiglia e affetti;
- gentilezza;
- rispetto delle regole;
- cambiamenti sociali ed emotivi in adolescenza;
- adolescenza;
- etica della salute;
- alimentazione;
- sport ed etica dello sport;
- droghe, social network (uso consapevole e abuso);
- dittature, democrazia (opportunità e limiti);
- diritti umani;
- diritti e doveri dei giovani;
- diritti e doveri digitali;
- “Manifesto della comunicazione non ostile”;
- stereotipi di genere;
- Agenda 2030;
- etica e sostenibilità;
- libertà, razzismo;
- tutela dell'ambiente;
- diritti degli animali;
- rispetto per le differenze (con particolare riferimento agli stranieri);
- pensiero critico;
- dinamiche della comunicazione massmediatica;
- responsabilità nei confronti di sé e degli altri;
- uguaglianza e pari opportunità;

- integrazione interculturale;
- società globalizzata;
- *fake news* ed *hate speech*;
- bullismo e cyberbullismo;
- intelligenza artificiale;
- guerra e pace;
- pandemia;
- integralismo;
- presentazione di alcuni grandi personaggi (chi ha detto “no”, donne che hanno cambiato il mondo, grandi uomini della pace).

L'elenco complessivo delle tematiche appare molto ricco e coglie la specificità della disciplina, sia valorizzando la dimensione etica a cui si collega l'area di competenza delle *responsabilità nei confronti di se stessi*, sia intercettando in modo molto significativo l'area delle *responsabilità nei confronti degli altri*, in cui il dialogo interpersonale e le relazioni di amicizia occupano uno spazio significativo, assieme ad altri elementi connessi alla socializzazione secondaria (lo sport) e a quella sociale e civica (in cui si riscontrano elementi di convergenza con le *Competenze di cittadinanza*). Dall'elenco sopra riportato sembra ben rappresentata anche la terza area di competenza (responsabilità nei confronti del mondo) che evoca le ultime due parole-chiave del titolo di ECS (cultura e società). Ci riferiamo in particolare ai temi connessi alla rivoluzione digitale (dalle *fake news* alle dinamiche della comunicazione *social* e massmediatica), ma anche ad Agenda 2030, le questioni ambientali, le sfide dell'intercultura, ma anche la pandemia e le grandi questioni che essa ha posto e in parte continua a porre.

Tra i temi che gli insegnanti suggerirebbero di inserire nelle indicazioni si rilevano: il rispetto per gli insegnanti, pace e fame nel mondo, responsabilità personale e salute pubblica, le disegualianze di opportunità intergenerazionali, sessualità, globalizzazione, integralismo, il senso del dovere (oltre che del diritto). In realtà molti di questi temi sono già presenti, sia tra i traguardi di competenza, che tra gli obiettivi di apprendimento, ma la richiesta esprime probabilmente l'istanza di veder recepite alcune indicazioni che possano valorizzare tutto il lavoro, certamente significativo e faticoso, compiuto dagli insegnanti per raccogliere la sfida di questo nuovo insegnamento, su cui – si percepisce chiaramente (ed era chiaro anche durante i percorsi di formazione) – si sono messi in gioco significativamente in molti.

I punti di forza più segnalati dagli insegnanti sono: la flessibilità rispetto alla progettazione («non avere un programma»), la possibilità



di lavorare con piccoli gruppi con un'impostazione di tipo dialogico e maieutico, il fatto di poter tenere conto delle esigenze dei ragazzi, ma anche «la natura stessa della materia come riflessione critica sulle diverse visioni e valori proposte a livello scolastico dalle altre discipline e a livello globale da culture differenti dalla nostra» (A.3 – RD.16). Tra i punti di debolezza, oltre alle «classi troppo piccole» (costituite anche da un solo allievo), che alcuni insegnanti segnalano (in evidente dissenso rispetto ai colleghi che hanno risposto alla domanda precedente), si sottolinea soprattutto la mancanza di continuità nell'insegnamento, a motivo della formula adottata per l'attribuzione dell'incarico<sup>47</sup>, per cui non è possibile che lo stesso insegnante segua con continuità i ragazzi della stessa classe.

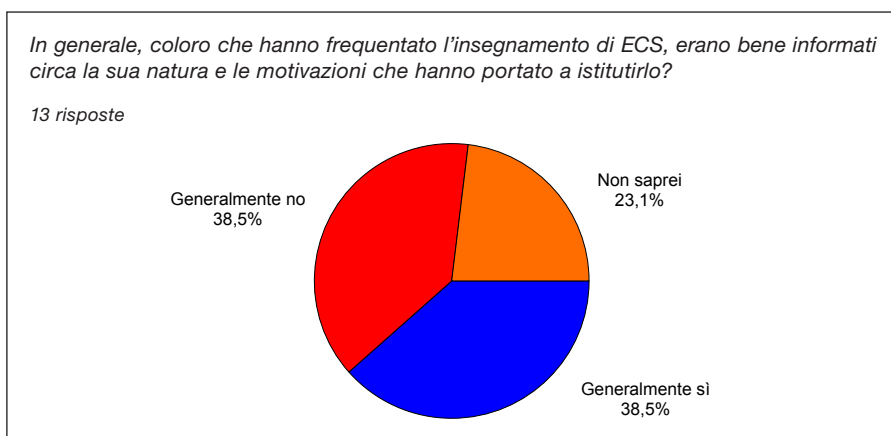
È curioso come alcuni insegnanti segnalino anche (tra i punti di debolezza) il «non avere un programma ben definito e non avere testi di riferimento chiari» (A.3 – RD.16), in evidente dissenso con quanto avevano scritto alcuni colleghi che lo avevano segnalato come punto di forza, ma con una verbalizzazione che denota anche un approccio molto “tradizionalista” e “frontale” all'insegnamento, concepito attraverso l'organizzatore logico del “programma da svolgere”, possibilmente seguendo un libro di testo... In ogni caso l'elemento più ricorrente nel *cahier de doléances* degli insegnanti è la mancata istituzione di una cattedra apposita con uno specifico insegnante... che avrebbe “sgravato” gli insegnanti di lettere da questo compito che non tutti hanno affrontato con entusiasmo. Riportiamo una verbalizzazione che paradigmaticamente indica come punto di criticità di ECS:

L'essere stati letteralmente catapultati a svolgere un ruolo, non scelto, per il quale non si avevano titoli e formazione adeguata. Dovrebbe essere istituita una cattedra specifica di ECS” (A.3 – RD.17).

Emergono, infine, significativi bisogni di formazione chiaramente espressi dalla gran maggioranza degli insegnanti, che chiedono prevalentemente una formazione di tipo “metodologico” (lavorare a livello laboratoriale, predisporre compiti di realtà), una formazione di tipo tematico (come insegnare temi di grande attualità), una formazione di tipo collaborativo e riflessivo (che valorizzi gli scambi tra i colleghi).

47. L'incarico viene attribuito agli insegnanti di Lettere che hanno ore a disposizione, sulla base del loro orario cattedra, il che avviene nel momento in cui seguono la loro classe in seconda media.

Per quanto riguarda il questionario dedicato agli insegnanti<sup>48</sup> della **scuola superiore**, che ha registrato 13 risposte, possiamo osservare come essi dichiarino di avere lavorato anche con un solo studente, ma la consistenza media dei gruppi si è attestata fra i 2 e i 4 studenti, anche con accorpamenti tra studenti di classi differenti, che generalmente hanno confermato la scelta anche negli anni successivi<sup>49</sup>, anche se gli insegnanti appaiono incerti nel valutare quanto gli studenti che hanno frequentato ECS fossero informati sulla sua natura e motivazioni, come emerge dal grafico sotto riportato (A.4 – RD.7):



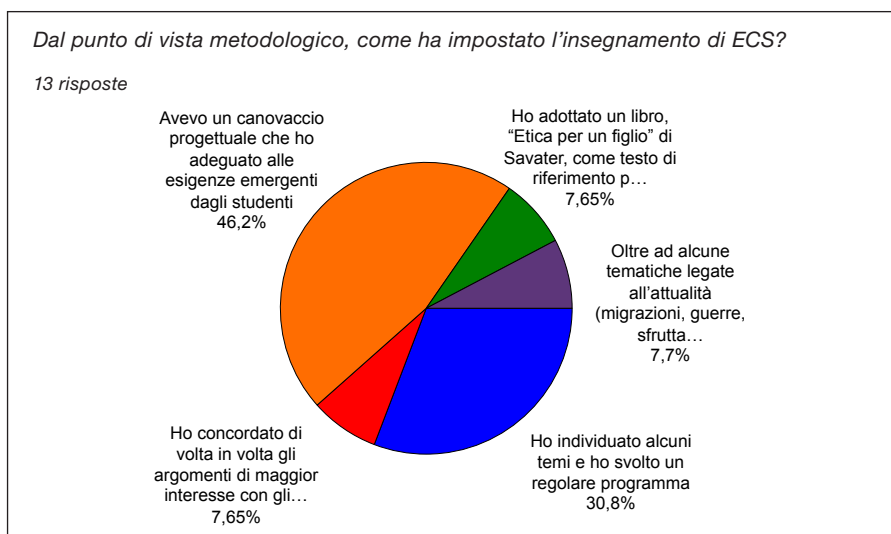
Come si vede dalla distribuzione percentuale delle risposte, solo un terzo degli insegnanti dichiara che gli studenti apparivano generalmente bene informati, mentre un altro terzo lo negava e un consistente gruppo afferma

48. Il numero complessivo dei rispondenti appare decisamente basso, rispetto a quello degli altri ordini e gradi di scuola per due ordini di ragioni. Il primo dipende dalla scelta di procedere a un massiccio numero di accorpamenti di classe, anche “in verticale”, al fine di diminuire precisamente il fabbisogno di insegnanti da coinvolgere. Una seconda ragione si potrebbe cogliere in un maggior senso di “stanchezza” e minore entusiasmo, da parte dei docenti di scuola superiore, che si percepirà anche tramite altri strumenti di indagine, a cui – forse – ha fatto riscontro la volontà della dirigenza di non insistere in modo troppo pressante per sollecitare la consegna dei questionari (a differenza di quanto fatto dai dirigenti delle scuole elementari e medie). In questo caso la proporzione è del 83,3% di insegnanti donne, contro il 16,7% di uomini. Utilizziamo per convenzione il maschile collettivo.

49. Il 69,2% degli insegnanti dichiara che gli studenti hanno generalmente confermato la scelta di frequentare ECS, mentre il 30,8% risponde “non saprei” (nessuno sceglie l’opzione “generalmente no”).

di non saperlo<sup>50</sup>. La quasi totalità<sup>51</sup> degli insegnanti ritiene che gli studenti siano stati soddisfatti del lavoro fatto insieme e oltre il 60% dichiara di avere avuto dei riscontri da parte dei genitori, esprimendo apprezzamento per gli argomenti affrontati (riferiti anche a tematiche di grande attualità) e la possibilità, da parte dei ragazzi, di discutere ed esprimersi con libertà.

Sul piano metodologico quasi la metà degli insegnanti ha dichiarato di avere lavorato con un canovaccio progettuale di massima, adattato poi alle esigenze degli studenti, ma vi è anche circa un terzo degli insegnanti che dichiara di avere “svolto un programma”, come si evince dal grafico che sintetizza le risposte all’undicesima domanda:



A differenza di quanto si è riscontrato negli altri ordini di scuola, i docenti della scuola superiore non hanno dichiarato un particolare apprezzamento per le Indicazioni curriculari<sup>52</sup>, anche se non sono in molti a motivare tale scelta (solo 6 risposte alla domanda aperta) e dal tono delle risposte sembra quasi emergere una sorta di “nostalgia” dei programmi, come si

50. Si tratta di un dato interessante e curioso, perché forse significa che quasi un terzo degli insegnanti non ha dedicato nemmeno una lezione a chiarire – in termini dialogici – l’identità della disciplina e quindi recuperando la corrispondente percezione da parte dei ragazzi.

51. Il 69,2% risponde “molto”, il 15,4% “moltissimo” e altrettanti scelgono la soluzione intermedia.

52. Il 30,8% sceglie la risposta più negativa (“per niente”), il 38,5% quella immediatamente contigua e il 30,8% sceglie la risposta intermedia (nessuno opta per i valori più alti e di segno positivo).

legge in una verbalizzazione che scegliamo tra le altre come paradigmatica: «le indicazioni dovrebbero essere poi esplicitate in un “programma” condiviso tra gli insegnanti a cui “capita” l’ora di etica» (A.4 – RD.13). Forse è utile ricordare che anche i docenti incaricati di ECS per la scuola superiore vengono scelti tra coloro che hanno delle ore a disposizione (e non su base volontaria), per cui è altamente probabile che tra i rispondenti al questionario vi siano molti docenti che non avrebbero desiderato svolgere tale insegnamento e si siano sentiti in qualche misura “costretti” a farlo. La stessa mancanza di un cammino formativo per molti di coloro che sono stati chiamati a tenere l’insegnamento può essere un altro elemento che ha generato disorientamento e disagio: è stato possibile svolgere alcuni (pochi) momenti di incontro con i docenti di scuola superiore solo durante il primo anno di attuazione sperimentale dell’insegnamento. A tali incontri parteciparono solo pochi insegnanti più motivati, mentre negli anni successivi si sono certamente trovati a dover svolgere l’insegnamento diversi docenti che non avevano partecipato agli incontri di formazione.

Alla domanda sulle tematiche svolte nel corso di questi anni risponde la quasi totalità degli insegnanti (11 su 13) e i temi indicati sono sostanzialmente gli stessi che questi avevano indicato nelle loro programmazioni (vedi paragrafo precedente), ma riteniamo utile riportarne l’elenco completo che desumiamo dalle risposte alla domanda 14, semplicemente eliminando gli item ripetuti più volte e cercando di organizzarle in un ordine che ripercorra quello dei traguardi di competenza che si trovano nelle *Indicazioni curriculari* di ECS:

- etica e morale nella loro definizione storico-culturale;
- letture da “Etica per un figlio” di Savater e da “Il piccolo principe” di Saint Exupery;
- “casi di studio” di tipo etico;
- la felicità;
- l’amicizia;
- la famiglia;
- l’adolescenza;
- Agenda 2030;
- questione femminile;
- tutela dell’ambiente;
- organizzazioni internazionali che tutelano i diritti umani;
- commercio delle armi, guerra in Ucraina;
- migrazioni;
- *fast e slow fashion*;
- temi di attualità.

Tra i temi che si potrebbero ulteriormente inserire nelle indicazioni curriculari viene segnalata in particolare la questione delle differenze di genere. Colpisce il fatto che l'elenco complessivo delle tematiche indicate sia più esiguo rispetto a quelle indicate dai docenti di scuola media, il che – in parte – si può spiegare con il più basso numero di rispondenti, ma in parte dipende probabilmente da una maggiore difficoltà – da parte degli insegnanti di scuola superiore di fatto coinvolti in questo insegnamento – nell'interpretare il ruolo di questo insegnamento e vederne tutte le potenzialità culturali, per le ragioni già espresse sopra e che vengono in qualche modo confermate da questo dato.

Tra i punti di forza della disciplina si segnala la libertà nella scelta dei temi e la possibilità di lavorare in piccoli gruppi con un approccio di tipo dialogico (aspetto che, però, qualcuno colloca anche tra i punti di criticità), una delle risposte segnala in modo esplicito<sup>53</sup> – come un vantaggio – la possibilità di sganciarsi dalla rigidità dei programmi che caratterizza le altre discipline. Molto numerose e nutrite sono le risposte alla domanda sui punti di debolezza, dove emerge con grande chiarezza un disagio per le modalità di assegnazione dell'insegnamento. Riportiamo due delle verbalizzazioni più esplicite in tal senso:

l'assegnazione dell'insegnamento!! Io ho saputo il 10 settembre 2021 (lezioni iniziavano il 13) quando ho ricevuto il mio orario settimanale di dover insegnare ECS. Insegnando lingua inglese e non avendo un canovaccio su cui muovermi (ogni insegnante di ECS fa un programma suo personale) ho dovuto lavorare tantissimo per poter essere credibile in ciò che facevo (A.4. – RD.17).

C'è il rischio di troppa discrezionalità nella scelta delle tematiche e di una poca oggettività di giudizio su alcuni argomenti da parte degli insegnanti. Inoltre, le ore di etica, cultura e società sono state spesso assegnate dai dirigenti per far completare l'orario di servizio di alcuni insegnanti, nonostante questi ultimi avessero espresso chiaramente la volontà di non voler insegnare la materia. Occorrerebbe dare la possibilità di scelta agli insegnanti per evitare il rischio di sminuire la disciplina (A.4. – RD.17).

Alla domanda sui bisogni di formazione diversi insegnanti rispondono ribadendo che dovrebbero essere incaricati di questo insegnamento solo i docenti che si rendano esplicitamente disponibili (... la lingua batte dove il dente duole...) mentre coloro che rispondono in termini propositivi se-

53. "Questo insegnamento può essere uno spazio per i ragazzi di esprimersi liberamente su argomenti che spesso le discipline tradizionali toccano marginalmente, a causa della necessità di rispettare i contenuti dei programmi" (A.4 – RD.16).

gnalano la richiesta di approfondimenti di tipo metodologico (non meglio precisati) e un interrogativo aperto che riportiamo testualmente:

Tutti gli insegnanti che non completano l'orario possono attualmente diventare docenti di ECS. È inevitabile che si porti in questo insegnamento il proprio patrimonio di conoscenze e esperienze; come farlo fruttare al meglio? Come coniugare le proprie convinzioni morali e civili con l'insegnamento di "etica" a degli adolescenti? (A.4. – RD.18).

Il quesito è certamente interessante e apre ulteriori domande e scenari che, da un lato, abbiamo cercato di esplorare con alcuni strumenti di indagine di tipo più qualitativo (i *Focus group* e le interviste) e dall'altro lato aprono interessanti prospettive in vista di una formazione in servizio dei docenti che – nei prossimi anni – saranno incaricati di questo insegnamento. Resta un nodo da sciogliere, per quanto riguarda la scuola superiore, ovvero quello della scarsa motivazione da parte di alcuni dei docenti che si sono trovati coinvolti nell'insegnamento di ECS "loro malgrado". Trattandosi di un insegnamento molto sensibile agli stili personali di insegnamento e alle scelte personali degli insegnanti (come segnala anche l'ultimo intervento riportato), la questione non è di poco conto e – oltre a istanze che si potrebbero affrontare sul piano formativo – pone anche significative questioni che si potrebbero porre anche sul piano delle scelte istituzionali.

#### **4. L'insegnamento di ECS nelle rappresentazioni che emergono dai focus group con gli insegnanti**

Per esplorare in termini qualitativamente più approfonditi, rispetto a quanto è potuto emergere nel questionario, le rappresentazioni degli insegnanti in merito all'insegnamento di ECS sono stati effettuati due focus group (FG)<sup>54</sup>, uno con le insegnanti della scuola elementare e uno in cui

54. I due focus si sono svolti, rispettivamente, il 20 e 21 febbraio 2023, avendo come conduttore il prof. Andrea Porcarelli e nel ruolo di osservatrice e assistente la dott.ssa Maria Iodice. La griglia di conduzione si trova in Appendice (A.2) ed è stata redatta secondo le indicazioni "canoniche" della metodologia del FG (Acocella, 2008; Albanesi, 2004; Zamuner, 2003; Corrao, 2000) che prevede dapprima le *domande di apertura*, poi le *domande di introduzione*, quindi quelle di *transizione* e infine le *domande-chiave*. La griglia viene utilizzata in modo indicativo, nel contesto di una conduzione empatica e non direttiva, tendente a valorizzare molto gli interventi dei partecipanti, da cui trarre spunto per introdurre le successive domande con naturalezza e tenendo conto del fatto che «se il conduttore resta intrappolato nella struttura della griglia di conduzione, rischia di introdurre degli elementi di artificiosità che finiscono per inibire la discussione» (Albanesi, 2004, p. 75).

sono confluiti i docenti della scuola media e superiore<sup>55</sup>. Gli incontri si sono svolti rispettivamente presso la scuola elementare e presso la scuola media, in ambienti luminosi e confortevoli, in cui i colleghi si sono trovati a proprio agio ed hanno potuto esprimersi con libertà, dando voce alle loro rappresentazioni e mettendo in luce punti di forza e di difficoltà della loro esperienza. Tutti i FG sono stati registrati con il consenso<sup>56</sup> dei partecipanti e – contestualmente – mentre il conduttore si occupava di facilitare la comunicazione tra i membri del gruppo, attraverso domande, interventi di rinforzo, rieverbalizzazioni, la sua assistente provvedeva a prendere nota di eventuali sottotesti, segnali di comunicazione non verbale e altri elementi utili per ricostruire il contesto e il contenuto delle comunicazioni dei partecipanti al FG.

Al FG delle insegnanti della **scuola elementare** hanno partecipato 5 persone<sup>57</sup>, che si sono dichiarate entusiaste della sperimentazione, di cui hanno globalmente una buona esperienza ed esprimono piena condivisione rispetto alla scelta fatta dalla Repubblica di San Marino, perché – come si legge paradigmaticamente nella verbalizzazione di una di loro – «penso che sia stata una scelta di valore, cioè, ribadire la laicità e dare un’alternativa dignitosa ai bambini che non scelgono di frequentare religione» (LS)<sup>58</sup>. Una delle insegnanti ricorda come questa disciplina sia stata istituita a seguito del respingimento di un’istanza d’Arengo che chiedeva l’abolizione dell’insegnamento della religione cattolica e che essa si configuri come un «giusto compromesso» (F) che consente – tra l’altro – di evitare che i

55. Inizialmente erano stati previsti tre FG (uno per ogni ordine e grado di scuola), ma – visto il numero esiguo di docenti di scuola superiore che è stato effettivamente possibile coinvolgere – si è preferito farli confluire in un unico gruppo, per preservare le dinamiche di gruppo che sono metodologicamente necessarie per la realizzazione di un FG.

56. Il consenso è stato espresso verbalmente, a fronte della richiesta del conduttore e ripetuto – perché ne restasse memoria – dopo l’inizio effettivo della registrazione audio.

57. Tecnicamente è quello che viene definito un *Mini group* (Zamunner, 2003, p. 24), in cui il piccolo numero deriva in parte da ragioni di tipo opportunistico (avere radunato gli insegnanti che avevano una disponibilità d’orario in una determinata sede), ma anche dal desiderio di andare più in profondità, grazie al numero contenuto di partecipanti e alla possibilità quindi, per ciascuno di essi, di esprimersi più volte e per un tempo più disteso. L’incontro si è tenuto il 20 febbraio 2023, nella biblioteca della scuola elementare, dalle ore 10.00 alle 11.30 e ha coinvolto 5 insegnanti (4 donne e 1 uomo, in linea con le proporzioni generali tra insegnanti femmine e maschi).

58. Riporteremo alcune verbalizzazioni delle e dei docenti che hanno partecipato ai FG per rendere più vivo e autentico il modo in cui hanno espresso alcuni concetti che altresì riassumeremo in questo Report. Per rispetto della privacy i nomi sono sostituiti da sigle che rappresentano iniziali “di comodo”, ma consentono di identificare gli interventi compiuti dallo stesso soggetto. Il testo delle verbalizzazioni è perfettamente aderente a quello che risulta dalla sbobinatura delle registrazioni, salvo l’eliminazione di alcuni piccoli refusi o intercalari incidentali che sono tipici del parlato.

bambini che non si avvalgono dell'IRC siano in qualche modo “costretti” a svolgere un'attività didattica legata alle discipline curricolari, con un appesantimento della loro esperienza scolastica che in più occasioni – in passato – i bambini stessi avevano segnalato come gravoso.

Tra gli elementi di apprezzamento per la scelta istituzionale vi è quello – sottolineato in particolare da un intervento – per cui l'istituzione di un insegnamento alternativo di pari dignità valorizza anche l'IRC. Tra i punti di forza dell'esperienza vi è soprattutto l'interesse e la partecipazione attiva espressi dai bambini, che in genere si mostrano motivati e si lasciano coinvolgere. Tra gli episodi significativi che sono stati citati come esempi di tale interesse vi è stata la partecipazione particolarmente intensa, con significativi approfondimenti personali da parte dei bambini, all'attività centrata sul diritto-dovere di partecipare alle elezioni.

La principale criticità segnalata dalle insegnanti si verifica quando i gruppi con cui lavorare sono particolarmente esigui dal punto di vista numerico (uno o due bambini) e si vengono a creare situazioni in cui non è facile favorire quel livello di dibattito e discussione “tra pari” che risulta particolarmente idoneo a valorizzare i temi di ECS<sup>59</sup>, anche se un paio di insegnanti osservano come il piccolissimo gruppo (anche di una sola persona) possa favorire un rapporto più profondo tra l'insegnante e quegli allievi, specialmente in caso di alunni con difficoltà di tipo relazionale. In qualche caso è stato osservato come la scelta – effettuata, evidentemente dai genitori – non fosse del tutto condivisa dai bambini, che forse avrebbero preferito seguire l'IRC, anche per non separarsi dal resto della classe. In qualche caso si percepisce la difficoltà di tale scelta, che richiede grande consapevolezza da parte della famiglia. Tale idea viene chiaramente verbalizzata nell'intervento di un'insegnante:

Io sono in una prima elementare, i bambini erano due, ma dopo due o tre lezioni, abbiamo dovuto confrontarci con i genitori perché la bambina che doveva uscire per fare Etica piangeva e aveva portato la cartellina di religione perché lei voleva stare in classe con le sue amiche a fare religione. Quindi, una necessità di una forte consapevolezza delle famiglie su ciò che questa scelta comporta... Nel sen-

59. Particolarmente toccante il racconto di un'insegnante della scuola di Falciano, che riferisce di avere accompagnato un bambino, giunto ormai in quinta elementare, che ha sempre seguito l'insegnamento da solo e con la difficoltà aggiuntiva di alcuni tratti caratteriali che lo identificano come persona taciturna: «è un bambino che ha sicuramente una ricchezza notevole, ma quello che mostra alla persona davanti è una chiusura totale, un muro. Quindi è stato sia dalla prima alla quinta (...) necessario agganciarlo per poter condividere qualcosa» (N). In ogni caso la docente segnala come sia stata un'esperienza “sfidante”, ma bella e a cui ripensa con un senso di gratitudine.



so che, forse non tutte le famiglie si rendono conto – non che sia una cosa brutta – però è una realtà che ci sono questi bimbi che prendono ed escono dall’aula, che per alcuni può essere un fatto positivo, altri invece la vivono in maniera non proprio serena (C).

In diverse occasioni (soprattutto a fronte di gruppi molto piccoli o di un solo allievo che frequentasse ECS) sono state svolte attività “in compresenza” con l’IRC, miranti soprattutto a condividere e discutere assieme i lavori svolti “in parallelo” nei due insegnamenti; si tratta – evidentemente – di una possibilità, anche se alcune insegnanti segnalano la necessità di agire con cautela, su questo fronte, perché le sensibilità delle famiglie che hanno scelto ECS possono essere anche molto differenti tra loro<sup>60</sup>. È stata rilevata anche la notevole prossimità tra i temi di ECS e quelli che vengono affrontati nell’ambito delle competenze di cittadinanza e questo elemento ha ricevuto una lettura bivalente da parte dei diversi partecipanti al FG. Per alcuni la ripresa e ripetizione di alcuni temi può risultare noiosa per i bambini che frequentano ECS e si ritrovano tali tematiche anche nel percorso sulle competenze di cittadinanza; per altri insegnanti questo intreccio di temi – colti da prospettive differenti – può risultare positivo e arricchente:

dal momento in cui è stata (...) istituita questa sperimentazione io ho subito pensato che fosse un riproporre qualcosa di trasversale a tutte le altre... perché dal momento in cui noi arriviamo comunque a scuola dal comportamento, alle regole, alla lezione, alla vita scolastica, alla vita anche extrascolastica, questa, componente formativa dell’insegnante rientra in qualsiasi ambito e in qualsiasi momento (C).

Per quanto riguarda le *indicazioni curriculari* di ECS le insegnanti di scuola elementare non rilevano particolari criticità, al di là delle già sottolineate sovrapposizioni con le competenze di cittadinanza su alcuni temi (come, per esempio, la questione ambientale), che però non tutte considerano un limite su cui chiedere un intervento correttivo, anzi chi ha riletto recentemente le indicazioni le ha trovate “bellissime”<sup>61</sup>. Gli argomenti

60. In qualche caso si tratta semplicemente della scelta di un’opportunità formativa differente rispetto all’IRC e considerata interessante, per diverse ragioni, in altri casi le famiglie scelgono ECS in quanto fermamente intenzionate a escludere ogni possibile forma di contatto con l’IRC.

61. È letteralmente questa la verbalizzazione di un’insegnante: «Ho riletto (...) i giorni scorsi la legge sull’etica no? Cioè, l’ho riletta velocemente, non me la sono studiata. Tutto quello che leggevo era bellissimo, bellissimo! Cioè, non vedo niente che sia da cambiare. Poi il fatto che ci sia una similitudine o una continuità o una sinergia con l’educazione

connessi alle competenze di cittadinanza possono essere utilmente approfonditi in ECS, dove è possibile metterne in luce la dimensione etica in senso stretto. Più complessa è la riflessione sugli strumenti di lavoro, visto che non esistono testi specifici di ECS, che consentano di toccare tutta la ricchezza di questo insegnamento. Certamente vi sono testi italiani di *Educazione civica* (prodotti per la scuola italiana), che possono essere utilizzati tanto per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, quanto per alcuni aspetti di ECS, ma vi sono altri aspetti su cui le insegnanti devono cercare con fatica materiali che non sempre risultano adeguati. Una delle insegnanti segnala l'esistenza di un volumetto che tocca anche aspetti di tipo etico anche se si configura – propriamente parlando – come un percorso di tipo filosofico pensato per i bambini, sotto forma di gioco (Mori, 2018). Un'altra insegnante mostra un albo illustrato che ha consentito di svolgere alcuni significativi approfondimenti (Vecchini, 2019) e che lei stessa ha trovato interessante e profondo.

Sollecitate in modo esplicito sui loro bisogni formativi le insegnanti dichiarano soprattutto di avere necessità di momenti di confronto “guidati”, al fine di valorizzare al massimo le buone pratiche messe in atto da ciascuna in questi primi anni di avvio sperimentale dell'insegnamento di ECS, condividendo anche i materiali utilizzati o prodotti, perché ciascuna ha dovuto – in qualche modo – “inventare” questo insegnamento, senza una formazione di accompagnamento che sarebbe stata certamente utile. Un percorso di formazione così impostato, pur valorizzando la variabilità e la ricchezza di quanto realizzato fino a oggi da ciascun insegnante, consentirebbe di creare delle convergenze e restituire ai bambini e alle famiglie un'immagine complessiva più unitaria dell'insegnamento di ECS.

Gli insegnanti e le insegnanti della **scuola media e superiore** sono stati riuniti in un unico FG, che ha visto la partecipazione di sette persone<sup>62</sup>, che hanno manifestato fin da subito atteggiamenti differenti, tanto nei confronti dell'insegnamento di ECS, come della partecipazione allo stesso FG. Un'insegnante in particolare ci ha tenuto a precisare che il Preside le ha imposto di insegnare ECS, per cui non si sente motivata, né ritiene di avere

alla cittadinanza lo ritengo non un problema ma un fatto, cioè, è così, non è che possiamo scindere i due argomenti» (N).

62. Il FG si è svolto nel pomeriggio del 21 febbraio 2023, presso l'aula A3 della scuola media (sede di Fonte dell'Ovo), dalle ore 15.10 alle 16.30, con la partecipazione di 7 persone (5 donne e 2 uomini), in maggioranza di scuola media (5), ma con la presenza di due insegnanti di scuola superiore. Utilizzeremo per convenzione la declinazione di termini e aggettivi al femminile, tanto quando ci riferiremo all'intero gruppo, come in riferimento agli interventi dei singoli, anche per non rendere chiaramente identificabili gli interventi della minoranza di genere maschile.

una formazione professionale adeguata, la stessa partecipazione al FG – inizialmente – non appare entusiastica, anche se progressivamente il suo atteggiamento cambia<sup>63</sup> e diviene pienamente collaborativo, allineandosi in questo allo stile di partecipazione dei colleghi, che è stato generalmente proattivo e collaborativo fin da subito.

Gli insegnanti della scuola media si erano già riuniti per elaborare le proprie riflessioni, redigendo un documento che è stato consegnato ai ricercatori (e viene riportato in Appendice: A.6)<sup>64</sup> e che alcuni di loro hanno dichiarato di tenere come promemoria di riferimento per le risposte che avrebbero dato alle sollecitazioni del FG. Emerge un generale apprezzamento della scelta effettuata dalla Repubblica di San Marino, quanto all'idea di istituire un insegnamento di pari dignità in alternativa all'IRC, gli insegnanti di scuola media fanno qui riferimento al documento di cui sopra e ne leggono uno stralcio che così si esprime al riguardo:

ECS è una valida alternativa all'ora di religione: lo dimostra l'incremento numerico di coloro che l'hanno scelta in questi tre anni di sperimentazione. La disciplina offre un'importante opportunità formativa, perché permette di acquisire e sviluppare le seguenti capacità: riflettere criticamente; esprimere il proprio sentire e il punto di vista; sapersi confrontare costruttivamente anche su questioni eticamente controverse; diventare consapevoli delle ragioni che ci sono dietro a scelte e comportamenti (A.6).

In alcune verbalizzazioni le insegnanti esprimono il loro apprezzamento per l'esperienza fatta insegnando questa disciplina affermando che essa potrebbe (o dovrebbe) essere estesa a tutti gli allievi: «Penso sempre di più che non dovrebbe essere alternativa alla religione, ma dovrebbe essere estesa anche a tutto il resto dei ragazzi» (SC). È interessante il fatto che una variabile che caratterizza le modalità di erogazione dell'insegnamento di ECS, cioè la possibilità di lavorare con piccoli o piccolissimi gruppi di allievi, venga letta in modo ambivalente, cioè considerata da alcune insegnanti come un limite, da altre come un'opportunità: chi la vede come un limite sottolinea la scarsa possibilità di dialogo e confronto che caratterizza i gruppi molto piccoli (soprattutto in ragione del numero

63. Si vede in questo il carattere strategico del compito di chi conduce un FG, non solo nello stimolare i partecipanti al fine di raggiungere il "prodotto" voluto (cioè ottenere risposte ad alcune domande), ma soprattutto per presidiare adeguatamente il "processo", mettendo in atto strategie comunicative miranti a far superare momenti di diffidenza o atteggiamenti poco collaborativi.

64. *ETICA, CULTURA SOCIETÀ\_SCUOLA MEDIA RSM*, documento redatto dagli insegnanti della scuola media, integralmente riportato in Appendice, lo citiamo semplicemente con la sigla con cui lo identifichiamo in Appendice (A.6).

esiguo di punti di vista), mentre chi la vede come un'opportunità sottolinea come il dialogo può essere più "personalizzato" ed è più facile partire dagli interessi dei ragazzi.

Mi è piaciuto lavorare nel piccolo gruppo, l'ho trovato stimolante, non utilizzavamo libri di testo, quindi è stato tutto un cercare di essere il più possibile dialogici con tanti giochi, molti laboratori. Quindi, è stata una palestra di metodologia anche per me (...) e ho avuto il gusto e la soddisfazione di vedere questi ragazzini, che (...) erano poco presenti in classe, quindi era difficile sentire la loro voce invece lì sono proprio emersi (VM).

Un'insegnante di scuola superiore sottolinea anche come – in uno spazio più "libero" e dialogico – i ragazzi «si sentono liberi di esprimersi senza vincoli, senza valutazioni» (AS); analoghe considerazioni vengono fatte anche da un'insegnante delle scuole Medie: «Anche noi delle medie, secondo me, possiamo avere il privilegio (...) di distaccarci ancora di più dalla preoccupazione del voto e del giudizio per (...) avere dei ragazzi che davvero non siano preoccupati per il risultato, ma che lavorino per il piacere di lavorare» (ET). Va detto che non tutte le insegnanti presenti concordano sul fatto di vedere questa "libertà dalla valutazione" come un aspetto positivo, ma vi è anche chi la verbalizza come una difficoltà (in particolare un'insegnante di scuola superiore), rispetto alle sue abitudini valutative disciplinari consolidate. Altre insegnanti sottolineano come la valutazione di ECS si possa (e forse anche si debba) basare principalmente su interesse e partecipazione, come (verosimilmente) accade per l'IRC, o al più servirsi di alcuni dei lavori presentati dagli allievi (es. dei PowerPoint)<sup>65</sup> nel contesto di un approccio dialogico e attivante, che deve comunque caratterizzare questo insegnamento. Anche il già citato documento elaborato dai docenti della scuola media si esprime molto chiaramente su questo elemento, rubricandolo tra i punti di forza dell'insegnamento di ECS:

La disciplina permette all'insegnante di lavorare con il piccolo-medio gruppo, con metodologie informali/laboratoriali e tempi distesi che favoriscono l'emersione di

65. Così verbalizza una delle docenti che ha sostenuto questa linea: «[i ragazzi] hanno, in alcuni casi, presentato dei Power Point che avevano costruito anche tenendo conto degli argomenti che hanno affrontato. E quindi ho valutato anche quelli, però questo problema non l'ho avuto perché ho tenuto conto degli altri aspetti e problemi non ce n'erano perché la partecipazione è stata sempre molto entusiastica» (KS). La stessa docente, riprendendo il discorso di una valutazione di tipo più formativo e olistico, verbalizza affermando di essersi fidata del suo "istinto", proprio per indicare il carattere olistico e formativo della valutazione di ECS.

riflessioni individuali e di gruppo. La programmazione, aperta alle necessità degli alunni e alle emergenze della società, è un punto di forza molto apprezzato da alunni e genitori (A.6).

Il testo delle Indicazioni curriculari di ECS è stato generalmente apprezzato, qualcuno ha sottolineato una significativa sovrapposizione con alcuni temi tipici delle *Competenze di cittadinanza*, mentre altre persone hanno affermato che tale contiguità tematica non genera particolari difficoltà, in ogni caso non sono emerse proposte specifiche di emendamenti “mirati”.

I principali punti di criticità, nella rappresentazione delle insegnanti, sono – in generale – riconducibili al fatto che non vi sia un insegnante dedicato, con una sua formazione specifica, ma che vengano utilizzati gli insegnanti che hanno ore a disposizione, tanto nella scuola media, come in quella superiore. Il primo effetto di tale scelta è un senso di fatica segnalato da molte insegnanti, sia per la necessità di preparare e quasi “inventare” dei materiali di lavoro, sia per la mancanza di continuità didattica, di anno in anno. Un’insegnante della scuola superiore segnala – tra le ragioni della sua “fatica” – anche il fatto di essere stata praticamente “costretta” dal preside a insegnare ECS (avendo delle ore a disposizione), senza avere una preparazione specifica né un supporto formativo di accompagnamento (anche solo attraverso il confronto con i colleghi che già avevano fatto questa esperienza). La stessa gestione di spazi didattici di tipo dialogico e informale pone alcune difficoltà, soprattutto alle insegnanti abituate a lavorare attraverso lezioni accuratamente pianificate che probabilmente si ispirano in modo implicito al “canovaccio” dei vecchi programmi, tecnicamente sostituiti dalle Indicazioni curriculari per la scuola sammarinese<sup>66</sup>. Così un’insegnante verbalizza questa tipologia di disagio:

Io, personalmente, come insegnante mi trovo molto in difficoltà perché non sono abituata a fare una lezione senza averla pianificata. (...) da un lato è bello e stimolante, però dall’altro io onestamente faccio un po’ fatica a preparare queste lezioni e non perché non si trovi il materiale, ma perché ho dei forti dubbi sugli argomenti da affrontare (KS).

66. Riprenderemo in sede di conclusioni questo tema, qui ci limitiamo a ricordare quanto già sottolineato all’inizio, ovvero che la sperimentazione di ECS ha coinciso con un grande processo di evoluzione e innovazione delle modalità di scrittura dei punti di riferimento per l’insegnamento, con il passaggio dai *Programmi* (ancora molto familiari agli insegnanti e che giocano il ruolo di “organizzatore implicito”) alle *Indicazioni curriculari*. Per ECS tale passaggio non c’è stato (si è partiti direttamente con il “genere letterario” delle *Indicazioni curriculari*).

In ogni caso non sono mancate le suggestioni desunte dall'attualità<sup>67</sup> o anche dalle sollecitazioni dirette provenienti dagli studenti. Continua e ricorrente nelle verbalizzazioni degli insegnanti è la proposta di istituire un insegnamento di ECS curricolare, con un docente specialista, adeguatamente formato, che si inserisca “in organico” come tale (sgravando di tale compito quanti sono attualmente incaricati di svolgerlo). Il documento elaborato dalle insegnanti della scuola media è molto esplicito in tal senso, quando propone, come unico suggerimento, la «istituzione di una cattedra dedicata con una graduatoria per titoli specifici a cui attingere, da studi storico – filosofici – sociologici» (A.6).

Una criticità specifica, segnalata dalle insegnanti della scuola superiore, riguarda i criteri e le modalità di formazione delle classi di ECS, che – per raggiungere un certo numero di partecipanti – prevede l'accorpamento di classi diverse, talvolta mettendo insieme classi del biennio con classi del triennio, con la necessità di gestire allievi di età anche molto differenti tra di loro e con esigenze e stili di apprendimento e di lavoro molto diversi<sup>68</sup>. Di fatto vengono accorpate le classi che – sulla base degli orari degli insegnanti di religione – si trovano a essere simultaneamente nella condizione di svolgere ECS (per quanti non si avvalgono dell'IRC), magari con pochissimi studenti per ogni classe (es. uno o due per classe). Si ottiene in tal modo un gruppo di lavoro di 3-4 o più persone, ma di età che possono essere molto differenti. Tali accorpamenti, peraltro, non rimangono costanti nel tempo, per cui l'anno successivo ci si trova a lavorare con gruppi diversamente costituiti. Al più, si suggerisce, di accorpare classi del biennio con altre classi del biennio e classi del triennio con altre classi del triennio.

Qualche insegnante segnala anche, incidentalmente, la questione dei rapporti con l'IRC, nel senso che inizialmente la presenza stessa di ECS correva il rischio di essere interpretata come una forma di “concorrenza”, mirante a “portare via” gli studenti “alla grande religione” (SC), mentre tale percezione – con il tempo – si è stemperata e il clima appare pienamente sereno su questo fronte, anche se potrebbe essere utile dare più visibilità alle attività che si svolgono in ECS<sup>69</sup>, per una migliore comunica-

67. Un'insegnante di inglese, per esempio, dichiara di avere tratto molti spunti da Agenda ONU 2030, di cui ha potuto leggere anche molti passaggi in lingua originale.

68. Possiamo leggere un'interessante verbalizzazione in tal senso: «noi alle volte ci troviamo insieme a ragazzi (...) di prima e seconda con ragazzi di quarta dove i punti di vista, la sensibilità e il livello di maturità (...) hanno un divario talmente alto che per noi docenti non è così facile» (AS).

69. Diverse insegnanti segnalano che comunque si impegnano a far riportare agli studenti che frequentano ECS il frutto del loro lavoro all'interno della classe, in altri casi vengono predisposti dei manifesti con la sintesi di quanto è stato fatto ed esposti nell'atrio della scuola (come del resto viene fatto anche per l'IRC).

zione all'interno della classe; in diversi casi – su tematiche di carattere non specificamente confessionale – è capitato di attivare collaborazioni mirate e lezioni in compresenza con l'insegnante di religione, con reciproca soddisfazione di tutti.

A me è capitato in occasione di una giornata internazionale per la violenza contro le donne di fare un lavoro, due o tre lezioni tenute da me e la collega di religione, mantenendo la classe insieme. Ci siamo guardate e abbiamo detto “mah, lo facciamo separati me ne prendo 7 io e gli altri 14 li tieni tu”. Ma, alla fine, abbiamo pensato che stavamo lavorando su delle cose per cui si poteva provare. Avevamo a cuore entrambe la stessa cosa e così abbiamo osato. Abbiamo detto “tanto siamo serene e se c'è qualche protesta da parte dei genitori la gestiremo”. Non è arrivato nessuno a protestare, perché, secondo me, alla fine ci sono delle cose che, effettivamente vanno affrontate in modo separato però su altre si può trovare un punto di incontro (SC).

Su questo tema può essere utile fare qualche precisazione a margine, perché è emerso più volte, sia nei FG degli insegnanti, sia in quelli effettuati con allievi e genitori. Dal punto di vista giuridico il fatto che una classe si “sdoppi” durante un'ora di lezione, per svolgere due insegnamenti, tra i quali esiste un'opzione non rappresenta nulla di nuovo, come avviene nei casi di classi in cui si studiano due lingue differenti (magari come seconda lingua, dopo l'Inglese), salvo svolgere saltuariamente alcune lezioni insieme. Nel caso dell'IRC/ECS la questione è più delicata, perché le ragioni per decidere di non avvalersi dell'IRC possono essere le più svariate e andare da una scelta culturale, dettata solo dalla curiosità o dal desiderio di seguire un altro insegnamento, fino a una scelta basata su profonde motivazioni personali, per cui si intende escludere qualsiasi forma di contatto con l'IRC. Riprenderemo questo tema in sede di riflessioni conclusive, ma ci premeva qui segnalare la pregnanza della questione posta dalla collega.

La domanda di formazione è molto alta, sia nel senso della proposta di idee, suggestioni e materiali che possano essere utili ai docenti per arricchire la loro progettazione didattica, sia nel senso di un confronto “tra pari”, che possa avvenire con modalità interattive, ma strutturate:

Sarebbe bene che la scuola, istituzionalizzasse dei momenti di confronto più strutturati (...) e che queste riunioni fossero veramente almeno per una gran parte dedicate allo scambio di esperienze, perché tante volte (...) chi deve pensare alla formazione si preoccupa di darci cose nuove, quando invece sarebbe utile anche soltanto farci discutere di che cosa sperimentiamo e, in esso, che cosa funziona e che cosa non funziona (ET).



Tra l'altro, sottolinea una collega, questa possibilità di confronto tra insegnanti di ECS è ulteriormente resa complessa dal fatto che, non essendo codificata in modo esplicito come una disciplina (per il fatto che viene svolta da docenti che insegnano varie discipline), non prevede momenti di incontro equivalenti alle riunioni dei dipartimenti disciplinari. Tra i temi che alcune docenti hanno segnalato come interessanti e utili per poter arricchire la loro offerta formativa vi sono quelli di tipo filosofico e antropologico (incluse alcune nozioni di etica e bioetica), che certamente possono rientrare nell'ambito di ECS e su cui non tutte le insegnanti hanno avuto una formazione iniziale specifica. Da più parti viene la domanda di formazione sulle metodologie attive e le strategie per la gestione dei piccoli gruppi, con un approccio di tipo *maieutico*.

## 5. L'insegnamento di ECS nelle rappresentazioni che emergono dai focus group con gli studenti

La metodologia con cui sono stati condotti i FG con gli studenti è del tutto analoga a quella sopra descritta per il lavoro con gli insegnanti e le fonti sono le medesime<sup>70</sup>, semplicemente si è avuto cura di mettere in atto strategie di facilitazione adeguate alle diverse età degli allievi, che precisaremo di volta in volta.

Il FG con gli studenti della **scuola elementare** si è tenuto nella tarda mattinata<sup>71</sup> del 20 febbraio 2023, hanno partecipato 7 persone<sup>72</sup>, manifestando interesse e curiosità per l'attività di FG, a cui hanno preso parte con interesse e coinvolgimento. È stata cura del facilitatore creare un clima in cui ciascuno potesse sentirsi a proprio agio, accolto come persona e sempre rispettato nelle sue opinioni e in tutto ciò che avrebbe detto durante l'attivi-

70. Rinviamo dunque al paragrafo precedente per tutte le avvertenze di tipo metodologico.

71. Dalle 11.30 alle 12.00. Vista la giovane età dei partecipanti al FG si è ritenuto di contenere l'impegno in un tempo breve, in cui la loro curva dell'attenzione potesse rimanere abbastanza alta.

72. Il gruppo è costituito da tre maschi e quattro femmine, utilizzeremo in genere il maschile e cercheremo di lasciare le forme espressive quanto più fedeli possibile alla sbovinatura delle vive voci dei bambini; l'incontro si è tenuto nella biblioteca della scuola, ambiente confortevole e luminoso, che è anche il luogo in cui si tengono le lezioni di ECS. Trattandosi di bambini molto piccoli (seconda elementare) la conduzione è stata molto proattiva, dialogica ed empatica, cercando di coinvolgerli e facendo esprimere loro impressioni e pareri con grande spontaneità. L'insegnante è rimasta presente, ma sedendosi in disparte e senza intervenire direttamente nella discussione (eventualmente pronta a farlo, se ve ne fosse stata la necessità).



tà di FG. I bambini hanno parlato della loro esperienza di ECS con gioioso entusiasmo, ricordando episodi gustosi come l'attività di raccolta differenziata dei rifiuti e la canzoncina sui diritti dei bambini, su cui vale la pena di riportare la verbalizzazione di una bambina:

Sui diritti dei bambini che abbiamo fatto insieme e fra poco facciamo anche un cartellone con tutti i diritti. E ci piace perché ci fanno... Laura ci ha fatto vedere un video con tutti i diritti dei bambini... che poi abbiamo fatto sul quaderno: abbiamo disegnato il diritto che ci piaceva di più (A).

Durante il FG è stato chiesto ai bambini se – assieme ai diritti – avessero consapevolezza anche di alcuni doveri e ne sono emersi diversi, riferiti sia all'ambito scolastico che a quello familiare. I bambini sono stati particolarmente colpiti dalla lettura di alcune storie, come quella dell'elefante di nome Noè, che girava sempre in monopattino e rappresentava il senso della gentilezza.

Alcuni dei bambini dichiarano di condividere con i genitori ciò che fanno in ECS, mentre altri dicono che preferiscono condividere solo con i compagni che frequentano l'insegnamento. Interpellati sul fatto di trovarsi bene con i loro compagni di ECS tutti i bambini rispondono "sì" in coro, come del resto si poteva già intuire dal clima che traspariva tra di loro durante la realizzazione del FG. I bambini raccontano volentieri altri episodi di attività didattiche che considerano particolarmente riuscite, come un'attività "a coppie" in cui hanno simulato di avere alcune cose in comune.

Pur dichiarandosi molto contenti dello stile di lavoro e le tipologie di attività svolte con le loro due maestre che – a turno – svolgono l'ora di ECS, i bambini chiedono se fosse possibile avere una maestra di ECS, che facesse solo quell'insegnamento (per analogia con quanto accade con l'IRC), anche per avere un altro punto di vista, diverso da quello delle maestre che fanno anche matematica e italiano. Con garbo e discrezione abbiamo chiesto ai bambini se avessero fatto o avrebbero avuto piacere di fare – come gruppo di ECS – attività didattiche insieme ai compagni di classe che frequentano l'IRC e la risposta è stata che ciò, di fatto, non è avvenuto, «perché religione è diverso da etica<sup>73</sup> (...) i compiti sono diversi» (MR), ovvero perché «religione è diversa perché si imparano tipo le cose su Gesù e in etica non si parla di Gesù» (D). In alcune verbalizzazioni, in realtà, emerge come tale convinzione non sia necessariamente il frutto di

73. Nelle verbalizzazioni dei bambini il nome della disciplina ECS viene "confidenzialmente" abbreviato con l'uso della sola prima parola (Etica), identificata probabilmente anche dalle maestre come adeguatamente identificativa dell'ambito disciplinare.

una rappresentazione spontanea degli studenti, ma che possa essere stata indotta dalle insegnanti, come si coglie nelle parole di una bambina che è stata molto spigliata e disponibile a intervenire in tutto il FG:

In etica ho detto la parola di Gesù e la maestra mi ha detto che in etica non si parla di Gesù (...) io vado in Chiesa e là si parla di Gesù, qua non parlo di Gesù (MR).

Del resto, è plausibile che le maestre abbiano presentato alcune delle caratteristiche culturali di ECS con un linguaggio adatto ai bambini e/o che abbiano risposto a domande specifiche dei bambini che possono avere chiesto come mai, in una determinata ora alla settimana, la classe si divideva in due gruppi, uno dei quali frequentava l'IRC e l'altro ECS. Esplicitamente sollecitati in tal senso i bambini rispondono che l'insegnamento di ECS può andare bene così, come è stato concepito, e non necessita di interventi correttivi, al di là della proposta – già segnalata – di una maestra “specialista” che svolgesse solo l'insegnamento di ECS<sup>74</sup>. Anche a fronte di tale constatazione diversi bambini ribadiscono che desidererebbero una maestra specialista e una delle bambine argomenta ponendola quasi come una questione di “giustizia comparativa”: «gli altri hanno la maestra di religione e così... anche noi potremmo avere una sola maestra per etica» (MR), pur ribadendo di essere contente di come le due maestre titolari svolgono questo insegnamento.

Il FG con i ragazzi della **scuola media** si è svolto nella mattinata del 21 febbraio 2023, nel tavolo per riunioni che si trova nell'ufficio del Preside presso la sede di “Fonte dell'Ovo”, è durato circa tre quarti d'ora<sup>75</sup> e hanno partecipato quattro persone<sup>76</sup>, tutte della stessa classe, che hanno

74. Attualmente l'insegnamento viene tenuto a turno dalle due insegnanti di classe, che i bambini chiamano per nome, sottolineando come quest'anno abbiano svolto l'attività più spesso con una che con l'altra.

75. L'attività si è svolta dalle 11.30 alle 12.15, dando ampio spazio a tutti per prendere la parola, intervenire e dialogare con i compagni e rispettando anche alcuni fisiologici momenti di silenzio, con una conduzione proattiva, mirante a far sentire le persone a proprio agio, evitare di generare ansia.

76. Hanno partecipato 3 ragazze e un ragazzo, utilizzeremo convenzionalmente il genere femminile per indicare i singoli interventi (al fine di non rendere identificabili gli interventi dell'unico ragazzo). L'ambiente è confortevole e luminoso, le ragazze spontaneamente si siedono l'una accanto all'altra, sul lato del tavolo di fronte al Facilitatore e all'Osservatrice, si lasciano coinvolgere senza problemi e intervengono in modo rilassato e spontaneo. Anche in questo caso si è trattato di un *Mini-group*, la cui selezione dipendeva da ragioni di tipo opportunistico, ovvero il fatto che nella fascia oraria in cui era possibile (logisticamente parlando) inserire il FG per gli studenti delle scuole Medie, era possibile chiedere l'uscita dall'aula di un gruppetto di persone della stessa classe (una seconda media).

interagito tra loro e con il facilitatore in modo empatico e spontaneo. L'impressione generale dell'insegnamento è buona, anche perché – sottolineano subito – sono molto soddisfatte della loro insegnante, «brava a insegnarci questa materia (...) perché lei ci fa scegliere gli argomenti che più ci stimolano, che più ci piacciono» (M), creando un collegamento dinamico tra i temi affrontati in ECS e la vita di tutti i giorni. Un'altra allieva verbalizza addirittura «anche la mia esperienza va alla grande!» (E), attribuendo sempre all'insegnante il merito della propria soddisfazione, anche a motivo del clima particolarmente confidenziale che fisiologicamente si crea in un gruppo ristretto, che le ragazze apprezzano proprio come tale.

Tra i temi considerati come più interessanti diverse allieve indicano il tema dei diritti umani e dell'uguaglianza tra le persone, i diritti di genere, le problematiche dell'adolescenza, fino ad arrivare al tema dell'elaborazione del lutto per la perdita di una persona cara. Ragionando in termini più generali, anche al di là della positiva esperienza personale delle allieve, emerge un apprezzamento unanime per la scelta, da parte della Repubblica di San Marino, di istituire un insegnamento alternativo per quanti non si avvalgono dell'IRC.

In alcuni casi si sottolinea come la scelta di non avvalersi dell'IRC possa dipendere da personali opzioni religiose (si cita il caso di alcuni Testimoni di Geova) per i quali è importante che l'alternativa non sia solamente quella di uscire dalla classe senza far nulla, ma che sia presente un'offerta formativa. In altri casi si mette in luce come sia importante l'opportunità, in sé, di offrire una possibilità di scelta, che potrebbe essere giudicata interessante, anche a prescindere da posizioni religiose o ideali: «questo cambiamento, secondo me, ha aiutato molti ragazzi che, magari, anche se credono in quello che si fa sulla religione cattolica, vorrebbero cambiare non religione, però cambiare attività a scuola» (V). Il concetto viene ribadito chiaramente nell'intervento di un'altra ragazza, che si esprime in termini lucidi e chiari:

Oltretutto la religione si studia molto anche in storia, in geografia, pure a volte anche in altre materie, tipo artistica (...) e quindi penso che avere anche un'altra materia – diversa dalle altre – sia giusto anche perché, secondo me, in certi ambiti si avvicina anche molto alla filosofia, quindi, prepara comunque perché alle superiori – almeno in alcuni indirizzi – si fa filosofia (E).

In altri casi la scelta di non avvalersi viene collegata a esperienze negative nell'ambito dell'IRC: «alle elementari facevo religione, però non mi piaceva molto, quindi, appena c'è stata l'opportunità di fare etica, l'ho

subito fatta» (A)<sup>77</sup>. Oltre al desiderio di “cambiare” tipologia di attività una ragazza dichiara di avere preferito ECS in quanto – trattandosi di un piccolo gruppo – supponeva fosse più semplice sentirsi a proprio agio: «ti trovi più a tuo agio, ti senti più libera di parlare, anche di cose personali» (M).

Alla domanda esplicita – da parte del Facilitatore – se vi fossero punti di miglioramento o indicazioni correttive per come è impostato l’insegnamento di ECS tutte le allieve hanno ribadito la loro soddisfazione (soprattutto per il modo in cui il lavoro viene impostato dalla loro insegnante), ma segnalano di aver sentito dire che non tutte le insegnanti di ECS abbiano questo atteggiamento positivo ed efficace nel coinvolgere gli allievi. Una delle studentesse si riferisce in particolare alla possibilità di intervenire nella scelta degli argomenti, opportunità che pare non venga data in tutte le classi:

Per esempio, che la nostra prof. ci faccia scegliere un argomento che vogliamo noi è una buona cosa e questo magari tutte le prof lo dovrebbero fare perché (...) ho sentito che la nostra è una delle poche che lo fa (M).

Un altro punto di miglioramento si potrebbe collocare sul fronte della comunicazione, per rendere più capillare la conoscenza della possibilità di optare per l’insegnamento di ECS e fare in modo di superare alcune incomprensioni che si generano nei confronti di quanti effettuano questa scelta. Una delle ragazze verbalizza il concetto affermando che in qualche caso vi sono «persone molto religiose (...) che quando dico che faccio etica si scandalizzano!» (E), mentre un suo amico ha iniziato a seguire tale insegnamento dopo che lei stessa glielo aveva illustrato e presentato. Una ragazza, addirittura, ci affida una sorta di appello:

Vorrei dare un messaggio, di non aver paura (...) di iscriversi, di fare etica, ma soprattutto sentitevi liberi se farete etica in futuro (...) di parlare di quello che vo-

77. Anche un'altra ragazza verbalizza la stessa ragione per la “fuga” dall'IRC: «anch'io facevo religione e abbiamo avuto ogni anno delle maestre diverse di religione e un anno ci era capitata una suora che quindi, al posto di farci religione ci faceva solo religione Cattolica. È proprio la nostra cristiana, quando invece secondo me si dovrebbe parlare di tutte le religioni e lei ci parlava soprattutto di Chiesa più che della religione in generale. E a me alcuni comportamenti della Chiesa non sono mai piaciuti (...) ho detto, no, basta!» (E). Va detto che la ragazza ha reso la sua testimonianza non senza qualche segnale prossemico che indicava il suo disagio, rispetto a tale esperienza, e come la stessa abbia poi voluto precisare che altri insegnanti di religione erano “molto bravi” e aperti anche alle altre religioni, ma ha più volte ribadito il disagio provato di fronte all’insegnante suora, che peraltro era stata insegnante anche di una compagna di classe, che ha espresso lo stesso tipo di valutazione.

lete, quando volete e magari anche chiedete alla vostra prof., invece di aspettare l'occasione giusta (M).

Un'altra studentessa propone come riflessione conclusiva l'idea che ECS sia una materia "di sfogo", in cui si può dialogare con franchezza e aprirsi completamente, anche a motivo del piccolo numero, che rimane – per questo – una condizione desiderabile.

Il FG con gli studenti della **scuola superiore** si è svolto nella mattinata del 21 febbraio 2023<sup>78</sup>, con un gruppo di 7 persone<sup>79</sup> che hanno partecipato in modo attivo ed empatico al dialogo. Può essere interessante notare, come alla domanda di apertura circa la loro percezione generale dell'andamento di ECS il primo studente che ha risposto ha posto subito la questione della valutazione in termini quantitativi del profitto dell'insegnamento:

L'anno scorso avevo sei, faccio più difficoltà nelle lingue (...) abbiamo letto qualche libro e poi dobbiamo sempre scrivere i temi come in Italiano, anche perché lei [la docente di ECS] ha anche la nostra parte di italiano, quindi facciamo il doppio del lavoro (M).

Uno studente di seconda segnala che lo scorso anno avevano un insegnante che ha lavorato soprattutto sulle concezioni etiche dei grandi filosofi (Seneca, Aristotele, ecc.), anche per riflettere sull'etica in generale, in quanto disciplina prettamente filosofica. In ogni caso tutti hanno la con-

78. Il FG ha avuto la durata di un'ora, dalle 10.00 alle 11.00, corrispondente all'ora di lezione in cui quella classe (o meglio, quel gruppo di studenti) avrebbe comunque dovuto svolgere la propria ora di ECS.

79. Il gruppo era costituito da studenti provenienti da due classi differenti, che però per tutto l'anno svolgono insieme l'insegnamento di ECS, nel senso che per costituire un gruppo di maggiore consistenza sono stati accorpate quanti hanno scelto ECS di una classe seconda del liceo scientifico (tre persone) e di una classe IV dell'istituto tecnico (indirizzo economico aziendale, che contava quattro persone). La scelta di questo gruppo è stata fatta, d'accordo con il Dirigente scolastico, sia a motivo della sua consistenza numerica (adeguata alle esigenze di un FG), sia per il fatto che – logicamente –, nel tempo che era stato individuato per lo svolgimento del FG presso la scuola superiore, quella classe avrebbe avuto proprio l'ora di ECS e quindi non sarebbe stato necessario effettuare spostamenti d'orario. La docente, quando ha accompagnato gli studenti nell'aula dove si sarebbe svolto il FG, ha chiesto se fosse opportuno che anche lei si fermasse per ascoltare e/o partecipare, ma il facilitatore ha invitato l'insegnante ad allontanarsi, per garantire maggiore spontaneità da parte degli studenti. Tale scelta si è poi rivelata particolarmente azzeccata, non solo per ragioni di tipo metodologico, ma anche a causa di alcune tensioni relazionali tra il gruppo degli studenti e quella specifica insegnante (la loro insegnante di ECS). La composizione del gruppo era, in prevalenza, maschile (5 maschi e due femmine), per cui – in questo caso – utilizzeremo per convenzione il maschile, sia per i plurali collettivi, sia per i singoli interventi (in modo da non renderli identificabili).

vinzione che il volto di ECS vari in modo molto significativo a seconda del docente che, di volta in volta, capita loro in sorte: vi è chi ricorda una professoressa di economia, che faceva soprattutto diritto, una del classico che faceva prevalentemente letteratura. Dalle verbalizzazioni degli studenti si coglie anche come fosse differente la propensione degli insegnanti a utilizzare in modo flessibile gli strumenti culturali della propria disciplina e la capacità di “curvarli” sulle esigenze curriculari di ECS. Evidentemente le verbalizzazioni dei ragazzi di scuola superiore non sono così “tecniche” dal punto di vista pedagogico-didattico, però uno di loro propone alcune affermazioni che ci aiutano ad avere un quadro chiaro e vivace:

Con quella di diritto, per esempio, parlavamo della contemporaneità, tipo della guerra (...) del clima (...) con quella del classico invece parlavamo sui nostri pensieri, quindi non su una cosa mondiale, ma parlavamo di noi era un momento in cui ci confrontavamo, parlavamo tutti insieme. Con quella di adesso parliamo un po' delle emozioni, ma in maniera molto più frettolosa (...) il programma dipende solo dai prof. che hai (...) secondo me i prof. vedono questa ora più come un qualcosa che non sanno cosa fare e quindi fanno quello che gli viene di più (A).

Uno studente, in particolare, dopo avere presentato diverse modalità di affrontare il lavoro di ECS da parte di professori diversi, segnala che «c'era un'altra professoressa di diritto che spiegava le stesse robe... erano pesanti, inutili, infatti io ho anche pensato di tornare a fare religione» (I). Tra gli elementi di variabilità nei modi di interpretare ECS da parte dei diversi insegnanti vi è anche l'atteggiamento nei confronti della valutazione, tema a cui gli studenti sono particolarmente sensibili, e dalle cui parole traspaiono fondamentalmente due linee di comportamento degli insegnanti delle superiori. Vi è chi interpreta il compito di attribuire una valutazione in decimi<sup>80</sup> ragionando per analogia con quanto fa nella propria disciplina, con verifiche oggettive che richiedono uno studio continuo e puntuale<sup>81</sup>, mentre altri sembrano ragionare per analogia con ciò che probabilmente si ritiene che accada nell'IRC, cioè con una valutazione meno “vessatoria”<sup>82</sup>,

80. Ricordiamo che, nella Repubblica di San Marino (a differenza di quanto accade in Italia), l'IRC ha, tradizionalmente, una valutazione decimale o – comunque – analoga a quella di tutte le altre discipline, per cui – quando è stato introdotto l'insegnamento di ECS – si è optato per una valutazione del tutto equivalente a quella dell'IRC.

81. Tanto è vero che uno degli studenti si lamenta del fatto che lo scorso anno avesse un'insufficienza netta (quattro) in ECS e doveva recuperarla. Un'altra persona segnala di avere perso la borsa di studio per via del voto di ECS (che era solo un sei, mentre questa persona aveva la media dell'otto).

82. Uno dei ragazzi verbalizza quest'idea in termini molto espliciti: «In religione i voti alla fine praticamente li regalano, a sto punto dovrebbero farlo anche in etica!!!» (Mr).

mirante a premiare soprattutto interesse e partecipazione; questa quanto meno la rappresentazione dei due atteggiamenti valutativi che emerge dalle verbalizzazioni dei ragazzi:

L'anno scorso ci davano dei voti sul livello di religione, non è che facevamo qualcosa di impossibile, perché poi parlavamo attraverso i filosofi, comunque di noi e di quello che ci interessava di più, poi decidevamo quasi noi il programma, che era comunque concordato (G).

Essendo stato introdotto spontaneamente da alcuni ragazzi è stato facile approfondire in modo esplicito il tema delle ragioni che hanno condotto a scegliere ECS ed è veramente interessante notare come, pur in un gruppo di così piccole dimensioni, si possono individuare situazioni tra loro profondamente differenti. Un ragazzo afferma di essere finito a fare ECS per sbaglio, perché il padre aveva messo “una croce a caso”, così come un altro che dichiara di non avere partecipato alla scelta, perché lo avevano deciso i suoi genitori quando frequentava le Medie ed hanno confermato la scelta alle Superiori. Al contrario, un ragazzo verbalizza il processo decisionale che lo ha visto come protagonista, aprendo con un'affermazione molto perentoria: «alle medie religione era veramente, per me, insopportabile!» (A) spiegando che la religione cristiana era già ampiamente studiata in parrocchia e sottolineando come a un certo punto i genitori gli avessero chiesto se preferisse fare ECS o religione e fu lui a decidere di fare questa prova: «sì, ho detto, dai proviamo: non doveva essere una materia pesante... poi ho continuato» (A).

Un ragazzo dichiara che, essendo di fede cristiana ortodossa, suo babbo non voleva che frequentasse le lezioni dell'IRC, perché la sua formazione religiosa era già ampiamente garantita dalla frequentazione della parrocchia ortodossa<sup>83</sup>. Un ragazzo di seconda dichiara che alle medie faceva religione, ma avrebbe desiderato fare ECS, anche perché non era soddisfatto dell'IRC («tanto non facevamo niente» [Mr]), in prima superiore la mamma ha sbagliato a mettere la crocetta (scegliendo ECS), per cui lo studente ha avuto modo di frequentare tale insegnamento. Un altro ragazzo ha presentato una situazione ancora differente, dichiarando di essere stato lui a premere per fare ECS, perché desiderava provare questa sperimentazione, ma ha avuto delle difficoltà (poi superate) per convincere il padre, «che è molto religioso» (Ma).

83. Riportiamo testualmente la verbalizzazione di questo studente, da cui traspare anche un altro tipo di preoccupazione attribuita al genitore: «io ho scelto etica (...) perché sono ortodosso e quindi mio babbo non voleva (...) perché andavo già in chiesa con la religione e le robe varie e comunque pensava che io poi diventassi cattolico» (M).



Un ragazzo, altresì, sottolinea come in passato non ci fosse la possibilità di scegliere una disciplina in luogo dell'IRC, per cui non vi era una vera e propria possibilità di scelta: tutti i partecipanti al FG concordano sul fatto che la Repubblica di San Marino abbia fatto bene a istituire un insegnamento che consenta effettivamente di fare una scelta consapevole e di pari dignità. I ragazzi non escludono che alcune attività didattiche potrebbero essere svolte anche in collaborazione con altre discipline, incluso l'IRC, purché – in quelle occasioni – non si parli di religione, ma di temi di comune interesse, perché «chi fa etica (...) la maggior parte delle volte non vuole o non può fare religione» (Ma).

Tra i punti di miglioramento segnalati dai ragazzi vi è soprattutto l'atteggiamento di quegli insegnanti che interpretano in modo troppo rigido il compito di svolgere un programma e valutare gli apprendimenti, spesso caricando gli studenti di compiti e letture che loro percepiscono come eccessivi, con particolare riferimento all'insegnante che hanno durante l'anno in corso.

Avendo una professoressa di Italiano lei chiede molto anche dalle verifiche, le fa sui libri interi e dobbiamo fare tutte domande aperte, con una grammatica giusta, perché toglie voti per la grammatica sbagliata e toglie i voti per il contenuto che ritiene giusto solo lei... il tutto inizia a essere un carico pesante (C).

L'ideale sarebbe che tutti i docenti fossero disponibili a concordare con gli studenti i temi di maggiore interesse e costruire insieme il percorso di lavoro, in un contesto complessivo non particolarmente "oneroso", lasciando spazio anche per fare gruppi di studio di altre discipline o – come faceva il prof. di ECS dello scorso anno – portandoli al parco e facendo attività didattica all'aperto. Nel complesso alcuni studenti ritengono che le modalità di erogazione dell'insegnamento di ECS dovrebbero essere meglio organizzate, tanto alle Medie, quanto alle Superiori evitando di prendere chi capita, ma cercando di identificare docenti motivati, disponibili a mettersi in gioco.

Esplicitamente sollecitati su questo punto i ragazzi non opterebbero invece per la soluzione di un docente specialista (tipo quello di religione), specificamente formato per ECS. Si tratterebbe anche di evitare che la discontinuità degli insegnanti porti a ritornare spesso sugli stessi temi (alcuni studenti dichiarano di avere fatto più di una volta l'unità di lavoro che potremmo intitolare "che cosa è l'etica") e anche gli spunti e le suggestioni potrebbero spaziare in territori più ampi (coinvolgendo, per esempio, anche la psicologia). È interessante come – a fronte della già sottolineata estrema variabilità degli approcci dei diversi docenti – a un



certo punto gli studenti arrivino a concordare sull'idea che ci vorrebbe «una specie di programma» (I), di cui gli studenti non hanno notizia, nel senso che né prima di effettuare la scelta, né dopo di essa hanno il ricordo che qualcuno abbia presentato loro le *Indicazioni curriculari* di ECS e alcuni di loro azzardano l'ipotesi che nemmeno i professori ne fossero al corrente...

Più in generale i ragazzi ritengono che sarebbe importante pubblicizzare meglio ciò che si fa in ECS, anche per consentire anche ad altre persone di scegliere questo percorso con cognizione di causa. Il punto di criticità che viene indicato come più significativo – e a cui i ragazzi chiedono che si ponga rimedio – riguarda i criteri di formazione delle classi di ECS, con risultati tipo quello sperimentato dal gruppo che ha partecipato al FG, di una discontinuità nella composizione dei gruppi (che rende più complessa la continuità didattica da parte di chiunque sia chiamato a insegnarla) e l'eccessiva eterogeneità che si verifica quando – per esempio – viene accorpato un gruppo di seconda con un gruppo di studenti di quarta superiore.

## **6. L'insegnamento di ECS nelle rappresentazioni che emergono dai focus group con i genitori**

I FG con i genitori sono stati quelli più complessi da organizzare nell'arco delle due giornate complessivamente dedicate alle attività di raccolta dati qualitativi in territorio sammarinese, tenendo conto degli impegni di lavoro dei genitori e dei vincoli posti dagli appuntamenti già fissati con studenti e insegnanti (che hanno tenuto conto degli orari scolastici degli uni e di quello di servizio degli altri). Originariamente – con i Dirigenti scolastici – era stata formulata anche l'ipotesi di effettuare tali FG anche “on line” in orario serale, al fine di intercettare un maggior numero di disponibilità. Alla fine, è stata fatta la scelta di tentare comunque di effettuare i FG in presenza, per garantire un clima più caldo ed empatico, certamente opportuno per avere un ambiente favorevole in cui gli interlocutori potessero aprirsi in modo franco, schietto e sereno<sup>84</sup>.

84. Tale scelta, pur avendo comportato probabilmente qualche “effetto collaterale” in termini di partecipazione effettiva, si è rivelata doppiamente opportuna, sia per poter mantenere la stessa metodologia utilizzata per gli altri FG, sia perché – come era facile supporre – i genitori si sono rivelati il soggetto più complesso, in cui potevano intrecciarsi una pluralità di istanze e atteggiamenti, anche nei confronti delle Istituzioni politiche e scolastiche sammarinesi e alle scelte da loro effettuate in ordine all'implementazione di ECS e – di riflesso – all'IRC.

La metodologia utilizzata è stata la stessa messa in atto per i FG effettuati con i docenti e con gli studenti<sup>85</sup>, salvo la necessità di tener conto di alcune attenzioni alle dinamiche comunicative che si sono talvolta verificate e che hanno portato il conduttore a mettere in atto strategie di facilitazione più articolate e complesse. Per quanto riguarda il campione, ovvero la scelta dei soggetti da invitare a partecipare al FG, è stato dato mandato ai Dirigenti scolastici di individuare un certo numero di genitori di allievi che frequentassero l'insegnamento di ECS e che loro stessi avrebbero provveduto a contattare e selezionare secondo le modalità comunicative che ritenessero più adeguate, anche in rapporto alle consuetudini che ciascuna scuola ha nella gestione dei rapporti scuola-famiglie.

La scelta di coinvolgere solo i genitori di studenti avvalentisi di ECS si lega agli obiettivi dell'indagine (effettuare un monitoraggio di tale insegnamento, tenendo conto delle modalità concrete con cui è stato realizzato nel primo triennio, in via sperimentale). Per ottenere questo risultato era importante interagire con genitori di studenti che avessero conoscenza diretta di ciò che i figli sperimentavano e non parlassero "per sentito dire". Tale scelta ha comportato un prevedibile "sbilanciamento" del campione su posizioni tendenzialmente convergenti per quanto concerne il valore e la funzione dell'IRC, che avrebbero potuto essere "compensate" dalla presenza di genitori di allievi avvalentisi dell'IRC. Poiché la domanda di ricerca riguardava ECS e non l'IRC, abbiamo ritenuto opportuno procedere in questo modo e cercare di mettere a fuoco "in recto" l'insegnamento di ECS e lasciare molto "sullo sfondo" eventuali considerazioni sull'IRC, che comunque era logico che potessero emergere e che sono state sempre accolte con grande interesse.

Il FG con i genitori dei bambini della **scuola elementare** si è tenuto nel tardo pomeriggio del 20 febbraio 2023<sup>86</sup> e ha coinvolto tre persone<sup>87</sup>,

85. Rinviamo al paragrafo in cui presentiamo i FG con i docenti per le indicazioni di carattere metodologico che abbiamo esplicitato in quella sede.

86. L'incontro ha avuto una durata complessiva di circa mezz'ora, dalle 18.30 alle 19.00, e si è tenuto nella stessa biblioteca della scuola elementare dove erano già stati effettuati i FG con i bambini e con gli insegnanti: ambiente luminoso e confortevole, anche in orario serale. I genitori invitati (e quindi anche quelli che si sono presentati) erano quelli degli stessi bambini che hanno partecipato al FG del mattino).

87. Erano presenti due mamme e un papà, una mamma che inizialmente avrebbe dovuto essere presente aveva avvisato per tempo che non sarebbe potuta venire e un'altra mamma, con cui abbiamo cercato di entrare in contatto telefonico quando eravamo già riuniti con i genitori presenti, semplicemente non si è presentata; si è trattato – anche in questo caso – di un *Mini-group*, in parte per scelta effettuata a monte (erano previste cinque persone), in parte per le ragioni congiunturali appena esposte. Utilizzeremo, in modo convenzionale, il genere femminile per i singoli interventi, mentre useremo il termine genitori (al maschile) per indicare l'insieme dei partecipanti al FG.

rispetto alle cinque che erano previste. Dopo un iniziale attimo di smarrimento, dovuto all'attesa di una persona che si supponeva venisse, ma non si è presentata, il FG ha avuto inizio in un clima di grande affabilità e cordialità da parte di tutti, prendendo le mosse dalla prima impressione che i genitori hanno avuto di ECS, sulla base dei racconti dei loro figli. Prende la parola una persona per cui i temi principali che emergono dagli scarni racconti della figlia appaiono piuttosto variegati:

Mia figlia non racconta molto a casa e, quindi, l'ho dovuta incalzare di domande. Mi ha detto, a Etica insegnano la raccolta differenziata, a non far morire i pesci, l'ambiente e le regole per strada (...) i cartelli stradali e l'educazione per strada di non buttare via le cicche o le caramelle per terra (R).

Gli altri genitori, nel confermare di avere intercettato le stesse tematiche, verbalizzano come gli insegnamenti siano stati effettivamente interiorizzati, perché – afferma una mamma – il figlio prontamente raccoglie le carte che vede per terra. Da uno dei genitori emerge anche traccia della narrazione dell'elefantino in monopattino, di cui le altre mamme non avevano sentito parlare, anche se non è chiara la “morale” di quella storia. In generale i bambini appaiono contenti e restituiscono una buona valutazione del lavoro delle loro maestre, tanto che il fatto che l'insegnamento di ECS sia tenuto dalle maestre di classe viene presentato – da una mamma – come un punto di forza dell'organizzazione, mentre un'altra di esse afferma che preferirebbe un insegnante specialista di ECS... o di *Educazione civica*... e la terza si dichiara aperta a tutte le possibili soluzioni.

Nella rappresentazione dei genitori l'insegnamento di ECS ha molti spazi di intersezione con l'*Educazione civica*<sup>88</sup>, ma in generale ritengono che il cuore di tale disciplina sia il rispetto per gli altri e, di riflesso, anche per l'ambiente. Uno dei genitori espone il senso che potrebbe avere ECS, sul piano formativo, a partire da una bella narrazione della logica con cui cerca di instaurare relazioni di buon vicinato, basate sul reciproco rispetto e sulla solidarietà attiva, mentre la figlia, purtroppo, ancora non ha maturato questa sensibilità e quasi si arrabbia quando vede i genitori comportarsi in questo modo. Nessuno dei genitori ha avuto l'opportunità di consultare

88. Abbiamo ampiamente illustrato come, nel rinnovato impianto del sistema scolastico sammarinese, quella che un tempo aveva il nome di *Educazione civica* (e che in Italia ha recentemente ripreso questo nome) ora viene indicata con la denominazione *Competenze di cittadinanza*, ma è logico che i genitori – non essendo gente del mestiere – utilizzino denominazioni per loro significative, che – per questo – utilizzeremo anche noi nel dar conto delle loro riflessioni durante questi FG.

le Indicazioni curriculari di ECS, mentre una di loro ricorda di avere partecipato a una riunione in cui sono state date delle informazioni su questo insegnamento e la possibilità di sceglierlo in luogo dell'IRC. Interessante anche una verbalizzazione sulle modalità con cui si è arrivati alla scelta, tenendo conto delle diverse propensioni dei due genitori:

Io non sono religiosa, invece mio marito sì, quindi mio marito ha scelto religione perché vorrebbe proseguire nel cammino di Battesimo, Comunione e sacramenti. Per me è indifferente. Faccio scegliere a lei. E, quindi, ha fatto due settimane di religione, poi ha voluto cambiare, non m'ha detto perché. Penso, perché le sue amiche più care facessero etica. E dopo era molto contenta di aver cambiato, m'ha detto che era molto contenta, che le piaceva di più (R).

Si tratta di una considerazione particolarmente interessante, sia perché segnala come l'insegnamento di ECS possa anche andare incontro a istanze educative poste dalla differenza di prospettive tra i due genitori nel campo dell'educazione religiosa, sia perché fa emergere in controluce anche un certo tipo di rappresentazione dell'IRC. In questo caso il genitore non credente (che è presente al FG) riferisce l'opinione del coniuge credente per cui l'IRC non verrebbe visto (da entrambi) come una disciplina di carattere culturale, ma come una forma di educazione religiosa<sup>89</sup> pensata in stretta continuità con la catechesi parrocchiale e il cammino che porta alla celebrazione dei sacramenti dell'iniziazione cristiana.

In un altro caso la persona dichiara che entrambi i genitori sono cristiani non praticanti, per cui non intendono imporre in alcun modo la scelta al figlio, che «ci piacerebbe che decidesse lui quando è più grande» (M) ed è in tale prospettiva che hanno accolto con favore la scelta di ECS, anche ricordando la loro esperienza scolastica, in cui le poche persone che non frequentavano l'IRC (atei o Testimoni di Geova) venivano lasciate in un'aula o in biblioteca senza fare nulla. In ogni caso la scelta di optare per ECS viene vista «in positivo», come un'opportunità giustamente offerta a tutti e non come frutto di un desiderio di svalutare o delegittimare l'IRC, anzi – se dovessero esservi delle occasioni in cui le due parti della classe volessero lavorare insieme (gruppo IRC e gruppo ECS) – non ci sarebbe nessun problema, purché fosse una scelta di tipo didattico fatta dalle maestre e non un surrentizio tentativo di reintrodurre una sorta di obbligo di frequentare l'IRC:

89. È evidente come la rappresentazione che hanno dell'IRC influenzi moltissimo le scelte dei genitori che decidono di optare per ECS. Questo apre un potenziale spazio di ricerca sull'evoluzione dell'IRC nella Repubblica di San Marino, che non è oggetto del presente lavoro, ma potrebbe diventare un nuovo tema di ricerca.

Se venisse dalle maestre per far conoscere le religioni, benissimo (la religione cattolica e le altre religioni). Se, invece (...) provenisse da un indirizzo governativo del governo o dalla segreteria di Stato, sarei un po' più scettica (R).

Tra i consigli migliorativi o quanto meno le idee da prendere in considerazione, da parte dei genitori sono emerse alcune indicazioni molto concrete: una proposta molto suggestiva è quella di promuovere occasioni di incontro con le persone anziane (si cita una struttura presso il *Casale la Fiorina*), per consolidare la sensibilità nei confronti della condizione specifica delle persone anziane, un'altra mamma sottolinea l'importanza di svolgere anche attività pratiche e di tipo laboratoriale (ma dichiara di non sapere con precisione se le facciano già), perché è importante stimolare anche la dimensione dell'attività manuale (come per esempio l'arte degli origami).

Emerge anche la tematica del razzismo (una mamma verbalizza, letteralmente: «mia figlia è un po' razzista, quando vede i diversi da noi, purtroppo ha paura»), per cui si ritiene che sarebbe importante sottolineare l'uguaglianza di tutti gli esseri umani e superare qualsiasi forma di stereotipo o pregiudizio di tipo razzista. In generale, gli interventi dei tre genitori dei bambini di scuola elementare si collocano nel solco della positiva opinione già espressa dai loro figli e chiaramente riportata a casa come vissuto positivo nei confronti di ECS. In questo caso è meno significativa la posizione politico-culturale dei genitori rispetto a tutto il percorso che ha portato all'istituzione dell'insegnamento di ECS, a fronte delle tre istanze d'Arengo di cui si è detto nel primo capitolo. Emerge comunque il comprensibile desiderio di una sempre più profonda alleanza tra scuola e famiglie, che si traduce – nel caso di ECS – nella speranza che la scuola possa provvedere a veicolare alcuni valori etici, sociali e civili che i genitori ritengono importanti.

Il FG con i genitori dei ragazzi della **scuola media** è stato realizzato il 21 febbraio 2023, in tarda mattinata, con un gruppo di quattro persone<sup>90</sup>,

90. Anche in questo caso si è trattato di un *Mini-group*, selezionato certamente a partire dalle disponibilità dei genitori nella fascia oraria che era stata indicata, ma anche con l'esplicito intento di coinvolgere precisamente i genitori degli stessi ragazzi che avevano partecipato al FG in quanto studenti, al fine di avere una sorta di riscontro incrociato delle rappresentazioni (degli studenti e dei genitori), tenendo ferme alcune variabili di contesto (la classe, l'insegnante, ecc.). L'incontro si è svolto dalle 12.15 alle 13.05, nel tavolo per le riunioni collocato nell'ufficio del Dirigente scolastico, un ambiente tranquillo, silenzioso e luminoso, in cui è stato possibile creare un clima favorevole alla comunicazione. La composizione del gruppo era di tre donne e un uomo, per cui utilizzeremo convenzionalmente il genere femminile, sia per riferirci all'insieme delle componenti del gruppo, sia per i singoli interventi (in modo da non rendere identificabile l'unico soggetto di sesso maschile), mentre l'uso generico del termine "genitori" è declinato al maschile.

genitori dei ragazzi che avevano partecipato al FG in qualità di studenti, il clima della comunicazione è stato decisamente cordiale ed empatico, le persone si sono lasciate coinvolgere in modo schietto e spontaneo, intervenendo in modo ordinato e rispettoso, ma anche caldo e appassionato: era evidente quanto questo tema stesse loro a cuore e quanto partecipassero all'esperienza scolastica dei loro figli.

Il giudizio complessivo sull'insegnamento di ECS è nettamente positivo e le verbalizzazioni delle persone intervenute utilizzano spesso il termine "entusiasmo" per riportare la tonalità emotiva con cui i figli abitano questa esperienza. Una mamma verbalizza in questo modo le sue considerazioni generali:

Mio figlio è entusiasta, è sempre molto stimolato dai temi che vengono trattati in classe e mi dice sempre che gli piace perché sono temi che riguardano la vita vera di tutti i giorni (...), ma anche questa capacità di ragionare e di riflettere su questi temi vedo che lo entusiasma, perché comunque si vede. Ha in sé, probabilmente, questo bisogno anche di esplorare a un livello un po' più profondo, denso, di certi temi (K).

Anche altre verbalizzazioni sottolineano la dimensione dell'entusiasmo dei figli e la capacità di ragionare in termini critici, con modalità che talvolta stupiscono anche i genitori:

Ho notato che ha sviluppato anche un certo senso critico, rispetto ad argomenti e la propria opinione la costruisce di conseguenza e mi sembra che stia lavorando bene. Talvolta, mi stupisce per le opinioni che ha su determinati argomenti e, quindi, trovo che sia molto stimolante come materia (M).

Vi è anche chi sottolinea come il fatto di affrontare temi relativi all'etica e alla cittadinanza possa favorire un'alleanza educativa con le famiglie, dando il messaggio che di certe tematiche non si curano solo i genitori. Molto positiva è anche la valutazione della scelta politica di provvedere a un insegnamento alternativo a quello dell'IRC, che viene verbalizzata. In realtà, per più di una persona, è lo stesso IRC confessionale a essere messo in discussione (preferirebbero un insegnamento aconfessionale di tutte le religioni<sup>91</sup>), per cui – non appena si è aperta la possibilità di scegliere un

91. Tale ipotesi viene verbalizzata sia da una persona che è cittadina francese, sia da un'altra persona che – probabilmente riprendendo alcuni elementi delle Istanze d'Arengo citate all'inizio di questo Report – così si esprime: «intanto è bellissimo che ci sia un'alternativa alla religione, ma in realtà io preferirei come tipologia di insegnamento che la materia di religione, intesa come insegnamento di tutte le religioni, proprio a livello di cultura e di società, fosse inserita nell'insegnamento regolare, non fatta da un incaricato della diocesi che è assolutamente di parte, ma fatta da uno storico delle religioni» (M).

insegnamento alternativo – è stata colta molto volentieri ed è stata ripagata dall'entusiasmo della figlia.

Una mamma ipotizza direttamente che nella scuola potrebbero coesistere un insegnamento aconfessionale di tutte le religioni e la stessa ECS<sup>92</sup>, che a quel punto non sarebbe più un'alternativa a detto insegnamento aconfessionale, ma un insegnamento proposto a tutti, al fine di contribuire alla maturazione di un senso di inclusione, tolleranza e spirito critico, che potrebbero diventare la cifra identificativa della società sammarinese. Sulla stessa linea le verbalizzazioni di un'altra mamma che esprime la sua diffidenza nei confronti di un insegnamento religioso di tipo confessionale, mentre ne avrebbe apprezzato uno di tipo più neutrale:

Se fosse stata religione aperta, appunto, a tutte le religioni senza il giudizio, senza il carico da 100 – lo chiamo io – ma libera e aperta di poter valutare liberamente tutte le religioni e tutte le diverse culture, quindi, spirituale e aperto a 360°... nessuna obiezione. Nel dubbio, per me l'etica è stata una scelta proprio automatica (...) penso che non dovrebbe esserci la scelta tra religione ed etica: etica dovrebbero farla tutti (...) e l'ora di religione andrebbe organizzata in maniera diversa, un po' più aperta (D)<sup>93</sup>.

Interpellate sulle modalità con cui è stata maturata la decisione di scegliere ECS (e se avessero avuto modo di consultare prima le Indicazioni curriculari) le partecipanti al FG rispondono affermando – in generale – che la decisione non dipendeva da un'analisi preliminare dell'offerta

92. Si tratta della stessa persona di cui abbiamo riportato la verbalizzazione nella nota precedente: «secondo me, sarebbe veramente bello se nella scuola potessero coesistere questi due tipi di insegnamento e cioè: la religione intesa come insegnamento neutrale (...) e al contempo anche etica, che secondo me non non è solo utile ai nostri ragazzi che decidono di non fare religione, perché io troverei estremamente importante che molti allievi potessero entrare in contatto con questi stimoli – che sono stimoli critici, come dicevo prima – e sono fondamentali» (M).

93. Un'altra persona, nell'esprimere pieno accordo con questa posizione, verbalizza con altre parole che sarebbe opportuno estendere a tutti l'insegnamento di ECS, mentre sull'IRC esprime perplessità legate anche all'esperienza di "altri bambini" da lei conosciuti che «spesso venivano spaventati o rimanevano un po' inquieti» (K), fino a non riuscire a dormire la notte, a fronte di certe lezioni di religione... sostenendo che, peraltro, la stessa immagine del Cristo crocifisso si caratterizza per una sanguinosa violenza, che potrebbe risultare inquietante. Un altro intervento fa riferimento all'esperienza francese (dove l'insegnamento è aconfessionale), in cui «c'erano musulmani che venivano per spiegare le differenze, perché siamo in un mondo multietnico (...) la scuola deve essere laica e, dunque, se uno viene a scuola per me deve venire anche un Rabbino, mi deve venire un protestante (...) ai nostri ragazzi dobbiamo dare il più possibile. (...) Un insegnante che conosco, che ha divorziato, gli hanno detto che fin quando non si mette con un uomo può insegnare religione, è atroce! Atroce! (...) nel 1940/50 ci poteva stare, ma nel 2022 no» (C).



formativa, ma da altri fattori. Una persona segnala di avere accolto con grande favore questa opportunità soprattutto per la figlia più grande – che liberamente aveva deciso di allontanarsi dalla fede cattolica – poi la scelta si è estesa alla sorella minore, che (pur non essendosi allontanata dalla frequenza delle attività ecclesiali) ha apprezzato la possibilità di imitare la scelta della sorella. Un'altra mamma segnala che la figlia «non viveva bene l'insegnamento di religione alle elementari, per cui quando c'è stata questa opportunità (però non c'era grande conoscenza dei programmi)» (K), ha deciso di coglierla al volo<sup>94</sup>.

Tutte le persone partecipanti al FG hanno di fatto appreso ciò che facevano i loro figli direttamente dai loro racconti e hanno apprezzato l'attenzione ai temi di carattere sociale, bullismo, dipendenze, criteri per effettuare scelte autonome e responsabili. Interpellate su eventuali proposte formative da rivolgere agli insegnanti (pensando alla ricaduta che queste potrebbero avere sull'insegnamento di ECS), diverse persone si esprimono con interessanti considerazioni. Una mamma segnala l'importanza delle dipendenze da dispositivi elettronici e altre questioni legate alla cittadinanza digitale (come, per esempio, la sfida del metaverso e dei social 3.0), prendendo le mosse dall'esperienza del figlio, che lei trova “abbastanza dipendente”. Un'altra persona sottolinea un'emergenza di carattere sociale nel fatto che si stia perdendo il senso della comprensione sociale e la propensione all'empatia, per cui bisognerebbe puntare moltissimo sulla promozione di tali disposizioni relazionali, della cui mancanza il bullismo è solo una delle conseguenze, tenendo conto anche della grande responsabilità che hanno i genitori su questi temi educativi essenziali. Un'altra mamma chiosa questo intervento sottolineando la dimensione emotiva delle competenze relazionali, anche in riferimento al bullismo:

Adesso questi ragazzi non sanno proprio più mettersi in contatto con gli altri non riescono proprio più a comunicare (...) L'energia delle parole. No, quindi sul bullismo. (...) Fargli capire che in ogni parola c'è un'energia che va a colpire e tocca proprio il corpo, oltre che la mente e i sentimenti (D).

94. Anche D dichiara di avere scelto a prescindere dall'analisi dei programmi, ma “sulla fiducia”, anche a partire dalla scelta della bambina di smettere – fin dalle scuole elementari – di frequentare il catechismo in parrocchia (e quindi di non fare la Comunione) e dall'esperienza negativa che la stessa figlia aveva avuto dell'IRC tenuto da una suora. Anche nelle verbalizzazioni di un'altra persona (D) emerge la scelta della figlia di allontanarsi dal catechismo subito dopo la Comunione, per cui appariva consequenziale la scelta di evitare l'IRC e scegliere ECS (a prescindere dall'analisi dei programmi, che si sono poi rivelati interessanti).



In generale il gruppo dei genitori dei ragazzi di scuola media restituisce una rappresentazione di ECS che in parte dipende dall'entusiasmo dimostrato dai figli, in parte la "rafforza", sia a livello di dialogo domestico, sia in forza delle posizioni personali di ciascuno. In questo gruppo emerge, in particolare, un atteggiamento di "diffidenza"<sup>95</sup> nei confronti dell'esistenza stessa dell'IRC come disciplina che non è emerso nel gruppo dei genitori degli studenti di scuola elementare. Si è già detto come la scelta – metodologicamente fondata per altre ragioni – di limitare i focus con i genitori a quelli degli allievi che si avvalgono di ECS (e dunque non si avvalgono dell'IRC) potesse portare a una rappresentazione un po' "sbilanciata" dell'immagine dell'IRC nella scuola e ci sembra che questo si sia verificato in modo più consistente con questo gruppo di genitori in cui, forse, si possono cogliere anche alcune delle "ragioni" che avevano portato i proponenti delle istanze d'Arengo di cui si è detto all'inizio a formularle nei termini in cui erano state formulate.

Il FG con i genitori dei ragazzi della **scuola superiore** è stato realizzato il 21 febbraio 2023, nel tardo pomeriggio<sup>96</sup>, con un gruppo di tre persone<sup>97</sup>, che appaiono fin da subito molto propense a intervenire e manifestano un generale apprezzamento per l'insegnamento di ECS, pur avendone una conoscenza variamente articolata. La prima persona intervenuta dichiara di non avere una conoscenza precisa di ciò che si fa in ECS (la figlia, adolescente, non è propensa a fare a casa narrazioni articolate di ciò che accade a scuola), ma di essere molto contenta del fatto che finalmente vi sia un'alternativa all'IRC («perché per me la scuola dovrebbe essere laica» [G]) che – a partire dalla denominazione – viene assimilata in qualche

95. Le verbalizzazioni ci sembrano molto chiare in tal senso e lo stesso riferimento al "modello francese" come punto di riferimento paradigmatico – che viene fatto da uno degli interventi – ci restituisce una lettura molto "laica" su questo tema.

96. L'incontro si è svolto dalle 18.30 alle 19.15.

97. Anche in questo caso si è trattato di un *Mini-group*, selezionato in modo un po' estemporaneo, a partire da un invito che il Dirigente scolastico della scuola superiore ha fatto inviare – tramite e-mail – a tutti i genitori dei ragazzi che hanno scelto ECS, solo che l'invito è stato diramato il giorno prima (20 febbraio), con preghiera di segnalare entro la mattinata del giorno successivo se e chi avrebbe potuto partecipare. Sono arrivate 3-4 dichiarazioni di disponibilità e si sono fisicamente presentate – alla fine – 3 persone (due donne e un uomo), che hanno raggiunto l'équipe di lavoro direttamente presso la sede della scuola media di "Fonte dell'Ovo" (dove erano in corso le altre attività previste per quella giornata), in una delle cui aule si è svolto il FG. Utilizzeremo, convenzionalmente, il genere femminile per riferirci sia all'insieme degli interventi, sia ai singoli interventi (onde non rendere identificabili gli interventi dell'unico partecipante di genere maschile). Nonostante l'ora tarda le persone hanno partecipato al FG con grande disponibilità e senza lesinare tempo ed energie, intervenendo con grande schiettezza e in un clima dialogico ed empatico.

modo all'educazione civica e, sulla base dei feedback avuti dalla figlia, affrontano temi di attualità e di «politica in senso nobile» (G). Una mamma che ha più figli distribuiti nei vari gradi di scuola dichiara di avere «una storia molto lunga di Etica, nel senso che i miei figli hanno abbandonato il catechismo prestissimo (il catechismo, intendo, quello extrascolastico) e, di conseguenza, hanno accolto con molto favore l'insegnamento di ECS, cioè me l'hanno detto loro: “mamma noi vogliamo fare questo”, subito, fin dalle elementari» (K).

Una delle presenti evoca con affetto il tempo in cui – in Italia – frequentava delle belle lezioni di religione (tenute da un bravo prete, aperto al confronto) centrate più sull'attualità che sul catechismo, ma è comunque molto importante che venga data la possibilità di optare per un altro insegnamento: «credo ce ne sia un gran bisogno» (G). In più interventi si sottolinea come lo stile con cui viene interpretato l'insegnamento di ECS dipende in modo significativo dai singoli insegnanti, ma non mancano i riscontri positivi, come quello di una mamma che riferisce in questi termini i “ritorni” avuti dalla figlia:

Mia figlia l'anno scorso mi diceva che la prof. era in gamba, cioè era la prima volta che lo faceva e ha detto: “Cresco insieme a voi, con questo nuovo programma. Non l'ho mai fatto”, ma è stata veramente in gamba (...) e si era creato un “salotto”, perché la prof. vedeva le sue alunne sotto un'altra ottica e (...) loro riscoprivano i loro caratteri, cosa che magari nel gruppo classe non può accadere. (...) mia figlia era serena e diceva: “Mamma è proprio bello così, peccato che siamo in pochi” (F).

La stessa mamma segnala come una delle figlie – vedendo che lei stessa (la mamma) – era un'attivista pro-aborto, ha chiesto e ottenuto di trattare questo tema in ECS, con buona soddisfazione di tutti. Una mamma aggiunge che uno dei suoi figli – quando faceva le elementari – era solo a frequentare ECS e quindi doveva accontentarsi di svolgere attività di tipo “residuale” perché la maestra non impostava un vero e proprio percorso didattico per lui soltanto, ma si limitava ad attività di tipo custodiale. In ogni caso tutti i genitori concordano sulla bontà della scelta – da parte della Repubblica di San Marino – di istituire questo insegnamento come valida alternativa all'IRC, una delle mamme effettua un confronto esplicito con la più fragile e deficitaria situazione che si vive al riguardo nella Repubblica italiana:

Io sono entusiasta dell'insegnamento di Etica. Tant'è che me lo hanno invidiato tutti i miei amici, perché io ho vissuto a Bologna prima di tornare a San Marino. (...) Loro hanno un'ora che viene riempita a caso, assolutamente a caso: tante vol-

te i figli dei miei amici stanno dentro l'aula dove si insegna religione (...) a parte che è contraddittorio, ma non è neanche, come si dice, corretto (K).

Più di una persona si spinge ad affermare che, in realtà, si potrebbe tranquillamente sopprimere l'IRC come insegnamento di tipo confessionale che viene identificato con una forma di catechismo o attività di "indottrinamento"<sup>98</sup>. È abbastanza evidente, anche nel piccolo gruppo di genitori degli studenti di scuola superiore (come già accaduto per quelli della scuola media) non solo vi sia una comprensibile ignoranza del fatto che l'IRC si configuri come disciplina scolastica (e non come spazio dedicato alla catechesi), ma anche un atteggiamento fortemente "diffidente" nei confronti dello stesso IRC. A quanto abbiamo già osservato a proposito del gruppo dei genitori delle scuole medie, probabilmente si aggiunge una variabile specifica legata alle modalità con cui sono stati "reclutati" i partecipanti al FG delle scuole superiori (vedi nota sopra). È verosimile pensare che, con così scarso preavviso, abbiano positivamente risposto all'invito solo le persone più motivate a "rendere testimonianza" della propria posizione nei confronti dell'insegnamento di ECS.

Tra i punti di criticità segnalati dai genitori degli studenti delle superiori vi è il fatto che non vi sia un "programma" definito e che spesso capitò che – a motivo di accorpamenti variabili, anche tra classi del biennio e classi del triennio – alcuni studenti siano costretti a ripetere cose già fatte, come emerge dalla verbalizzazione di una mamma:

L'A., che adesso fa la terza superiore si trova a rifare, sostanzialmente, tutto quello che ha già fatto in passato perché sono classi piccole, si introducono nuovi elementi (in cui) devono rifare i percorsi e non esiste un programma (K).

La mamma consulta alcuni appunti che le sono stati affidati dalla figlia, in cui si afferma che servirebbero insegnanti preparati ad hoc e un "programma" più chiaro e definito. Sempre a proposito della variabilità delle condizioni in cui si svolge la disciplina ci sembra particolarmente

98. «A San Marino abbiamo un catechismo all'interno [della scuola], cioè la religione che si fa dentro la scuola è catechismo (mio figlio ha avuto una suora che gli ha messo sei in religione perché lui ha spiegato il Big Bang ai suoi amici). (...) Lui l'ha spiegato e l'ha spiegato anche bene e lei gli ha messo un sei che gli ha abbassato tutta la media – perché, insomma, sei in religione alle elementari... Lui il giorno dopo m'ha detto: "Io non voglio più fare religione". Il giorno di religione non andava più scuola e l'anno dopo c'era etica, quindi è andato tutto bene» (K). Naturalmente abbiamo accolto la narrazione della persona partecipante al FG (che a sua volta dipendeva da una narrazione del figlio... e che probabilmente era stata già "narrata" più volte...) così come è stata formulata, non essendo tra gli obiettivi del FG quello di approfondire le modalità con cui si svolge l'IRC, bensì focalizzarci sull'insegnamento di ECS.

interessante la verbalizzazione di una mamma che segnala con rammarico come in alcune classi si noti un flusso di rientro di alcuni studenti verso la scelta di avvalersi dell'IRC, a motivo delle buone qualità professionali e personali dell'insegnante di religione:

Purtroppo, ho notato che, mentre l'anno scorso erano di più, quest'anno [diverse persone] sono andate via perché il prof di religione è simpatico e, quindi, le sue lezioni sono belle, c'è tutta la classe, se lo ritrovano in gita e [mia figlia] dice: "Mamma, quest'anno mi sa che faccio anch'io religione" non tanto per la materia ma per il gruppo. Questo mi dispiace perché a lei Etica è sempre piaciuta (lo fanno anche loro dalle elementari ed è servito un sacco) (F).

Tra i punti di miglioramento o quanto meno proposte di cui tenere conto si sottolinea l'opportunità di dare spazio (oltre allo studio delle Istituzioni sammarinesi) anche a quelle della vicina Italia; altri temi importanti da non dimenticare sono quelli legati alle relazioni interpersonali positive (gentilezza, buon vicinato) e alla spontanea solidarietà che sperimenta chi desidera – come diceva Baden Powell – lasciare il mondo un po' migliore di come lo si è trovato. Tra le proposte formative da suggerire agli insegnanti le persone presenti a questo FG suggeriscono elementi di tipo metodologico, miranti a valorizzare la capacità di elaborare un "approccio dialogico" e maieutico alle attività didattiche (evitando lezioni frontali), come hanno potuto vedere in alcune *buone prassi* introdotte da alcuni dei docenti dei loro figli. Tutti concordano che una migliore comunicazione degli obiettivi di ECS e delle indicazioni curricolari di tale insegnamento a tutte le famiglie potrebbe favorire una scelta più consapevole.

## **7. "Etica, cultura e società" nelle rappresentazioni che emergono dalle interviste con i dirigenti scolastici**

L'opinione e le riflessioni dei dirigenti scolastici delle scuole sammarinesi sono state raccolte attraverso delle interviste semi-strutturate di tipo narrativo (Bichi, 2011; De Lillo, 2010; Losito, 2004; Atkinson, 2002), realizzate tramite *Zoom meeting*<sup>99</sup>, che hanno consentito sia di tener conto dei

99. Le interviste sono state svolte "on line", su appuntamento, tramite un collegamento a *Zoom meeting* predisposto dal prof. Andrea Porcarelli. Tutti e tre i dirigenti hanno espresso – verbalmente – il loro consenso alla registrazione e all'utilizzo delle registrazioni ai fini della presente ricerca, le registrazioni sono state conservate nel cloud di Zoom per il tempo necessario a procedere alla loro sbobinatura integrale. Durante la sbobinatura (compiuta dalla dott.ssa Maria Iodice) è stato possibile annotare eventuali segnali prossemici (espressioni del volto, movimenti, ecc.) che hanno ulteriormente arricchito il report di queste interviste.

loro numerosi impegni (collocandole in spazi orari in cui potessero avere tempo e tranquillità), sia di andare a fondo nell'analisi delle loro rappresentazioni dell'andamento dell'insegnamento di ECS. La scelta di utilizzare questo tipo di strumento è stata dettata dall'estrema variabilità delle modalità con cui è stato implementato e con cui è stato percepito l'insegnamento di ECS nei diversi ordini e gradi di scuola.

In linea con il disegno complessivo di ricerca (di tipo *esplicativo-sequenziale*) si è scelto di non utilizzare – per esplorare le rappresentazioni dei Dirigenti scolastici – un FG, ma l'intervista semi-strutturata, che ha consentito da un lato di mettere a fuoco alcune delle tematiche che necessitavano di ulteriori chiarimenti e chiavi di lettura, ma anche agli stessi Dirigenti di aggiungere ulteriori considerazioni che potessero introdurre nuove questioni e allargare ancora di più gli orizzonti del monitoraggio. L'analisi dei dati costituiti dalle sbobinate e dalle videoriprese delle interviste è stata effettuata con un approccio di tipo qualitativo *case based*, con una logica «di tipo olistico, nel senso che l'individuo viene osservato e studiato nella sua interezza (...). L'obiettivo è *comprendere le persone*, piuttosto che analizzare le relazioni fra variabili» (Corbetta, 1999, p. 423).

Il giorno 21 marzo 2023<sup>100</sup> si è svolta l'intervista alla dott.ssa Arianna Scarpellini<sup>101</sup>, Dirigente della **scuola elementare**, che si è collegata puntualmente ed ha partecipato con grande disponibilità e spirito collaborativo. La percezione generale della riuscita di questo insegnamento – da parte della Scarpellini – è ottima, tanto è vero che lei auspicherebbe una sua estensione a tutta la classe (anche ai bambini frequentanti l'IRC), anche per avere «un gruppo classe più omogeneo e più rappresentativo, perché spesso (...) alle elementari si ritrova un bambino, massimo due, a frequentare questa disciplina», il che ne sminuisce in qualche modo la dignità.

Tra l'altro le riflessioni di ECS si intrecciano molto bene con il curriculum relativo alle *competenze di cittadinanza*<sup>102</sup>, molte delle cui tematiche ven-

100. L'intervista ha avuto inizio alle ore 16.00 e una durata di 12 minuti e 2 secondi, come emerge dalla registrazione. Il clima della comunicazione è sempre stato cordiale ed empatico, la Dirigente aveva molto chiaro in mente ciò che le premeva sottolineare, per cui il tempo è stato sufficiente per avere un quadro completo della situazione nella scuola elementare.

101. Anche in questo caso, essendo le persone in questione soggetti che ricoprono un pubblico incarico che li renderebbe comunque facilmente identificabili (a San Marino vi è un solo dirigente di scuola elementare, uno solo di scuola media e uno di scuola superiore), si è optato di evitare una sorta di "pseudoanonimato" e – con il consenso dei diretti interessati – si è utilizzato il loro nome e cognome.

102. A onor del vero la dirigente dichiara anche che alcuni docenti sembrano "confondere" un poco i contenuti dei due curricula, ma questo non inficia la possibilità di un'alleanza virtuosa tra le due discipline.

gono riprese e approfondite in ECS, ma non con tutta la classe, per queste ragioni – parlando sia come Dirigente che come genitore<sup>103</sup> – «la vedrei come un’aggiunta, non un’alternativa alla religione». In generale i bambini e le famiglie che frequentano ECS appaiono soddisfatti, se vi è qualche richiesta di cambio (ritorno all’IRC) per lo più dipende dal fatto che un bambino era rimasto solo. Ciò non toglie che la Dirigente – anche come cittadina sammarinese – veda con favore il fatto che sia stato istituito (in alternativa all’IRC) un insegnamento di pari dignità, ed è proprio perché appare riuscito particolarmente bene, che ella aveva accarezzato l’idea di vederlo esteso a tutti.

In ogni caso bisognerebbe escogitare delle soluzioni per fare gruppi più numerosi ed evitare il senso di “solitudine” che sperimentano i bambini quando sono molto pochi. Il curriculum di ECS appare ben strutturato, gli argomenti previsti sono di spessore, la Dirigente non ha ricordo che vi siano state delle insegnanti che le abbiano segnalato difficoltà su qualcuno dei temi previsti nelle indicazioni curriculari. Più volte le è stata invece rappresentata la necessità di una formazione specifica, sia sui temi peculiari di questo insegnamento, sia sulle strategie di lavoro con piccoli gruppi, sia per la condivisione e produzione di materiali didattici “ad hoc”, perché sarebbe importante – come è accaduto per la sperimentazione del plurilinguismo – consentire alle insegnanti di:

Avere delle basi, dei canovacci da cui partire, poi è vero che i libri propongono [letture e temi], però loro li prendono dai libri di testo, soprattutto di educazione alla cittadinanza, è per quello che sfiorano o slittano più nell’altro curriculum.

Per quanto riguarda la struttura organizzativa e le modalità con cui vengono individuati gli insegnanti incaricati di svolgere l’insegnamento di ECS Arianna Scarpellini ritiene che quella in essere (insegnamento svolto a turno dalle due insegnanti di classe) possa funzionare ancora bene e garantisca una buona continuità (continuità sulla classe), anche se non se la sente di escludere altre soluzioni, come quella di un docente specialista analogamente a ciò che accade per l’IRC.

L’intervista al dott. Remo Massari, Dirigente della **scuola media**, si è svolta il giorno 20 marzo 2023<sup>104</sup>, in un clima cordiale e collaborativo.

103. Arianna Scarpellini dichiara contestualmente di avere due figli, che hanno seguito uno l’IRC e l’altro ECS.

104. L’intervista ha avuto inizio alle ore 17.30 e la durata di 18 minuti e 42 secondi, Remo Massari si è collegato puntualmente e ha interagito con grande disponibilità e in modo empatico. Anche in questo caso è stato acquisito verbalmente il consenso sia alla registrazione, sia all’uso del materiale registrato per la presente ricerca, sia all’uso del nome proprio del Dirigente.

La sua rappresentazione generale dell'insegnamento di ECS è largamente positiva, ritenendo ampiamente superati alcuni inconvenienti che si sono verificati in fase di avvio (nel primo anno di sperimentazione<sup>105</sup>), il che è attestato anche dalla lenta ma costante crescita del numero di alunni che chiedono di fare ECS<sup>106</sup>. Naturalmente ci sono ancora spazi di miglioramento, come per esempio il fatto che – per la scuola media – gli insegnanti cambiano da un anno all'altro, essendo reclutati tra coloro che hanno delle ore a disposizione:

Tutti gli insegnanti di lettere sono coinvolti nell'insegnamento di etica. Però, cambiando ogni anno c'è un gruppo che lo fa un anno, e un gruppo che lo fa l'anno dopo non c'è continuità e mi sembra di aver capito che c'è anche poco coordinamento.

Questo non significa che Remo Massari sarebbe favorevole all'istituzione di un insegnante “specialista” (a imitazione di ciò che avviene per l'IRC), perché da un lato tale soluzione garantirebbe effettivamente la continuità dell'insegnamento, ma esprime dei dubbi sulla funzionalità di inserire un altro insegnante per un'ora soltanto, che avrebbe a sua volta numerosi consigli di classe, invece «se ci fosse la possibilità, a livello organizzativo, di fare in modo che lo stesso insegnante riuscisse a seguire la classe per tutti e tre gli anni della scuola media, anche se non fosse l'insegnante specialista già sarebbe un buon compromesso».

Per quanto riguarda la progettazione didattica, pur essendoci delle *indicazioni curriculari* ben precise, la sensazione è che ciascuno degli insegnanti si muova in base ai propri interessi e alle proprie inclinazioni. Il parere di Remo Massari – come dirigente scolastico e come cittadino sammarinese – sulla scelta della Repubblica di istituire un insegnamento alternativo all'IRC, di pari dignità è nettamente positivo, perché in questo modo anche coloro che non si avvalgono dell'IRC possono fruire di un'offerta formativa in cui si toccano temi di natura etica (che fanno parte anche delle indicazioni curriculari per l'IRC). Si tratta dunque di discipline

105. Particolarmente nel primo anno, quando ancora le coordinate di questo insegnamento non erano chiare, si sono verificati – anche nel corso dell'anno scolastico – richieste di passaggi “in itinere” da ECS all'IRC e viceversa, ma già dall'anno successivo la situazione si è normalizzata.

106. L'esiguità del numero di studenti per classe, quando si verifica, viene letto da Massari come punto di criticità, perché «c'è bisogno di che ci sia almeno un numero consistente di ragazzi in modo tale da instaurare un dialogo, un confronto tra le varie idee, tra le varie opinioni». Per ovviare a tale problema si è iniziato a formare le classi in modo tale che ciascuna di esse potesse contare su un certo numero di studenti che avevano optato per ECS.



complementari – non contrapposte – che, all’occorrenza, possono anche lavorare insieme.

Le *indicazioni curriculari* “tengono” bene e il Dirigente non ha ricordo di insegnanti che gli abbiano segnalato particolari criticità su questo fronte, salvo piccole questioni di dettaglio riguardanti alcune competenze e obiettivi di apprendimento. Il problema vero, legato all’alternanza tra i docenti di cui si è detto, sarebbe quello di creare o un “canovaccio progettuale” o addirittura un libro di testo condiviso, che potesse garantire una maggiore continuità nell’offerta formativa<sup>107</sup>. Sarebbe altresì importante predisporre un’offerta formativa (a cura dell’Università) che potrebbe tirare le fila di quattro anni di sperimentazione, consentire a quanti non hanno fatto la formazione iniziale a suo tempo di inserirsi nel clima della medesima (e a tutti di rileggere le *Indicazioni curriculari* in quanto tali), in modo tale da mettere anche a disposizione di tutti le migliori prassi elaborate da alcuni dei docenti.

L’intervista al dott. Giacomo Esposito, Dirigente della **scuola superiore**, si è svolta il 23 marzo 2023<sup>108</sup>, in un clima cordiale e collaborativo. La rappresentazione generale dell’insegnamento di ECS, da parte del dott. Esposito, è quella di un insegnamento la cui istituzione è stata assolutamente opportuna per offrire, in alternativa all’IRC, un insegnamento di pari dignità, ma anche un’occasione – di tipo quasi “laboratoriale” – per favorire e stimolare un rinnovamento della didattica della scuola superiore, a partire dal fatto che non vi è un “programma definito” che – fungendo da punto di ancoraggio per gli insegnanti – finisca per inibire la loro propensione a sperimentare nuove strade. Tra gli elementi che possono contribuire a fare di ECS un laboratorio di sperimentazione didattica vi è quello che Esposito verbalizza in questi termini:

Il rapporto docente discente è tutto in costruzione, il docente di etica, cultura, società non è percepito dai ragazzi come il membro del Consiglio di classe che

107. In ogni caso il dott. Remo Massari è consapevole del fatto che molti docenti utilizzano lo stesso testo (Webstein, 2013), di cui abbiamo parlato a margine del questionario.

108. L’intervista ha avuto inizio alle ore 17.00 e la durata di 32 minuti e 40 secondi, Giacomo Esposito si è collegato puntualmente, anche se – dopo alcuni minuti – si sono palesati dei problemi di collegamento dovuti alla scarsità del segnale di linea nel punto in cui egli si trovava, per cui si è reso necessario che si scollegasse e ricollegasse cambiando postazione di lavoro. Il tempo che abbiamo indicato è quello complessivo della registrazione delle due “tranche” di intervista. Durante il secondo collegamento – nel timore che qualche parola potesse essere andata perduta – il dott. Esposito ha ripreso e ribadito alcuni concetti per lui particolarmente importanti, di qui la maggiore durata dell’intervista, rispetto alle altre due. Vi sono state anche tre brevi interruzioni del colloquio per telefonate ricevute e una comunicazione d’ufficio, ma questo non ha inficiato il clima cordiale della comunicazione. Anche in questo caso è stato acquisito, verbalmente, il consenso tanto alla registrazione, come all’utilizzo dei materiali registrati per la presente ricerca e anche all’uso del nome proprio.



esprime prima di tutto una valutazione che farà media (...) non è percepito come l'insegnante canonico.

In realtà gli studenti intervistati hanno una rappresentazione molto variabile su questo aspetto, ma – probabilmente – il Dirigente scolastico ha espresso la sua visione del “dover essere” rispetto all’atteggiamento dei docenti di ECS e al modo in cui dovrebbero (di conseguenza) essere percepiti dagli allievi. Sulla falsariga di questa argomentazione il Dirigente della scuola superiore legge come un punto di forza anche il fatto che spesso – di necessità – i gruppi di ECS vengano costituiti unendo insieme classi del biennio con quelle del triennio, ottenendo gruppi di allievi “asimmetrici” che portano un ulteriore elemento che va rompere il rigido schema della “classe”, intesa come unità stabile di persone della stessa fascia d’età, che affrontano lo stesso percorso (legato, si sarebbe detto un tempo, al “programma”), in cui però tendono anche a sedimentarsi alcune dinamiche negative. In queste tipologie di gruppi, costruiti con modalità flessibili e disarticolate, si possono immaginare dinamiche laboratoriali, di tutoring, di *reciprocal teaching* e altre forme di didattica attiva.

Un limite potrebbe invece essere costituito dal numero ridotto di studenti, perché – secondo l’opinione di Esposito – vi sarebbe una sorta di quantità minima ideale di studenti, al di sotto della quale non sarebbe opportuno scendere. Sempre nell’ottica di questo approccio laboratoriale e sperimentale il nostro interlocutore vede con favore anche il fatto che – a differenza di quanto accade per le discipline “canoniche” – non vi sia un manuale di riferimento, che tenderebbe a uniformare le proposte didattiche (più ancora di quanto potrebbe farlo un “programma”), lasciando così libero spazio alla creatività degli insegnanti e alla “co-costruzione” di percorsi e contenuti insieme agli allievi. Va detto che la scelta di costruire gruppi “asimmetrici” (perché potessero essere più numerosi) ha trovato una certa contrarietà tra gli allievi e i loro genitori, ma tale contrarietà si può leggere (sottolinea Esposito) perché i genitori «non hanno assolutamente idea di come funziona la didattica» e l’alternativa (quella di suddividere gli studenti in gruppi più piccoli) sarebbe stata certamente peggiore.

Esplicitamente sollecitato sull’ipotesi – emersa durante diversi FG – di istituire una classe di concorso specifica per ECS, con docenti formati e abilitati per tale insegnamento, il Dirigente ritiene che – al di là delle problematiche di tipo logistico – questo comporterebbe un impoverimento culturale della proposta, perché

l’insegnamento dell’etica può e deve essere collegato a qualunque tipo di disciplina, se è vero che le discipline che vengono insegnate sono, in qualche modo ascri-

vibili a dare anche competenze professionali, in ciascuna professione, ciascun professionista deve essere nelle condizioni di avere un atteggiamento corretto, di avere un codice deontologico tale per cui può essere consapevole delle scelte che prende e può essere in grado di valutarle eticamente, culturalmente e socialmente.

Diverso è il discorso per quanto riguarda la richiesta – da parte degli insegnanti – di incaricare dell’insegnamento di ECS solo docenti che volontariamente si siano candidati per tale compito e se la sentano di portarlo avanti<sup>109</sup>, accompagnandoli con adeguata formazione, senza distinzione tra le discipline che ciascuno di loro insegna. A proposito della formazione il dott. Esposito propone una formazione su base volontaria per i docenti di ruolo e obbligatoria per gli insegnanti che si trovano nelle graduatorie dei precari. In ogni caso dovrebbe essere una formazione centrata sulla capacità di lavorare anche in piccolo gruppo, con modalità laboratoriali, senza ansie per la valutazione di tipo sommativo (che è certamente prevista, ma non dovrebbe rappresentare la preoccupazione centrale). Si possono prevedere anche degli incontri *peer to peer*, in cui i docenti possono condividere le buone prassi messe in atto e i materiali utilizzati, con l’opportuno supporto di un docente universitario ben consapevole delle dinamiche dell’insegnamento secondario. I moduli formativi dovrebbero prevedere anche momenti operativi nei quali gli insegnanti potrebbero familiarizzare con le dinamiche di tipo laboratoriale che loro stessi dovrebbero saper mettere in atto con gli studenti, anzi – suggerisce il dott. Esposito – si potrebbero anche coinvolgere degli studenti nelle stesse azioni formative con i docenti.

Le interviste ai dirigenti scolastici sammarinesi, guardate nel loro insieme, ci hanno consentito sia di cogliere una loro rappresentazione complessiva dell’insegnamento di ECS, dal loro punto di vista<sup>110</sup>, sia di approfondire in modo “mirato” alcune delle questioni più specifiche emerse dai FG effettuati con gli altri soggetti coinvolti. Una questione che abbiamo posto a tutti i dirigenti è stata quella delle modalità di individuazione del personale docente e tutti e tre hanno ritenuto che si potrebbero sostanzialmente confermare le modalità attualmente in essere, pur consapevoli di

109. Il dott. Esposito esprime altresì la propria convinzione circa il fatto che il tasso di disponibilità a svolgere volontariamente tale insegnamento aumenterebbe con l’aumentare del livello di confidenza con i temi di questo insegnamento e anche a fronte di una buona formazione in servizio, che potrebbe “rassicurare” chi eventualmente nutre dei dubbi o si sentisse inadeguato. Di fatto la prevista formazione che avrebbe dovuto accompagnare l’introduzione sperimentale dell’insegnamento di ECS non si è tenuta per diverse ragioni (anche legate all’emergenza Covid-19) e questo ha contribuito a creare un senso di insicurezza e, da parte di alcuni, resistenza.

110. In quanto cittadini sammarinesi e in quanto autorevoli rappresentanti delle Istituzioni scolastiche della Repubblica.

alcune difficoltà che possono generare, ma convinti che una delle soluzioni alternative avanzate dai docenti (quella di istituire una “classe di concorso” specifica per un ECS curricolare, in analogia con l’IRC) avrebbe a sua volta ragioni di problematicità, sia dal punto di vista amministrativo, sia per quanto riguarda la precarietà di questa figura professionale, sempre esposta ad aumenti o cali di orario, in ragione delle scelte degli studenti.

L’immagine complessiva di ECS che emerge dalle rappresentazioni dei dirigenti scolastici è buona, i feedback da loro ricevuti sono generalmente positivi e gli stessi docenti stanno progressivamente ambientandosi sempre meglio nei nuovi compiti, maturando esperienze che divengono la base per le scelte professionali future. Tutti e tre i dirigenti concordano sulla necessità di riprendere il discorso della formazione in servizio dei docenti coinvolti, introducendo elementi di carattere metodologico, ma procedendo anche con modalità di tipo “riflessivo” per valorizzare il patrimonio di esperienze capitalizzato in questi anni. Un’idea emersa dall’intervista a Remo Massari è anche quella di collegare il percorso di formazione che l’Università e l’Amministrazione sammarinesi dovrebbero promuovere alla produzione di materiali didattici, vere e proprie *Tool* per l’insegnamento di ECS.

Al di là di quanto hanno dichiarato nelle interviste, di cui abbiamo dato conto in questo paragrafo, va sottolineato il costante e fattivo supporto che i dirigenti scolastici hanno dato a questo monitoraggio, in tutte le sue fasi. Essenziale è stato il loro ruolo nella ricerca della documentazione disponibile, nella comunicazione dell’importanza di partecipare alla compilazione del questionario, nell’organizzazione concreta – non priva di difficoltà logistiche – dei FG che sono stati realizzati nel mese di febbraio e nel garantire costantemente un “accompagnamento” del processo di monitoraggio fatto di tanti feedback informali, che hanno aiutato – in itinere – a sciogliere dubbi e avere chiavi di lettura dei dati che venivano, man mano, raccolti.

## 4. Prospettive e possibili scenari per il futuro

### 1. Una scelta strategica per la discussione dei risultati

Al termine di un report di monitoraggio, dopo avere presentato analiticamente tutti i dati raccolti, è opportuno raccogliere i frutti di tutto il percorso attraverso quella che in letteratura viene indicata come *discussione dei risultati* dell'indagine, che permette di confrontarsi con altre ricerche analoghe e immaginare nuove ipotesi di ricerca (e non solo) per il futuro.

Vi è un'interazione progressiva fra le operazioni di analisi e di interpretazione: l'una arricchisce e sollecita l'altra e viceversa. L'interpretazione è volta a integrare in una prospettiva di senso ciò che è stato osservato, a confrontare i risultati delle elaborazioni con le ipotesi che sono all'origine della ricerca e in ordine a ciò impiega gli strumenti e i concetti della disciplina il cui ambito epistemologico dà l'impostazione dell'indagine. Con l'interpretazione il "dato" è trasformato in "risultato" (Montalbetti e Lisimberti, 2015, p. 73).

Nel nostro caso il contesto all'interno del quale ci poniamo è strutturalmente interdisciplinare, perché gli obiettivi del monitoraggio e le domande di ricerca (vedi sopra) si collocano in uno spazio di intersezione tra l'analisi delle politiche istituzionali, la pedagogia sociale in quanto disciplina (Porcarelli, 2021) che studia le responsabilità dei soggetti che hanno una missione di tipo educativo, la pedagogia della scuola, la didattica generale e le didattiche disciplinari. Non sarebbe dunque possibile confrontare i risultati del nostro monitoraggio con gli elementi più significativi del dibattito scientifico su ciascuno dei temi rilevanti che si collocano all'interno delle suddette discipline, perché ciascuno di tali temi aprirebbe a sua volta un mondo dagli orizzonti sconfinati. Citiamo a titolo esemplificativo un tema, che abbiamo già sviluppato in altra sede, proprio a proposito dell'espe-

rienza sammarinese di ECS, cioè quello della *libertà religiosa* (Porcarelli, 2023) e di come le istituzioni di una Repubblica si possono fare carico di garantire il diritto alla libertà religiosa attraverso l'istituzionalizzazione di un insegnamento alternativo per chi non si avvale dell'IRC.

Al fine di non disperderci in una molteplicità troppo articolata di dibattiti disciplinari con cui confrontarci, abbiamo deciso di organizzare la discussione dei risultati del monitoraggio e – dunque – le conclusioni di questo volume sulla base degli obiettivi esplicitati dal committente al momento dell'attivazione dell'incarico corrispondente<sup>1</sup>. Per praticità espositiva abbiamo accorpato i primi due obiettivi in un'unica riflessione sull'identità dell'insegnamento di ECS e i possibili spazi di miglioramento, mentre dedicheremo un paragrafo a sé stante alla questione della scelta degli insegnanti e la loro formazione.

## 2. Il volto di ECS come disciplina sul piano istituzionale

L'insieme dei dati raccolti converge su una rappresentazione globalmente positiva della scelta, effettuata dalla Repubblica di San Marino, di istituire – per quanti non si avvalgono dell'IRC – un insegnamento alternativo di pari dignità, così come è stata generalmente apprezzata la scelta di collocare all'interno dell'Etica (prima parola della denominazione di ECS) il baricentro culturale di tale insegnamento. A tratti fa anche capolino l'idea della possibilità di estendere tale insegnamento a tutti gli studenti, anche senza impegnarsi in modo diretto sulle modalità istituzionali con cui questo potrebbe avvenire<sup>2</sup>, come emerge in alcune verbalizzazioni raccolte durante i FG con gli insegnanti e i genitori, ma anche in quelle di un dirigente scolastico.

Nelle verbalizzazioni degli insegnanti si può cogliere soprattutto la legittima soddisfazione per l'impegno profuso e la consapevolezza dei buoni

1. Gli obiettivi di questo monitoraggio, che abbiamo illustrato come frutto dell'incontro iniziale con gli stakeholder effettuato nel novembre 2022, si possono così riassumere: 1) valutare le modalità con cui è stata interpretato – in fase sperimentale – l'insegnamento di ECS (tanto dagli insegnanti, come dagli studenti e dai genitori); 2) individuare eventuali possibili punti di miglioramento; 3) individuare possibili bisogni formativi di cui l'Amministrazione e l'Università potessero farsi carico.

2. In "sostituzione" dell'IRC (che verrebbe in tal modo "soppresso")? In parallelo e in aggiunta all'IRC (ma senza che nulla venga detto su quella che potrebbe o dovrebbe poi diventare la materia alternativa)? Al di là della posizione netta di alcuni genitori, nelle altre verbalizzazioni non emerge con chiarezza l'ipotesi complessiva che si prefigurerebbe nella mente degli interlocutori, se non il desiderio di condividere il proprio senso di soddisfazione per il valore educativo di questa disciplina.

risultati attestati dalla soddisfazione degli studenti, oltre ad alcuni elementi (di cui si dirà a breve) che dipendono dal senso di fatica sperimentata nel dover lavorare in determinate condizioni e, talvolta, con numeri molto bassi di studenti. Nelle verbalizzazioni dei genitori emergono invece atteggiamenti molto diversificati, che probabilmente dipendono dalle diverse convinzioni politiche e ideologiche di quanti sono stati coinvolti nei FG<sup>3</sup>. Da un lato vi è chi apprezza l'insegnamento di ECS in quanto offre un'alternativa sia per chi comunque già pensava di non avvalersi dell'IRC, sia per coloro che effettuano tale opzione con l'occasione (avendo un'alternativa tra cui scegliere). Dall'altro lato vi sono interventi che rilanciano di fatto i temi già contenuti nelle *Istanze d'Arengo* di cui si è detto all'inizio, proponendo l'allargamento a tutti gli studenti dell'insegnamento di ECS, a fronte della sostituzione dell'IRC confessionale con un insegnamento aconfessionale di storia delle religioni.

Tale differenza di atteggiamento si può cogliere anche nel modo in cui i genitori delineano il rapporto tra IRC e attività catechistica in parrocchia. Per quelli che sono più “sereni” rispetto alla presenza dell'IRC nella scuola (ancorché contenti che vi sia un'alternativa di pari dignità) le due scelte non sono collegate, anzi è plausibile che vi siano bambini e ragazzi che frequentino le attività parrocchiali, ma decidano – nel contesto scolastico – di optare per l'insegnamento di ECS. Per i genitori che manifestano posizioni più “abolizioniste” nei confronti dell'IRC la scelta di non avvalersi dell'IRC viene presentata come “logica conseguenza” dell'abbandono delle pratiche ecclesiali e della formazione catechistica, lasciando trasparire in loro una sovrapposizione mentale tra IRC confessionale (di cui non si coglie o non si accoglie il fatto che si collochi “nel quadro delle finalità della scuola”<sup>4</sup>) e catechismo.

3. Ricordiamo che i FG sono stati effettuati con campioni di tipo “opportunistico”, selezionati in primo luogo sulla base delle disponibilità delle persone invitate a recarsi in un determinato luogo a una certa ora (e, va detto, che – percentualmente parlando – le disponibilità dei genitori sono state esigue) e, in secondo luogo, sulla base della loro soggettiva motivazione ad accogliere l'invito (motivazione che può dipendere anche da spinte di natura ideologica). Va anche detto che non è stato effettuato nessun FG con i genitori dei moltissimi allievi che continuano a frequentare l'IRC, perché obiettivo della presente indagine era specificamente quello di effettuare un monitoraggio dell'insegnamento di ECS, ma per avere una rappresentazione più ampia delle opinioni dei genitori in merito alla presenza e al valore culturale e educativo dell'IRC sarebbe necessario allargare il campione ed “equilibrarlo” in questo senso.

4. È la formula che si ritrova nell'art. 1 dell'Accordo tra la Segreteria di Stato della Repubblica di San Marino e la Santa Sede, firmato il 26 giugno 2018, che riprende identica formulazione degli accordi di revisione del concordato lateranense firmati il 18 febbraio 1984 tra Italia e Santa Sede, con tutte le implicazioni che illustriamo ampiamente in alcuni testi dedicati all'identità dell'IRC (Porcarelli, 2020b e 2022).

Le verbalizzazioni delle studentesse e degli studenti generalmente offrono un'immagine positiva dell'insegnamento di ECS, ma si coglie chiaramente come la loro rappresentazione dell'insegnamento sia determinata dall'impostazione che a esso ha dato l'insegnante che è toccato loro in sorte. In alcuni casi il giudizio positivo sull'operare dell'insegnante si riverbera su quello dell'insegnamento (pur osservando di avere notizia che non tutti gli insegnanti siano ugualmente bravi ed empatici), in altri casi la situazione è specularmente ribaltata e l'atteggiamento percepito come inadeguato di un insegnante in particolare rischia di far percepire una debolezza complessiva della proposta culturale e didattica di ECS.

Soprattutto tra gli studenti delle scuole superiori è emersa con forza la grande variabilità degli stili didattici degli insegnanti, che spesso tendono a "ripiegare" su temi a loro congeniali, perché legati alle discipline che insegnano, e possono avere posture molto differenti in ordine alla valutazione: da quelli che ragionano in analogia con la propria disciplina e danno la valutazione in decimi a fronte di prove di verifica puntuali, che richiedono uno studio costante, a quelli che ragionano probabilmente per analogia con quanto si ritiene che accada nell'ambito dell'IRC e valutano soprattutto interesse e partecipazione, rendendo più piacevole e "leggera" la frequenza della disciplina e meno angosciante il momento della valutazione.

Le Indicazioni curriculari per l'insegnamento di ECS non sembrano state oggetto di analisi esplicita da parte di nessuna delle componenti della comunità scolastica (se escludiamo i Dirigenti scolastici, a cui compete la conoscenza della norma per ruolo istituzionale), per cui appaiono conosciute in termini molto diversificati da parte degli insegnanti<sup>5</sup>, mentre studenti e genitori – in genere – ne ignorano persino l'esistenza. Di qui anche la percezione di un insegnamento molto "libero", qualcuno ha detto "senza un programma definito", che è stato interpretato – paradossalmente in linea con quanto previsto nelle indicazioni metodologiche contenute nelle *Indicazioni curriculari* di ECS – in termini flessibili, anche per andare incontro a richieste ed esigenze formulate dagli studenti.

Di conseguenza l'elenco complessivo dei temi trattati che si può desumere sia dai documenti progettuali degli insegnanti, sia dalle risposte alla domanda specifica date dai docenti stessi nei questionari, è molto ampio e

5. La conoscenza delle Indicazioni curriculari da parte degli insegnanti appare molto diversificata, per cui va da colleghi che dichiarano di averle analizzate con attenzione (come emerge da alcune delle risposte ai questionari e da alcuni interventi nei FG) a insegnanti che lasciano chiaramente intuire (o dichiarano esplicitamente) di averne una conoscenza molto approssimativa. Certamente le ha analizzate con cura il gruppo di docenti delle scuole Medie che ha elaborato un documento ad hoc, da presentare alle Istituzioni sammarinesi.

spazia da questioni che si collegano ai fondamenti dell'etica, a temi umanamente impegnativi e socialmente rilevanti come i diritti umani, la parità di genere, bullismo e cyberbullismo, le questioni ambientali, quelle bioetiche e numerose questioni culturali che sembrano rispondere a richieste e curiosità specifiche degli studenti o degli insegnanti. In molti casi i docenti dichiarano<sup>6</sup> di essersi “appoggiati” alla propria disciplina di insegnamento, per cui gli insegnanti di area letteraria si sono serviti di provocazioni tratte dalla letteratura, mentre gli insegnanti di area giuridica hanno fatto più volentieri riferimento a tematiche come i diritti umani.

Probabilmente il tema che è risultato generalmente più ostico per la quasi totalità degli insegnanti (se escludiamo, verosimilmente, quelli di filosofia della scuola superiore, con cui però non abbiamo avuto un'interazione specifica<sup>7</sup>) è quello che riguarda l'identità dell'etica come campo disciplinare e i fondamenti della riflessione etica. Su questo tema gli insegnanti avrebbero avuto piacere di ricevere una formazione specifica (che peraltro era prevista tra gli strumenti di accompagnamento della sperimentazione), che non è stato possibile erogare per via delle limitazioni portate dallo scoppio della pandemia da Covid-19. Per questa ragione molti insegnanti, sia della scuola media che della scuola superiore, si sono appoggiati a un paio di libri (Webstein, 2013; Segré e Annoni, 2020), molto agili e facilmente utilizzabili anche con i ragazzi, individuati da qualcuno di loro e condivisi attraverso un “passa parola” che – stando alla documentazione raccolta – sembra risultato efficace. La discussione dei risultati sulle scelte didattiche degli insegnanti preferiamo collocarla direttamente nel prossimo paragrafo, perché a essa si collegano strettamente alcune ipotesi di proposte formative che emergono dal presente monitoraggio.

L'ultimo elemento “strutturale” di cui qui ci occupiamo, e che è stato oggetto di discussione da parte dei diversi interlocutori è la modalità con cui vengono identificati gli insegnanti di ECS e il tipo di continuità che possono garantire in tale insegnamento. Per le scuole elementari la scelta di utilizzare – a settimane alterne – le insegnanti di classe non sembra causare particolari problemi, se non per la necessità di garantire un buon raccordo e una buona comunicazione tra le colleghe che si alternano nell'insegnamento, ma fanno comunque parte della stessa équipe pedago-

6. Lo stesso dato emerge, talvolta come espressione di disagio, anche dalle verbalizzazioni degli studenti, durante il FG che li ha coinvolti, mentre gli studenti manifestano grande apprezzamento per quei docenti che appaiono in grado di modulare la propria proposta formativa sulla base dei loro interessi e delle loro richieste.

7. Nessuno dei due soli docenti della scuola superiore che hanno partecipato al FG era di Storia e Filosofia.



gica per quella classe. In ogni caso, anche per la scuola elementare, emerge in diversi FG l'ipotesi di un insegnante specialista (in analogia a quanto accade per l'IRC).

Nelle scuole medie la scelta di incaricare gli insegnanti di area letteraria che hanno delle ore a disposizione (ad anni alterni) pone in modo molto più significativo un problema di continuità dell'insegnante rispetto al singolo gruppo classe). In questo caso la richiesta – da parte degli insegnanti – di essere sostanzialmente “sgravati” da questo onere, per affidarlo a docenti specialisti appare certamente più forte. Anche nella scuola superiore vengono incaricati come insegnanti di ECS prevalentemente quanti hanno delle ore a disposizione, ma senza che vi sia – da parte loro – una sorta di “autocandidatura” o espressione di disponibilità per tale incarico. Questo viene unanimemente visto come il principale punto di criticità.

L'istituzione di una cattedra specifica di ECS con un docente specialista (analogo all'IRC) è una proposta che viene variamente interpretata dai diversi interlocutori: più condivisa e “popolare” tra gli insegnanti (come emerge sia dai questionari che dal FG) sembra meno attraente per gli studenti e certamente non viene caldeggiata dal dirigente scolastico, che argomenta precisamente nella direzione opposta. Particolarmente interessante, a tale riguardo, è l'argomentazione portata dal dirigente della scuola superiore, che – al di là di problematiche di tipo logistico che potrebbero derivare dall'istituzione di una classe di concorso ad hoc – sottolinea il valore aggiunto che l'insegnamento di ECS potrebbe portare sul piano culturale, nel far emergere gli aspetti deontologici etici e sociali delle diverse discipline. Le discipline di area umanistica hanno una naturale prossimità con le riflessioni di tipo etico, culturale e sociale, ma anche le discipline di area scientifica e quelle professionalizzanti possono sviluppare tale vocazione culturale, visto che a loro compete orientare gli studenti verso mondi professionali di cui è importante cogliere le valenze etiche, culturali e sociali. In tal modo, soprattutto nella scuola superiore, ECS verrebbe ad avere un ruolo ambivalente, cioè a un tempo quello di una disciplina chiaramente codificata (con le proprie *indicazioni curriculari* specifiche) e quello di una *meta-disciplina*, capace di far emergere gli impliciti etico-socio-culturali di tutte le discipline, che però non compare tra le prerogative istituzionali di questo insegnamento e nemmeno risulterebbe un'istanza presente negli altri ordini e gradi di scuola.

In estrema sintesi, dal nostro monitoraggio, non emergono elementi chiari che diano indicazioni precise per rimettere mano alle indicazioni curriculari di ECS, salvo l'indicazione di precisare meglio il suo rapporto con l'insegnamento trasversale delle *Competenze di cittadinanza*. Probabilmente tali indicazioni potrebbero emergere nel contesto di un percorso di

ricerca-formazione che consentirebbe agli insegnanti di esplicitare meglio alcuni ingredienti culturali che – nell’arco della sperimentazione – essi abbiano inserito con successo nella loro offerta formativa. Ma di questa ipotesi ci occuperemo nel prossimo paragrafo, riflettendo sulle scelte contenutistiche e didattiche, oltre che sui bisogni di formazione degli insegnanti.

### 3. Scelte didattiche e bisogni formativi degli insegnanti

Tra gli elementi di natura pedagogico-didattica che sono emersi, tanto negli strumenti di indagine impiegati con gli insegnanti (questionario e FG), come nelle interviste ai dirigenti scolastici, vi è la particolare congiuntura scolastico-normativa in cui si è collocata la sperimentazione di ECS. Si è detto all’inizio che nel 2018 è stato avviato, in modo progressivo e graduale, un processo molto significativo di cambiamento del “software normativo” per le istituzioni scolastiche sammarinesi, con il passaggio dalla vecchia logica dei *Programmi* (immaginati come sequenze ordinate di contenuti culturali, sul modello dei *Programmi ministeriali* della Repubblica italiana) a quella delle Indicazioni curriculari<sup>8</sup>, che delineano la prospettiva di una *didattica per competenze*, secondo un modello psicopedagogico di impianto costruttivista (Porcarelli, 2020c).

Il fatto che tale passaggio, soprattutto nelle scuole Medie e – più ancora – nelle Superiori, sia avvenuto in modo molto graduale, sia partito dopo l’avvio della sperimentazione di ECS<sup>9</sup>, e abbia in gran parte coinciso con il periodo del Covid-19, ha comportato che molti insegnanti abbiano mantenuto i vecchi programmi (e le vecchie programmazioni basate soprattutto sui libri di testo) come “organizzatore implicito” (certamente rassicurante) della loro didattica disciplinare, mentre tale operazione non è stata possibile per ECS, che è nata direttamente con il nuovo “genere letterario” (le *indicazioni curriculari*) ed è apparsa a molti insegnanti come definita in

8. Logica che a sua volta si ispira ad analoga evoluzione avvenuta in Italia, a partire dal 2004, con il progressivo passaggio dai *Programmi ministeriali* alle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* e poi alle *Indicazioni nazionali per il curriculum* (Porcarelli, 2021 e 2024). Particolarmente significative, come “modello” per la scuola sammarinese, sono quelle emanate dal MIUR nel 2012 (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*).

9. L’avvio dell’adozione (in via sperimentale) delle nuove Indicazioni curriculari per le singole discipline è normato nel Decreto Delegato 29 settembre 2021 n. 169, recante: *Avvio della seconda fase della sperimentazione delle indicazioni curriculari per la scuola sammarinese* ([www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/archivio-leggi-decreti-e-regolamenti/scheda17174080.html](http://www.consigliograndeegenerale.sm/on-line/home/archivio-leggi-decreti-e-regolamenti/scheda17174080.html)), che avvia tale sperimentazione a partire dall’a.s. 2021/2022, quindi dopo due anni che gli insegnanti hanno lavorato su ECS.

termini “vaghi” o, come più d’uno ha verbalizzato, «senza un programma definito». In realtà il “genere letterario” delle *indicazioni curriculari* di ECS e quello delle nuove indicazioni curriculari per le singole discipline della scuola media e della scuola superiore è assolutamente il medesimo, ma forse occorrerà ancora qualche anno perché tutti gli insegnanti si accorgano che anche il modo di lavorare sugli insegnamenti disciplinari è – potenzialmente – cambiato in modo significativo. Dai feedback ricevuti durante le attività di monitoraggio è apparso come la consapevolezza chiara di tale passaggio evolutivo sia ormai ben chiara agli insegnanti delle scuole elementari e medie, molto meno a quelli della scuola superiore. Questo si configura come un bisogno formativo implicito, probabilmente anche inconsapevole, che è particolarmente significativo per i docenti delle scuole superiori.

Tale considerazione si può collegare anche al dibattito sulla questione della valutazione di ECS emersa soprattutto nei FG dei docenti e degli studenti di scuola media e superiore. Diversi colleghi hanno segnalato di avere percepito – almeno inizialmente – come una difficoltà il fatto di non poter procedere a una valutazione accuratamente formalizzata e basata su prove “oggettive”, come probabilmente sono abituati a fare nella loro disciplina: anche a tali insegnanti è apparso subito evidente come tale strategia fosse difficilmente applicabile a ECS (lamentando ancora una volta la mancanza di un programma), di qui la segnalazione della difficoltà e del disagio.

Molto interessanti sono, in tale prospettiva, le considerazioni di altri insegnanti che – probabilmente ragionando per analogia con quanto ritengono avvenga per l’IRC – marcano una distinzione tra le strategie valutative che utilizzano quando insegnano la propria disciplina e quelle che mettono in campo per ECS: in questo caso prevale un approccio che potremmo definire *formativo* alla valutazione (Greenstein, 2010 [2016]) che si configura anche come valutazione per l’apprendimento (Weeden, Winter e Broadfoot, 2002 [2009]), in cui si tiene conto soprattutto dell’interesse e della partecipazione (generalmente molto elevati), della produzione spontanea di alcuni lavori (es. powerpoint) che gli studenti realizzano nell’ambito di una didattica tendenzialmente attiva e dialogica. Potrebbe essere interessante verificare, in prospettiva, se alcune delle “buone prassi di valutazione formativa” messe in campo per ECS potessero anche retroagire sulle strategie di valutazione disciplinare, in prospettiva di competenze.

Le proposte formative esplicitamente emerse – particolarmente nell’ambito delle interviste e dei FG – si concentrano soprattutto su due aree: quella metodologico-didattica e quella della condivisione delle *buone prassi* (che chiameremo area strategico-riflessiva). L’area metodologico-di-

dattica, con particolare attenzione alle metodologie didattiche innovative e alla capacità di lavorare efficacemente con piccoli gruppi di studenti, viene percepita come un bisogno formativo urgente, assieme alla richiesta di familiarizzare con strategie di *tutoring* e *mentoring* che possano trasformare l'apparente limite di trovarsi a lavorare con un piccolo gruppo in un punto di forza. Alcuni insegnanti, infatti, hanno apprezzato l'opportunità di lavorare con un piccolo gruppo, mentre per altri questo ha rappresentato un limite, così come ha rappresentato un limite l'idea di "svolgere un programma" solo con una piccola parte della classe. Al di là di altre considerazioni, che faremo più avanti, sulla postura didattica con cui sono state metabolizzate le indicazioni curriculari sammarinesi in genere, ci preme qui sottolineare l'importanza di aiutare i docenti a valorizzare appieno le opportunità di lavoro con il piccolo gruppo, attraverso metodologie fortemente interattive che è praticamente impossibile mettere in atto con la classe al completo. Pensiamo, per esempio, alla *flipped classroom* (Maglioni e Biscaro, 2014), l'approccio EAS (Rivoltella, 2021), il *cooperative learning* (Comoglio, 1999), diverse forme di *Role play* e tutte le forme di attività didattica che si possono collegare a un approccio alle competenze di impianto costruttivista (Porcarelli, 2020c) e che – per essere utilizzate in classe – richiederebbero la divisione della classe stessa in piccoli gruppi.

L'area strategico-riflessiva, chiesta a gran voce soprattutto dagli insegnanti, che vorrebbero avere spazi dedicati per condividere buone prassi e materiali già elaborati dai colleghi è certamente un'area su cui lavorare in modo significativo, anche se forse non è opportuno lasciarla a una sorta di "libera auto-formazione" totalmente autogestita dagli insegnanti. Si tratterebbe di muoversi nella logica di *professionisti riflessivi* (Schön, 1983 [1993]) che diventano *insegnanti riflessivi* (Fabbri, Striano e Melacarne, 2008). Si tratta di procedure formative altamente complesse, che richiedono una mediazione pedagogica saggia e rispettosa, in cui i professionisti vengano non solo accompagnati nel condividere degli oggetti culturali (progettazioni, pratiche didattiche, strumenti di lavoro), ma anche nella capacità di fare un lavoro di tipo metariflessivo sui propri vissuti professionali, cercando di coglierne i punti di forza e di miglioramento, anche attraverso attrattori concettuali e culturali che possano facilitare tutto il processo.

Accanto a queste due aree di formazione se ne potrebbe individuare anche una terza, più legata all'identità culturale e formativa della disciplina, che di fatto è stata interpretata da ciascuno degli insegnanti a partire dalla propria prospettiva disciplinare specifica, per cui gli insegnanti di scienze giuridiche hanno privilegiato il lavoro sul diritto e l'educazione civica, altri docenti si sono concentrati chi sulla filosofia, chi sulla

letteratura, alcuni hanno tentato (cercando autonomamente strumenti culturali in tal senso) di proporre agli studenti una definizione generale quanto meno dell'etica, che è la parola-chiave fondamentale attorno a cui si costruisce l'identità della disciplina. Ciò che manca – a oggi – è una consapevolezza diffusa di quella che Schwab (1964 [1971]) identificerebbe come la *struttura della disciplina*, ovvero l'insieme dei suoi *nuclei fondanti*, facendo operazioni simili a quelle che ciascun insegnante ha già fatto sulle proprie discipline di insegnamento. In questo caso vi in effetti un divario da superare, che è quello relativo alla mancanza di una formazione disciplinare iniziale<sup>10</sup>, che può essere certamente compensata da una formazione in servizio pensata *ad hoc*, ma questo tipo di percorso dovrebbe superare alcune fisiologiche resistenze da parte degli insegnanti.

Probabilmente si potrebbero dedicare alcuni incontri (pochi) a dare le chiavi di lettura culturali per rileggere le *Indicazioni curriculari* di ECS e vedere in esse il cuore dinamico del valore formativo di tale insegnamento, risolvendo anche la questione dei rapporti con le competenze di cittadinanza ed – eventualmente – con altre discipline. In realtà è possibile pensare anche a metodologie più strutturate per questo tipo di percorso, utilizzando approcci già ben accreditati a livello internazionale, come quello del *Decoding disciplines* (Middendorf e Pace, 2004), in cui è stato coinvolto anche chi scrive<sup>11</sup>. Si può anche ipotizzare di lavorare sulla formazione a due livelli: un livello “di base” rivolto a tutti i docenti per garantire un coinvolgimento globale di tutti gli insegnanti, e un livello più approfondito per un gruppo più ristretto di insegnanti, più disponibili e motivati, che potrebbero diventare – nel tempo – i formatori dei loro colleghi o, quanto meno, i catalizzatori positivi dell'intero processo di implementazione dell'insegnamento di ECS. Con questo gruppo più ristretto si potrebbero anche – come suggerito dal Dirigente della scuola media – elaborare dei *tool* che potrebbero servire da materiali didattici prestrutturati, a beneficio di tutti gli altri colleghi.

10. Nessuno degli insegnanti chiamati a insegnare ECS ha mai sostenuto, durante il suo corso di studi accademico, esami di Etica, di Cultura e sulla Società, né ha sostenuto un esame di abilitazione specifico su ECS.

11. Segnaliamo innanzitutto il sito istituzionale del movimento Decoding the Disciplines: <https://decodingthedisciplines.org/> (consultato il 20 febbraio 2024), che lo scrivente ha avuto modo di conoscere avendo partecipato come *discussant* a diversi convegni internazionali. Si tratta di un approccio molto promettente, con un percorso articolato in sette *domande generative*, che si potrebbe applicare anche all'insegnamento di ECS.

## 4. Conclusioni

Il processo che ha portato all'introduzione e alla prima attuazione in via sperimentale del nuovo insegnamento di ECS nella Repubblica di San Marino è certamente oggetto di un'attenzione specifica da parte dell'Amministrazione sammarinese, che ha commissionato il presente monitoraggio, ma può essere di grande interesse anche per quanti, in Italia, sono interessati al tema dell'IRC e, più in generale, al ruolo della scuola nel promuovere la libertà religiosa per tutti i cittadini.

La situazione dell'IRC in Italia è in gran parte simile a quella sammarinese, ma ci sono alcune significative differenze. Anche in Italia vi è un IRC confessionale, presente in forza di un Concordato<sup>12</sup>, ed ha avuto negli anni una significativa evoluzione (Cicatelli, 2015; Porcarelli, 2020b), passando da una concezione sostanzialmente catechistica, per arrivare a collocarsi pienamente nel quadro delle finalità della scuola e, ultimamente, aprirsi alla dimensione interculturale e interreligiosa (Porcarelli, 2020a e 2022). Vi sono però alcune differenze rispetto alle modalità con cui i rispettivi Stati hanno interpretato disposizioni concordatarie sostanzialmente analoghe: la prima riguarda il tema della valutazione della disciplina, la seconda riguarda il tema di questo volume, cioè l'offerta alternativa per chi non si avvale dell'IRC.

Per quanto riguarda la valutazione dell'IRC la normativa sammarinese è molto lineare, perché è prevista una valutazione di profitto del tutto analoga a quella delle altre discipline, che si evolve sintonicamente con quella di tutte le altre discipline: finché tutti usavano i voti decimali, anche per l'IRC la valutazione era data tramite un voto decimale, da che in alcuni gradi di scuola (scuola elementare) si sono abbandonati i voti per le altre discipline, lo si è fatto anche per l'IRC. Di riflesso, anche la valutazione di ECS viene effettuata come quella di tutte le altre discipline, IRC incluso. Il fatto che in alcuni FG siano emerse perplessità sulle modalità di valutazione di ECS non si lega tanto alla scelta istituzionale di attribuirgli le stesse modalità valutative delle altre discipline, ma piuttosto dalle modalità concrete con cui le insegnanti e gli insegnanti (soprattutto nella scuola superiore) hanno interpretato tale mandato, soprattutto se si tratta di insegnanti abituati a un approccio più “vessatorio” che “formativo” alle logiche della valutazione.

La valutazione dell'IRC in Italia è invece differente rispetto a quella delle altre discipline. Come abbiamo ampiamente illustrato in altra sede

12. Ci riferiamo ai *Patti lateranensi* firmati l'11 febbraio 1929 e aggiornati con l'*Accordo di revisione del Concordato* firmato il 18 febbraio 1984 (recepito nell'ordinamento italiano con Legge n. 121 del 25 marzo 1985).

(Porcarelli, 2020b e 2022), perché fin dagli anni Trenta del secolo scorso era fatto divieto all'IdR di attribuire una valutazione numerica<sup>13</sup>, come quella delle altre discipline. Con gli accordi di revisione del concordato l'Irc viene inserito *nel quadro delle finalità della scuola*; quindi, sarebbe stato possibile e coerente rivedere questa modalità di valutazione, ma la norma del 1930 è “transitata” nell'ordinamento scolastico repubblicano a suo tempo e non è stata modificata dopo il 1984, tanto che la troviamo nel Testo Unico della legislazione scolastica (DPR 297/1994, art. 309), senza che su questo tema sia stato mai aperto un dibattito significativo. Si potrebbe pensare che sia giunto il tempo di aprire tale dibattito, ma – per farlo – bisognerebbe probabilmente superare alcuni ostacoli in merito alla possibilità di inserire un insegnamento alternativo (analogamente a quanto è stato fatto nel contesto sammarinese).

Ancora più marcate, infatti, sono le differenze tra la Repubblica di San Marino e quella italiana in merito alla questione delle attività alternative per quanti non si avvalgono dell'IRC. Con l'accordo di revisione del Concordato del 1984 si supera la denominazione precedente (in cui parlava della possibilità di essere “esentati”<sup>14</sup> dall'insegnamento), per utilizzare una semantica più consona a un insegnamento di natura culturale, che si colloca nel quadro delle finalità della scuola, per cui si parla della possibilità di decidere se *avvalersi* o meno di esso. Di per sé questa semantica potrebbe richiamare l'idea di decidere serenamente se frequentare (o meno) un insegnamento, così come avviene nel caso della scelta di una seconda lingua in luogo di un'altra, ma – in realtà – tale scelta si carica di significati ulteriori, che in parte sono precisati nelle disposizioni concordatarie<sup>15</sup>, in parte

13. Tale divieto compare per la prima volta nella Legge 824/1930, dove in cui si afferma che «per l'insegnamento religioso, in luogo di voti e di esami viene redatta a cura dell'insegnante e comunicata alla famiglia una speciale nota, da inserire nella pagella scolastica, riguardante l'interesse con il quale l'alunno segue l'insegnamento e il profitto che ne ritrae» (art. 4).

14. Termine che veniva utilizzato, per esempio, per quanti chiedevano di essere esentati dall'insegnamento di educazione fisica (così si chiamava allora) a fronte della presentazione di un certificato medico.

15. Gli accordi di revisione del Concordato, firmati il 18 febbraio 1984, così presentano la scelta di garantire l'IRC, come pure la possibilità di non avvalersene: «La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione» (Legge n. 121 del 25 marzo 1985, art. 9.2).



sono stati enfatizzati da una sentenza della Corte costituzionale, che – a fronte della possibilità di prevedere un insegnamento alternativo obbligatorio – descrive la condizione di chi non si avvale dell’IRC come una condizione di “non obbligo”:

La previsione come obbligatoria di altra materia per i non avvalentisi sarebbe patente discriminazione a loro danno, perché proposta in luogo dell’insegnamento di religione cattolica, quasi corresse tra l’una e l’altro lo schema logico dell’obbligazione alternativa, quando dinanzi all’insegnamento di religione cattolica si è chiamati a esercitare un diritto di libertà costituzionale non degradabile, nella sua serietà e impegnatività di coscienza, a opzione tra equivalenti discipline scolastiche. Lo Stato è obbligato, in forza dell’Accordo con la Santa Sede, ad assicurare l’insegnamento di religione cattolica. Per gli studenti e per le loro famiglie esso è facoltativo: solo l’esercizio del diritto di avvalersene crea l’obbligo scolastico di frequentarlo. Per quanti decidano di non avvalersene l’alternativa è uno stato di non-obbligo. La previsione, infatti, di altro insegnamento obbligatorio verrebbe a costituire condizionamento per quella interrogazione della coscienza, che deve essere conservata attenta al suo unico oggetto: l’esercizio della libertà costituzionale di religione. (Corte costituzionale, Sent. n. 203 del 11 aprile 1989, motivazioni, punto 9).

Non è questa la sede per entrare nel merito delle “ragioni costituzionali” di tale sentenza e la sua genesi storica (Cicatelli, 2015, pp. 76-79), ci limitiamo solo a segnalare come essa si collochi in un periodo storico in cui erano ben presenti elementi culturali riconducibili a quelli che – nella prima parte di questo volume – abbiamo identificato come *paradigmi del sospetto*, ma soprattutto come – nei fatti – un’applicazione molto rigida delle considerazioni presenti in tale sentenza abbia portato a una più profonda discriminazione tanto nei confronti di chi si avvale dell’IRC, come nei confronti di chi non se ne avvale.

Il Ministero dell’Istruzione ha immediatamente recepito le indicazioni della Corte costituzionale<sup>16</sup>, per cui si configura la possibilità di allontanarsi dalla scuola come conseguenza dello stato di “non obbligo”, e fissa a quattro le possibili alternative all’Irc: a) attività didattiche e formative; b) attività di studio e/o ricerca individuale con assistenza di personale docente; c) nessuna attività, ovvero libera attività di studio e/o ricerca individuale senza assistenza di personale docente; d) uscita dalla scuola (con permesso scritto e puntuali indicazioni fornite dal genitore in caso di allievi minorenni).

16. Cfr. le CM n. 188 del 25 maggio 1989 e n. 189 del 29 maggio 1989, in cui prendono forma le ipotesi di attività alternative che caratterizzano tutt’ora l’offerta formativa delle scuole, integrate dalla CM n. 9 del 18 gennaio 1991 che, a seguito di altra Sentenza della Corte costituzionale (sent. n. 13 del 11/1/1991).



La determinazione dell'insegnamento di cui all'ipotesi a) non è mai stata affrontata seriamente, per una pluralità di ragioni, che qui non è il caso di cercare di esplorare. Tra le ipotesi formulate negli anni Ottanta ve ne erano alcune che andavano nella direzione dell'educazione civica e ai diritti umani (come alternativa "laica" ai valori religiosi), più congruente sarebbe l'idea di formulare l'ipotesi di un IR "aconfessionale", che si ispiri ai vari paradigmi delle Scienze Religiose (Giorda, 2009a e b; Saggiore e Giorda, 2011), e che avrebbe il vantaggio di presidiare una sfera comunque importante per la formazione delle persone (la dimensione religiosa, affrontata da un punto di vista culturale), potrebbe essere un utile spazio di dialogo, avrebbe tutta la serietà necessaria per costituire una valida alternativa. Per ora sono i Collegi dei Docenti a deliberare in merito, sulla base di eventuali richieste.

Alla luce di quanto appena illustrato e, più ancora, del report sull'introduzione dell'insegnamento di ECS nella Repubblica di San Marino riteniamo che sia giunto il momento di chiedersi se, dopo anni in cui è stata la piccola repubblica del Titano a ispirarsi alla normativa italiana, non sia giunto il momento che sia la Repubblica italiana a prendere ispirazione dall'esperienza sammarinese. L'esperienza che descriviamo nelle pagine di questo testo dimostra come l'istituzione di un insegnamento alternativo a un insegnamento confessionale (e la sua relativa obbligatorietà), ben lungi dal ledere la libertà religiosa di chi si avvale dell'uno o dell'altro, impegna di fatto lo Stato a garantire un'alternativa culturale di pari dignità e insegnanti in grado di erogare l'insegnamento e valutarlo. Tutto questo, peraltro, è pienamente in linea con quanto espresso nei *Toledo guiding principles* (OSCE/ODIHR, 2007), di cui si è parlato sopra e che non erano ancora usciti al tempo in cui fu elaborata la suddetta sentenza della Corte costituzionale. Ci auguriamo che anche questo testo possa contribuire a riaprire il dibattito, non solo tra gli addetti ai lavori.

## Riferimenti bibliografici

- Abruzzese S. (2018), *Oltre i paradigmi del sospetto: le ragioni del credere*, in: Caputo M. (a cura di), *Oltre i “paradigmi del sospetto”? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano, pp. 39-51.
- Aceti E. (2011), *Educare al sacro. Una risposta alla crisi della società post-moderna*, Città Nuova, Roma.
- Acocella I. (2008), *Il focus group: teorie e tecnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Acone G. (2004), *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia.
- Admirand P. (2019), *Humbling the Discourse: Why Interfaith Dialogue, Religious Pluralism, Liberation Theology, and Secular Humanism Are Needed for a Robust Public Square*, “Religions”, 10, 450, pp. 1-16.
- Aletti M. (2022), *La religiosità come oggetto di ricerca psicologica*, in M. Caputo (a cura di), *La religiosità come risorsa. Prospettive multidisciplinari e ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 83-108.
- Arosio L. (2013), *L'analisi documentaria nella ricerca sociale. Metodologia e metodo dai classici a internet*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino.
- Bauman Z. (2000), *Modernità liquida*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 2002.
- Beck U. (2008), *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare*, tr. it. Laterza, Bari 2009.
- Benedetto XVI (2009), *Discorso del Santo Padre ai partecipanti all'incontro degli insegnanti di religione cattolica*, Roma, Aula Paolo VI, 25 aprile. URL: [www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20090425\\_insegnanti-religione.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione.html) (consultato il 25 febbraio 2024).
- Berger P.L. (1967), *La sacra volta. Elementi per una teoria sociologica della religione*, tr. it. SugarCo, Milano 1984.
- Berger P.L. (2014), *I molti altari della modernità. Le religioni al tempo del pluralismo*, tr. it. EMI, Bologna 2017.

- Bernardo A., Saggiaro A. (a cura di) (2015), *I Principi di Toledo e le religioni a scuola. Traduzione, presentazione e discussione dei Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools-OSCE/ODHIR*, Aracne, Roma.
- Bertagna G. (2009), *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici della riforma Moratti (2001-2006) al cacciavite di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Bertagna G. (2014), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid-19. Tra spazio di esperienza e orizzonte d'attesa*, Studium, Roma.
- Bianchi U. (2010), *La "Storia delle religioni" nella scuola media superiore: principi metodologici e contenutistici sulla base di alcune esperienze didattiche*, "Chaos e Kronos", 11, pp. 7-12.
- Botturi F. (a cura di) (2008), *Prospettiva dell'azione e figure del bene*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bruckner P. (1995), *La tentazione dell'innocenza*, tr. it. Ipermedium, Napoli 2001.
- Bruni E.M. (2020), *L'"ora di religione". Una chance per la formazione e per la scuola*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4, pp. 136-145.
- Caputo M. (2018) (a cura di), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosità e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano.
- Catterin M. (2013), *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica in Europa: analisi e contributi di istituzioni europee* Marcianum Press, Venezia.
- Commissione teologica internazionale (1997), *Il Cristianesimo e le religioni*, Roma, 16 giugno, URL: [www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/cti\\_documents/rc\\_cti\\_1997\\_cristianesimo-religioni\\_it.html#Introduzione](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_1997_cristianesimo-religioni_it.html#Introduzione) (consultato il 25 febbraio 2024).
- Comoglio M. (1999), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Consiglio Grande e Generale (2017), *Ordine del Giorno per dare mandato al Congresso di Stato ad aprire un confronto sugli accordi esistenti in materia di insegnamento della religione cattolica e per superare l'istituto "dell'esonero" e per impegnare il Congresso medesimo a riferirne alla I Commissione Consiliare Permanente entro il 30 giugno 2017*. San Marino: Atto di indirizzo del 22 febbraio 2017.
- Consiglio Grande e Generale (2019), *Indicazioni curriculari dell'insegnamento di "Etica, cultura e società"*. San Marino: Decreto delegato del 19 settembre 2019, n. 144.
- Condorcet M.J.A.N. (1791-1792), *Sull'istruzione pubblica*, tr. it. Canova, Treviso 1956.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna (II ed.).
- Council of Europe (1999), *Recommendation 1396/1999, Religion and democracy*, Strasburgo.
- Council of Europe (2005), *Recommendation 1720/2005, Education and religion*, Strasburgo.

- Council of Europe/Consiglio d'Europa (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale. "Vivere insieme in pari dignità"*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Cox H. (1965), *La città secolare. La "morte di Dio" nella tecnopoli: la Bibbia nella civiltà industriale*, tr. it. Vallecchi, Firenze 1968.
- Crosato C. (2016), *Dal laicismo alla laicità. La via dell'inclusione dialogica: possibilità e critica*, Armando, Roma.
- Dalla Torre G. (2012), *Sana laicità o laicità positiva?*, "Stato, Chiese e pluralismo confessionale" – Rivista telematica ([www.statoechiese.it](http://www.statoechiese.it)), 34, pp. 1-11.
- Dal Passo F. (2017), *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi*, Novalogos, Anzio-Lavinio (RM).
- Dal Toso P., Loro D. (a cura di) (2017), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Delors J. et al. (1996), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*, tr. it. Armando, Roma 1997.
- De Lubac H. (1945), *Il dramma dell'umanesimo ateo*, tr. it. Morcelliana, Brescia 1979.
- Eck D.L. (2007), *American Religious Pluralism: Civic and Theological Discourse*, in T. Banchoff, *Democracy and the New Religious Pluralism*, Oxford University Press, Oxford, pp. 243-270.
- Eck D.L., Randall B.W. (2018), *Pluralism in Religion and American Education*, in M.D. Waggoner, N.C. Walker (Eds.), *The Oxford Handbook of Religion and American Education*, Oxford University Press, Oxford, pp. 43-55.
- Fabbri A. (2018), *L'insegnamento della religione cattolica a San Marino, tra status quo e istanze di riorganizzazione del sistema: le basi del nuovo accordo*, "Il diritto ecclesiastico", 3/4, pp. 639-661.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Fahy J., Bock J.J. (a cura di) (2019), *The interfaith movement: mobilising religious diversity in the 21st century*, Routledge, London.
- Feldhoff T., Radisch F. (2021), *Why Must Everything Be So Complicated? Demands and Challenges on Methods for Analyzing School Improvement Processes*, in Oude Groote Beverborg A., Feldhoff T., Maag Merki K., Radisch F. (a cura di), *Concept and Design Developments in School Improvement Research. Accountability and Educational Improvement*, Springer, Cham (Switzerland).
- Giovanni Paolo II (1990), Lettera enciclica *Redemptoris missio*, Roma, 7 dicembre. URL: [www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_07121990\\_redemptoris-missio.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html) (consultato il 25 febbraio 2024).
- Giorda M.C. (2009a), *La Storia delle religioni nella scuola italiana. Quattro sperimentazioni negli istituti superiori*, "Storicamente", 5, pp. 1-33; URL: [http://storicamente.org/ora\\_di\\_religione](http://storicamente.org/ora_di_religione) (consultato il 25 febbraio 2024).
- Giorda M.C. (2009b), *La Storia delle religioni: una via italiana dell'educazione alla Cittadinanza*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, pp. 1-16.
- Giusti M. (2017), *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari-Roma.
- Grandi G. (2009), *Decidersi. Scegliere e decidere di sé*, Meudon, Trieste.

- Greenstein L. (2010), *La valutazione formativa*, tr. it. UTET, Torino 2016.
- Guardini R. (1950), *La fine dell'epoca moderna*, tr. it. Morcelliana, Brescia 1979.
- Guetta S. (2016), *Educare a un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano.
- Habermas J., Ratzinger J. (2004), *Ragione e fede in dialogo. Etica, religione e Stato liberale*, tr. it. Morcelliana, Brescia 2004.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. URL: [https://unevoc.unesco.org/pub/futures\\_of\\_education\\_report\\_eng.pdf](https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf) (consultato il 25 febbraio 2024).
- Keast J. (Ed.) (2007), *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Handbook for Schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Kengott E.M. (2017), *Life Design-Ethics-Religion Studies: non-confessional RE in Brandenburg (Germany)*, "British Journal of Religious Education", 1, pp. 40-54.
- Knauth T. (2007), *Religious Education in Germany: Contribution to Dialogue or Source of Conflict? A Historical and Contextual Analysis of its Development since the 1960s*, in R. Jackson, S. Miedema, and W. Seisse, J.-P. Willaime, *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Waxmann, Münster, pp. 243-265.
- Lübbe H. (1965), *La secolarizzazione: storia e analisi di un concetto*, tr. it. il Mulino, Bologna 1971.
- Macale C. (2020), *La storia delle religioni: condizione necessaria, ma non sufficiente per l'insegnamento religioso nella scuola italiana*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4, pp. 180-196.
- MacIntyre A. (1999), *Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, tr. it. Vita e Pensiero, Milano 2002.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Marone F., Musaiò M., Pesare M. (2023), *Educazione, relazione e affetti. Oltre la pandemia*, Armando, Roma.
- Mayhew M.J., Rockenbach A.N. (2021), *Interfaith Learning and Development*, "Journal of College and Character", 22: 1, 1-12.
- Montalbetti K., Lisimberty C. (a cura di) (2015), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Morgese R. (2021), *Fai la cosa giusta. Gesti straordinari di ragazzi e ragazze come te*, Raffaello Ragazzi, Monte san Vito (AN).
- Mori L. (2018), *Giochi filosofici. Sfide all'ultimo pensiero per bambini coraggiosi*, Erickson, Trento.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Mortari L. (2002), *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mortari L. (2019), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Moscato M.T. (2020), *Insegnamento della religione e educazione religiosa nell'orizzonte multiculturale*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4, pp. 81-100.

- Moscato M.T. (2021), *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Morcelliana Schol , Brescia.
- Neufeldt R.C. (2011), *Interfaith Dialogue: Assessing Theories of Change*, "Peace & Change", 2, pp. 344-372.
- Orefice P. (2006a), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 1. La creazione dei saperi nell'educazione di comunit  per lo sviluppo locale*, Liguori, Napoli.
- Orefice P. (2006b), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche. Vol. 2. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*, Liguori, Napoli.
- OSCE/ODIHR (2007), *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*, OSCE/ODIHR, Warsaw (Poland).
- Oude Groote Beverborg A., Feldhoff T., Maag Merki K., Radisch F. (a cura di) (2021), *Concept and Design Developments in School Improvement Research. Longitudinal, Multilevel and Mixed Methods and Their relevance for Educational Accountability*, Springer, Cham (Switzerland).
- Pagano N. (2006), *Per una "storia delle religioni". Un'alternativa laica all'ora di religione nella scuola pubblica*, Claudiana, Torino.
- Pagliari L. (2021), *#Cuoricone. Cyberbullismo, bullismo e storie di vite on line. Tu da che parte stai?*, Poligrafici Il Borgo, Bologna.
- Pajer F. (2017), *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa Unita (1957-2017)*, La Scuola, Brescia.
- Porcarelli A. (2012), *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici e confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Porcarelli A. (2016), *Che cos'  la filosofia? Tra scienza e religione*, Diogene Multimedia, Bologna.
- Porcarelli A. (2018), *La pedagogia tra le scienze delle religioni*, in M. Caputo (a cura di), *Oltre i "paradigmi del sospetto"? Religiosit  e scienze umane*, FrancoAngeli, Milano, pp. 143-160.
- Porcarelli A. (2020a), *Il dialogo interreligioso in prospettiva pedagogica*, "Nuova Secondaria Ricerca", 4, pp. 101-123.
- Porcarelli A. (2020b), *Nuovi percorsi e materiali per il concorso a cattedra. IdR. Insegnanti di religione*, SEI, Torino.
- Porcarelli A. (2020c), *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, Diogene Multimedia, Bologna (III ed.).
- Porcarelli A. (2021), *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*, Studium, Roma.
- Porcarelli A. (2022), *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Porcarelli A. (2023), *Institutionalizing the Relationship between Religious Teaching and Religious Freedom: The Case of the Republic of San Marino*, "Religions", 14(6):685; pp. 1-10. <https://doi.org/10.3390/rel14060685>
- Porcarelli A. (2024), *Quale autonomia delle scuole? Oltre l'autonomia formale per un'autonomia reale*, in E. Scaglia, A. Potestio (a cura di), *Una pedagogia per il cambiamento*, Studium, Roma, pp. 101-121.



- Prestininzi A. (a cura di) (2022), *Dialoghi sul clima. Tra emergenza e conoscenza*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- Ribolzi L. (1997), *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia.
- Ricoeur P. (1965), *Della interpretazione. Saggio su Freud*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 2002.
- Rivoltella P.C. (2021), *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, Morcelliana-Scholè, Brescia.
- Rizzi M. (2016), *La secolarizzazione debole. Violenza, religione, autorità*, il Mulino, Bologna.
- Saggiaro A., Giorda M.C. (2011), *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, EMI, Bologna.
- Salvarani B. (2006), *Educare al pluralismo religioso. Bradford chiama Italia*, EMI, Bologna.
- Savater F. (1991), *Etica per un figlio*, tr. it. Laterza, Roma-Bari 1998.
- Schwab J. (1964), *La struttura delle discipline*, in J. Schwab, L. Lange, G. Wilson, M. Scriven, *La struttura della conoscenza e il curriculum*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1971, pp. 1-27.
- Sciuto C. (2018), *Non c'è fede che tenga. Manifesto laico contro il multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano.
- Scognamiglio C. (a cura di) (2021), *Studiare a(la) distanza. Come il Covid-19 ha stravolto la vita degli studenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Scola A. (2007), *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Marsilio, Venezia.
- Schön D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Dedalo, Napoli 1993.
- Segré C.V., Annoni M. (2020), *Giusto o sbagliato? Quando scegli decidi chi sei*, Lapis, Roma.
- Segreteria di Stato Istruzione e Cultura (2018), *Indicazioni curricolari per la scuola sammarinese. L'idea di scuola. Competenze di cittadinanza. Competenze digitali*, San Marino (reperibili all'URL: [www.istruzione.sm/on-line/home/docenti/indicazioni-curricolari.html](http://www.istruzione.sm/on-line/home/docenti/indicazioni-curricolari.html) – consultato il 25 febbraio 2024).
- Sistach L.M. (2019), *Laicità e laicismo nell'Occidente europeo*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma.
- Stenico T. (1991), *Dall'Atlantico agli Urali nel segno di Cristo. L'Europa vista da Giovanni Paolo II*, Sinopsis, Genova.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Trincherò R., Robasto D. (2019), *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori università, Milano.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: [www.unesco.org/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](http://www.unesco.org/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf) (consultato il 25 febbraio 2024).

- Vecchini S. (2019), *Una frescura al centro del petto. L'albo illustrato nella crescita e nella vita interiore dei bambini*, Topipittori, Milano.
- Vigna C., Zanardo S. (a cura di) (2008), *Etica di frontiera. Nuove forme del bene e del male*, Vita e Pensiero, Milano.
- Vitale A.R. (2017), *Laicità e laicismo: sinonimia, dicotomia o antinomia?*, "Gregorianum", 98(1), pp. 75-95.
- Weber M. (1919), *La scienza come professione*, tr. it. Armando, Roma 1997.
- Webstein B. (2013), *E se nessuno mi becca? Breve trattato di etica per ragazzi*, Il Castoro, Milano.
- Weeden P., Winter J.E., Broadfoot P. (2002), *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, tr. it. Erickson, Trento 2009.
- Zamagni S., Guarnieri A. (a cura di) (2009), *Laicità e relativismo nella società post-secolare*, il Mulino, Bologna.
- Zanardo S. (2007), *Il legame del dono*, Vita e Pensiero, Milano.
- Zonne-Gätjens E. (2022), *Interculturalizing Religious Education – Mission Completed?*, "Religions", 13, 653. <https://doi.org/10.3390/rel13070653>.



# Appendice

Si riportano in Appendice i principali strumenti di lavoro utilizzati per la realizzazione del Report, mentre i dati raccolti (questionari on line, sbobinate delle interviste e dei focus-group), sia per le informazioni sensibili che potrebbero contenere, sia per l'ampiezza eccessiva che avrebbero tali materiali, non vengono riportati in modo estensivo.

## **A.1 – Questionario on line per docenti di ECS**

Il questionario di cui si riporta il testo è stato somministrato ai docenti di ECS tramite Google Moduli, nel mese di gennaio 2023. Viene qui riportato in corpo e spaziature ridotti.

**In quali anni scolastici hai insegnato “Etica cultura e società” (ECS)?**

2019/2020    2020/2021    2021/2022    2022/2023

**Quale è la consistenza dei gruppi di studenti che frequentano l'insegnamento?**

- Numero minimo \_\_\_\_
- In media \_\_\_\_
- Numero massimo \_\_\_\_

**In generale, i gruppi erano costituiti tutti da alunni della stessa classe, oppure sono stati fatti degli accorpamenti?**

- Generalmente si trattava di alunni della stessa classe  
 Generalmente sono stati fatti degli accorpamenti  
 Si sono verificate entrambe le situazioni in egual misura

**In generale, coloro che hanno frequentato l'insegnamento di ECS un anno, lo hanno confermato anche negli anni successivi?**

- Generalmente sì    Generalmente no    Non saprei

**In generale, coloro che hanno frequentato l'insegnamento di ECS, erano bene informati circa la sua natura e le motivazioni che hanno portato a istituirlo?**

Generalmente sì  Generalmente no  Non saprei

**Ritiene che gli studenti siano stati soddisfatti del lavoro fatto insieme?**

Per niente  Poco  Abbastanza  Molto  Moltissimo

**Ha avuto dei feedback anche da parte dei genitori?**

Sì  No

**In caso affermativo, può indicare alcune delle osservazioni più ricorrenti che hanno fatto?**

---

**Dal punto di vista metodologico, come ha impostato l'insegnamento di ECS?**

- Ho individuato alcuni temi ed ho svolto un regolare programma
- Ho concordato di volta in volta gli argomenti di maggior interesse con gli studenti
- Avevo un canovaccio progettuale che ho adeguato alle esigenze emergenti dagli studenti
- Altro (specificare...)

**Ha trovato utili le Indicazioni Curricolari di ECS, allegate al Decreto Delegato n. 144 del 19 settembre 2019?**

Per niente  Poco  Abbastanza  Molto  Moltissimo

**Può esprimere una sua riflessione in merito alle indicazioni curricolari di ECS?**

---

**Quali sono le tematiche che ha svolto nel corso di questi anni?**

---

**Ci sono altri temi, per lei importanti, che inserirebbe nelle Indicazioni Curricolari di ECS?**

---

**Quali sono stati i punti di forza dell'insegnamento di ECS, dal suo punto di vista?**

---

**Sono emersi alcuni nodi problematici nello svolgimento dell'insegnamento di ECS? Quali?**

---

**Sono emersi, da parte sua, dei bisogni di formazione, che potrebbero aiutarla a svolgere meglio il suo lavoro come insegnante di ECS? Quali?**

---

## **Dati anagrafici e professionali**

Età anagrafica \_\_\_\_ Anni di servizio nella scuola \_\_\_\_

Maschio  Femmina

Disciplina di insegnamento \_\_\_\_\_

### **A.2 – Griglie per la conduzione dei *focus-group***

La gestione di un *focus-group* comporta, metodologicamente, una grande flessibilità da parte del conduttore, che deve essere in grado di sintonizzarsi sulla lunghezza d'onda dei partecipanti, metterli a loro agio, focalizzare il tema in modo chiaro, ma non apparire rigido nella conduzione della discussione, cogliendo dalle loro stesse parole i temi più rilevanti su cui sollecitare il loro confronto. In primo luogo, vengono esplicitate e condivise le “regole” per la discussione, dopo di che il conduttore introduce gli argomenti tenendo d’occhio la scaletta qui riportata (con la necessaria e opportuna flessibilità).

La metodologia richiede anche la presenza di un *osservatore* che ha la funzione di osservare le dinamiche (in cui il conduttore è fisiologicamente coinvolto), per annotarsi il “sottotesto” della comunicazione (elementi non verbali e paraverbali) collegandoli ai passaggi fondamentali del discorso e consentire di cogliere alcuni elementi che nella pura e semplice registrazione vocale della conversazione potrebbero non emergere.

#### **Alcune “regole” da condividere per la discussione**

1. Si interviene uno alla volta, man mano che il conduttore darà la parola, senza mai interrompere chi sta parlando (al più si può segnalare il desiderio di intervenire dopo), ma sempre ascoltando con rispetto gli interventi degli altri,
2. Si parla con voce chiara, non troppo bassa, per favorire la qualità dell’ascolto da parte di tutti e della registrazione da parte del conduttore.
3. Non esistono risposte “giuste” o “sbagliate”, ma solo libere e rispettabili opinioni personali, ciascuno è tenuto doverosamente a rispettare il pensiero di tutti, il conduttore avrà facoltà di interrompere interventi aggressivi o irrispettosi.
4. Per la stessa ragione non bisogna avere timore di esprimere le proprie opinioni, anche se sono in contrasto con quanto affermato da altri, salvo mantenere sempre le espressioni di dissenso entro i limiti di rispettosa correttezza.
5. Il conduttore ha solo la funzione di “facilitatore” della discussione, non interviene nel merito di essa (quindi non è opportuno chiederglielo in modo esplicito), al più potrà dare una restituzione conclusiva, sottolineando alcuni elementi emersi.

#### **Scaletta per la conduzione dei focus con gli insegnanti (temi da esplorare)**

- Quale è la percezione generale di questa esperienza? Il rapporto con i bambini?
- Ci sono alcuni episodi significativi o “toccanti” che vi hanno fatto apprezzare in modo particolare questa esperienza?

- Ci sono stati degli “incidenti critici” che ne hanno messo in luce alcuni punti di debolezza?
- Quale è la vostra opinione sull’insegnamento di ECS, per quanto riguarda la sua funzione istituzionale (un’alternativa didatticamente strutturata per quanti non si avvalgono dell’IRC)?
- Quale è la vostra opinione sulle Indicazioni curriculari e quanto sono state utili per la vostra progettazione? Ci sono temi che vi sembrerebbe utile aggiungere o puntualizzare?
- Ci sono esigenze specifiche dal punto di vista formativo?

### **Scaletta per la conduzione dei focus con gli studenti (temi da esplorare)**

Avvertenza: poiché gli studenti hanno età tra loro molto differenti (dalla scuola elementare a quella superiore) il registro linguistico e il tono comunicativo andranno adeguate alla situazione.

- Quale è la percezione generale di questa esperienza?
- Come è stato il rapporto con gli insegnanti? Hai notato delle differenze rispetto a quello che si realizza nella quotidianità scolastica?
- Come hai trovato le tematiche che avete affrontato? E il metodo con cui avete lavorato?
- Quali sono i temi che ti hanno colpito di più e perché?
- Come è stato il rapporto con i compagni che hanno fatto la tua stessa scelta?
- Quali sono stati i tuoi pensieri rispetto all’idea che – durante l’ora di religione – la classe si divide in due gruppi?
- In generale che cosa pensi dell’insegnamento di “Etica, cultura e società”?

### **Scaletta per la conduzione dei focus con i genitori (temi da esplorare)**

Avvertenza: poiché i genitori hanno figli di età molto diversificate (dalla scuola elementare a quella superiore) è importante ricalibrare le domande-stimolo tenendo conto di quelle che possono essere le dinamiche plausibili.

- Quale è la percezione generale che ha avuto di questa esperienza, attraverso suo figlio/a?
- Ha avuto modo di interagire con gli insegnanti di ECS? Che idea si è fatto del loro modo di lavorare?
- Che cosa l’ha colpita di più del lavoro che è stato fatto?
- Quale è la sua personale opinione circa l’insegnamento di ECS, anche rispetto alle scelte istituzionali fatte dalla Repubblica di San Marino?
- Ha avuto modo di vedere le Indicazioni curriculari di ECS? In caso affermativo che idea se ne è fatta?
- Avrebbe delle richieste/suggerimenti da dare, per rendere questo insegnamento sempre più vicino alle esigenze di coloro che lo scelgono?

## **A.3 – Griglia per la conduzione delle interviste ai Dirigenti scolastici**

La gestione di un’intervista semi-strutturata ha come primo obiettivo quello di creare un clima caldo, empatico e cordiale, in cui l’intervistato si possa sentire

a proprio agio per esprimersi in piena sincerità e autenticità. I temi dell'intervista vengono proposti con naturalezza, secondo una scansione non rigida e tenendo fortemente conto di ciò che l'interlocutore ha già detto, magari lasciando intuire elementi importanti della propria sensibilità e della propria rappresentazione complessiva della questione. Le interviste vengono svolte a distanza, tramite Zoom-meeting, che consente la video-registrazione dei colloqui.

La metodologia richiede anche la presenza di un *osservatore* che ha la funzione di osservare le dinamiche (in cui il conduttore è fisiologicamente coinvolto), per annotarsi il “sottotesto” della comunicazione (elementi non verbali e paraverbali) collegandoli ai passaggi fondamentali del discorso e consentire di cogliere alcuni elementi che nella pura e semplice registrazione vocale della conversazione potrebbero non emergere.

Alcuni interrogativi importanti:

- Quale è la percezione generale di questa esperienza? Ha avuto feedback da parte di insegnanti, allievi e genitori?
- Ci sono stati degli “incidenti critici” che hanno fatto emergere alcuni nodi problematici?
- Quale è la sua opinione sull'insegnamento di ECS, per quanto riguarda la sua funzione istituzionale (un'alternativa didatticamente strutturata per quanti non si avvalgono dell'IRC)?
- Quale è la sua opinione sulle modalità con cui è stata concepita la “governance” di questo insegnamento per il suo ordine e grado di scuola? La scelta degli insegnanti?
- Quale è la vostra opinione sulle Indicazioni curriculari? Ci sono aggiustamenti che riterreste utile apportare?
- Nei focus effettuati con gli insegnanti è emersa più volte la proposta di inserire questo insegnamento in una classe di concorso e affidarlo a un docente specificamente formato, che garantisca anche continuità agli allievi: lei quale opinione ha in merito?
- Ci sono esigenze specifiche dal punto di vista formativo?

## **A.4 – Schede descrittive dei focus group**

I focus group (FG) con gli insegnanti si sono svolti secondo le modalità concordate con i Dirigenti delle istituzioni scolastiche sammarinesi, come risulta dalle schede di rilevazione redatte dalla dott.ssa Maria Iodice (che ha svolto il ruolo di osservatrice), in cui è possibile recuperare i dati relativi a ciascuno di essi.

### **A.4.1 – Scheda FG insegnanti scuola elementare**

Il FG si è svolto il giorno 20 febbraio 2023, presso la biblioteca della scuola elementare La Quercia, sita in Via Erviano, dalle ore 10.00 alle ore 11.30. Hanno partecipato 5 persone (4 donne e 1 uomo), che indicheremo con le seguenti sigle LS., F., LC., N., C.

*Annotazioni:* era stata invitata una persona che non è venuta, aveva segnalato la sua assenza chiedendo a un collega di fare da portavoce all'incontro.

Il clima in cui si è svolto il FG è stato disteso e sereno, le persone hanno interrogato senza sovrapporsi, salvo il caso di una persona che tendeva a prendere più spesso la parola, assumendo anche il ruolo di "rispondere" puntualmente agli interventi delle colleghe, ma è stato agevole – da parte del facilitatore – "contenere" tale atteggiamento e lei stessa è stata molto collaborativa quando le si chiedeva di lasciare spazio ad altri.

*Modalità di interazione:*

- Introduzione: il facilitatore ha presentato il tema della discussione ed ha introdotto i partecipanti, spiegando le regole di comportamento e le modalità di conduzione del focus group.
- Discussione guidata: il facilitatore ha posto le domande ai partecipanti, che sono stati invitati a condividere le loro opinioni, esperienze e pensieri sul tema in esame.
- Approfondimento: il facilitatore ha approfondito il tema della formazione e della collaborazione professionale. Gli insegnanti hanno approfondito il tema dell'esigua numerosità degli alunni che rendono difficile una didattica dialogica.

I temi trattati sono quelli indicati dalla griglia di conduzione che, in larga parte, sono stati fatti emergere in modo spontaneo dalle dinamiche comunicative messe in atto dalle persone partecipanti al FG.

Conclusione: il facilitatore ha concluso la sessione di focus group, ringraziando i partecipanti per la partecipazione e la collaborazione.

#### **A.4.2 – Scheda FG insegnanti scuola media e superiore**

Il FG si è svolto il giorno 21 febbraio 2023, presso l'aula n. A3 della scuola media di Fonte dell'Ovo, sede della Repubblica di San Marino sita in Viale Campo dei Giudei 33, dalle ore 15.12 alle ore 16.30. Hanno partecipato 7 persone (5 donne e 2 uomini), che indicheremo con le seguenti sigle A., S., Cr., Ar., V., E., K.

*Annotazioni:* abbiamo atteso che arrivasse una persona che non aveva segnalato la sua assenza, che poi ha avvisato tramite messaggistica istantanea telefonica l'impossibilità di poter partecipare all'incontro.

Il clima in cui si è svolto il FG è stato disteso e sereno, le persone hanno interrogato senza sovrapporsi.

*Modalità di interazione:*

- Introduzione: il facilitatore ha presentato il tema della discussione ed ha introdotto i partecipanti, spiegando le regole di comportamento e le modalità di conduzione del focus group.
- Discussione guidata: il facilitatore ha posto le domande ai partecipanti, che sono stati invitati a condividere le loro opinioni, esperienze e pensieri sul tema in esame. Il facilitatore ha cercato di moderare equamente la discussione in quanto c'erano alcuni insegnanti taciturni.

- **Approfondimento:** il facilitatore ha approfondito il tema della formazione e della collaborazione professionale. Gli insegnanti hanno approfondito maggiormente il tema delle classi eterogenee nelle scuole superiori.

I temi trattati sono quelli indicati dalla griglia di conduzione che, in larga parte, sono stati fatti emergere in modo spontaneo dalle dinamiche comunicative messe in atto dalle persone partecipanti al FG.

*Conclusione:* il facilitatore ha concluso la sessione di focus group, ringraziando i partecipanti per la partecipazione e la collaborazione, con la promessa di valutare un eventuale altro incontro di confronto con tutti gli insegnanti che richiedono una compartecipazione progettuale.

#### **A.4.3 – Scheda FG studenti scuola elementare**

Il FG si è svolto il giorno 20 febbraio 2023, presso la biblioteca della scuola elementare La Quercia, sede della Repubblica di San Marino sita in Via Erviano, dalle ore 11.30 alle ore 12.00. Hanno partecipato 7 persone (4 bambine e 3 bambini), che indicheremo con le seguenti sigle A., Am., Ma., D., E., Mr., Ac.

*Annotazioni:* erano stati invitate altre due persone che non hanno partecipato in quanto sprovviste di consenso da parte dei genitori.

Il clima in cui si è svolto il FG è stato amichevole, giocoso, cordiale e collaborativo.

*Modalità di interazione:*

- **Introduzione:** il facilitatore ha presentato il tema della discussione ed ha introdotto i partecipanti, spiegando le regole di comportamento e le modalità di conduzione del focus group.
- **Discussione guidata:** il facilitatore ha posto le domande ai partecipanti, che sono stati invitati a condividere le loro opinioni, esperienze e pensieri sul tema in esame.
- **Approfondimento:** il facilitatore ha approfondito il tema dell'insegnante specialista su richiesta degli studenti.

*Conclusione:* il facilitatore ha concluso la sessione di focus group, ringraziando i partecipanti per la partecipazione e la collaborazione.

#### **A.4.4 – Scheda FG studenti scuola media**

Il FG si è svolto il giorno 21 febbraio 2023, presso la segreteria della scuola media di Fonte dell'Ovo, sede della Repubblica di San Marino sita in Viale Campo dei Giudei 33, dalle ore 11.30 alle ore 12.10. Hanno partecipato 4 persone (2 ragazze della II, 1 ragazza della III e un ragazzo della III), che indicheremo con le seguenti sigle M., V., E., A.

Il clima in cui si è svolto il FG è stato amichevole, cordiale e collaborativo.

*Modalità di interazione:*

- **Introduzione:** il facilitatore ha presentato il tema della discussione ed ha introdotto i partecipanti, spiegando le regole di comportamento e le modalità di conduzione del focus group.

- **Discussione guidata:** il facilitatore ha posto le domande ai partecipanti, che sono stati invitati a condividere le loro opinioni, esperienze e pensieri sul tema in esame.
- **Approfondimento:** il facilitatore ha approfondito il tema di fare in modo che ECS sia materia curricolare per tutti su richiesta degli studenti.

*Conclusione:* il facilitatore ha concluso la sessione di focus group, ringraziando i partecipanti per la partecipazione e la collaborazione.

#### **A.4.5 – Scheda FG studenti scuola superiore**

Il FG si è svolto il giorno 21 febbraio 2023, presso l'aula dedicata alla materia ECS della scuola Secondaria Superiore, sede della Repubblica di San Marino sita in Contrada Santa Croce 48, dalle ore 10.10 alle ore 11.00. Hanno partecipato 7 persone (3 partecipanti Liceo Scientifico della classe II di cui 2 maschi e una femmina, 4 partecipanti della IV Istituto tecnico Economico Aziendale di cui 3 maschi ed 1 femmina), che indicheremo con le seguenti sigle Ma., Mr., G., C., I., A., M.

Il clima in cui si è svolto il FG è stato inizialmente distaccato e freddo poi amichevole, cordiale e collaborativo.

*Annotazioni:* erano state invitate altre due persone che non hanno partecipato in quanto assenti quel giorno a scuola.

*Modalità di interazione:*

- **Introduzione:** il facilitatore ha presentato il tema della discussione ed ha introdotto i partecipanti, spiegando le regole di comportamento e le modalità di conduzione del focus group.
- **Discussione guidata:** il facilitatore ha posto le domande ai partecipanti, che sono stati invitati a condividere le loro opinioni, esperienze e pensieri sul tema in esame.
- **Approfondimento:** il facilitatore ha approfondito il tema della formazione e della collaborazione professionale e dell'eterogeneità generazionale delle classi, su richiesta degli studenti.

*Conclusione:* il facilitatore ha concluso la sessione di focus group, ringraziando i partecipanti per la partecipazione e la collaborazione.

#### **A.4.6 – Scheda FG genitori scuola elementare**

Il FG si è svolto il giorno 20 febbraio 2023, presso la biblioteca della scuola elementare La Quercia, sede della Repubblica di San Marino sita in Via Erviano, dalle ore 18.30 alle ore 19.10. Hanno partecipato 3 persone (2 donne e 1 uomo), che indicheremo con le seguenti sigle S., M., R.

*Annotazioni:* erano stati invitate altre due persone, abbiamo atteso il loro arrivo per 15 minuti (18.15/18.00) poi in accordo con i partecipanti si è deciso di cominciare.

Il clima in cui si è svolto il FG è stato amichevole, partecipativo e collaborativo.



*Modalità di interazione:*

- **Introduzione:** il facilitatore ha presentato il tema della discussione ed ha introdotto i partecipanti, spiegando le regole di comportamento e le modalità di conduzione del focus group.
- **Discussione guidata:** il facilitatore ha posto le domande ai partecipanti, che sono stati invitati a condividere le loro opinioni, esperienze e pensieri sul tema in esame. Il facilitatore ha stimolato la partecipazione di uno dei componenti in quanto era abbastanza taciturno.
- **Approfondimento:** il facilitatore ha approfondito il tema dei curricoli in quanto i genitori non ne sapevano molto.

*Conclusione:* il facilitatore ha concluso la sessione di focus group, ringraziando i partecipanti per la partecipazione e la collaborazione.

#### **A.4.7 – Scheda FG genitori scuola media**

Il FG si è svolto il giorno 21 febbraio 2023, presso la segreteria della scuola media di Fonte dell'Ovo, sede della Repubblica di San Marino sita in Viale Campo dei Giudei 33, dalle ore 12.15 alle ore 13.05. Hanno partecipato 4 persone (3 donne e 1 uomo), che indicheremo con le seguenti sigle K., M., D., C.

Il clima in cui si è svolto il FG è stato amichevole, partecipativo e collaborativo.

*Modalità di interazione:*

- **Introduzione:** il facilitatore ha presentato il tema della discussione ed ha introdotto i partecipanti, spiegando le regole di comportamento e le modalità di conduzione del focus group.
- **Discussione guidata:** il facilitatore ha posto le domande ai partecipanti, che sono stati invitati a condividere le loro opinioni, esperienze e pensieri sul tema in esame. I partecipanti hanno sottolineato l'importanza per la crescita personale dei giovani di ECS esprimendo la volontà che fosse materia curricolare.

*Conclusione:* il facilitatore ha concluso la sessione di focus group, ringraziando i partecipanti per la partecipazione e la collaborazione.

#### **A.4.7 – Scheda FG genitori scuola superiore**

Il FG si è svolto il giorno 21 febbraio 2023, presso l'aula insegnanti della scuola media di Fonte dell'Ovo, sede della Repubblica di San Marino sita in Viale Campo dei Giudei 33, dalle ore 18.30 alle ore 19.15. Hanno partecipato 3 persone (2 donne e 1 uomo), che indicheremo con le seguenti sigle G., K., F.

Il clima in cui si è svolto il FG è stato amichevole, partecipativo e collaborativo.

*Modalità di interazione:*

- **Introduzione:** il facilitatore ha presentato il tema della discussione ed ha introdotto i partecipanti, spiegando le regole di comportamento e le modalità di conduzione del focus group.
- **Discussione guidata:** il facilitatore ha posto le domande ai partecipanti, che sono stati invitati a condividere le loro opinioni, esperienze e pensieri sul

tema in esame. I partecipanti hanno sottolineato l'importanza per la crescita personale dei giovani di ECS esprimendo la volontà che fosse materia curricolare. L'esigenza di avere classi non eterogenee.

*Conclusion:* il facilitatore ha concluso la sessione di focus group, ringraziando i partecipanti per la partecipazione e la collaborazione.

## **A.5 – Schede descrittive delle interviste ai Dirigenti scolastici**

Le interviste con i Dirigenti scolastici sono state effettuate – come concordato durante gli incontri avuti a San Marino – a distanza, tramite Zoom meeting, individuando con ciascuno di essi la data e l'orario più adeguati, che verranno indicate nelle singole schede di rilevazione redatte dalla dott.ssa Maria Iodice (che ha svolto il ruolo di osservatrice).

### **A.5.1 – Scheda descrittiva dell'intervista al Dirigente della scuola elementare**

L'intervista è avvenuta in data 21/03/2023 alle h. 16.00 (12 minuti e 02 secondi) a distanza, tramite Zoom meeting.

La DS è stata puntuale all'incontro, mostrando partecipazione e interesse per la sperimentazione, assoluta disponibilità all'intervista. Il clima è stato collaborativo, partecipativo, conviviale e amicale. La percezione generale della sperimentazione è positiva, c'è partecipazione ed entusiasmo sia da parte degli insegnanti che degli studenti e delle loro rispettive famiglie.

La connessione è stata efficace per tutta la durata dell'intervista, che è stata registrata con il consenso verbale della Dirigente.

### **A.5.2 – Scheda descrittiva dell'intervista al Dirigente della scuola media**

L'intervista è avvenuta in data 20/03/2023 alle h. 17.30 (18 minuti e 42 secondi) a distanza, tramite Zoom meeting.

Il DS è stato puntuale all'incontro, mostrando partecipazione e interesse per la sperimentazione, assoluta disponibilità all'intervista. Il clima è stato collaborativo, partecipativo, conviviale e amicale. La percezione generale della sperimentazione è positiva, c'è partecipazione ed entusiasmo sia da parte degli insegnanti che degli studenti e delle loro rispettive famiglie.

La connessione è stata efficace per tutta la durata dell'intervista, che è stata registrata con il consenso verbale del Dirigente.

### **A.5.3 – Scheda descrittiva dell'intervista al Dirigente della scuola superiore**

L'intervista è avvenuta in data 23/03/2023 alle h. 17.00 (32 minuti e 40 secondi) a distanza, tramite Zoom meeting.

Il DS è stato puntuale all'incontro, mostrando partecipazione e interesse per la sperimentazione, assoluta disponibilità all'intervista. Il clima è stato collaborativo, partecipativo, conviviale e amicale. La percezione generale della sperimentazione è positiva, ritiene che l'insegnamento sia un'opportunità per ripensare alla didattica in generale, un'occasione per ripensare la programmazione non più nell'ottica dei contenuti, ma delle competenze.

La connessione non è stata del tutto efficace, almeno per la prima parte dell'incontro, tanto che il Dirigente ha deciso di cambiare postazione per cercare una connessione più efficiente. L'intervista è stata registrata con il consenso verbale del Dirigente e la qualità della registrazione (al di là dei problemi di collegamento) è stata buona.

## **A.6 – Documento elaborato dagli insegnanti della scuola media**

Durante il FG con gli insegnanti della scuola media e Superiore i docenti della scuola media hanno dichiarato di avere elaborato un documento di analisi riflessiva dell'esperienza di ECS, elaborato da un gruppo di referenti di ECS (su mandato del Collegio docenti della scuola media) e pensato appositamente per aprire un dialogo con le Istituzioni sammarinesi. Il documento è stato sottoposto a tutti i docenti, che hanno avuto un tempo per inviare suggerimenti e integrazioni al gruppo dei referenti che lo aveva redatto, il quale ha recepito ciò che è pervenuto, integrando il documento originario. Il documento – nella sua forma ultima – è stato consegnato allo scrivente e viene di seguito riportato.

### *Etica, cultura società\_scuola media RSM*

Sintesi dei feedback elaborati dal gruppo di lavoro e pervenuti dai colleghi.

#### *Aspetti positivi*

I temi della disciplina danno la possibilità di analizzare, elaborare, interpretare e valutare fenomeni del mondo in cui viviamo, che non sempre si affrontano in altre occasioni in maniera così approfondita e specifica (lavoro, diversità culturali, moralità, mercato del consumo e del consenso, dinamiche della comunicazione massmediatica...).

ECS è una valida alternativa all'ora di religione: lo dimostra l'incremento numerico di coloro che l'hanno scelta in questi tre anni di sperimentazione.

La disciplina offre un'importante opportunità formativa, perché permette di acquisire e sviluppare le seguenti capacità:

- riflettere criticamente;
- esprimere il proprio sentire e il punto di vista;
- sapersi confrontare costruttivamente anche su questioni eticamente controverse;
- diventare consapevoli delle ragioni che ci sono dietro a scelte e comportamenti.

La disciplina permette all'insegnante di lavorare con il piccolo-medio gruppo, con metodologie informali/laboratoriali e tempi distesi che favoriscono l'emersione di riflessioni individuali e di gruppo.

La programmazione, aperta alle necessità degli alunni e alle emergenze della società, è un punto di forza molto apprezzato da alunni e genitori.

### *Punti d'attenzione*

Sono tutti riassumibili nella mancanza di una cattedra specifica.

Il primo anno non vi erano aule dedicate. Questo aspetto è stato poi superato, ma ha costituito una criticità, acuendo la sensazione di precarietà del nuovo insegnamento. Da quando Etica, Cultura e Società è stata istituita se ne occupano le insegnanti di lettere di seconda poiché hanno tre ore a disposizione. Questo ha comportato, nell'assenza di una programmazione che sarebbe arrivata solo successivamente, che il primo anno l'ora di etica sia stata di fatto un'ora di educazione civica, più in sintonia con le materie di lettere. Ciò ha provocato disagi negli insegnanti chiamati ad "improvvisare" una nuova disciplina. Anche questo aspetto è stato risolto con la formazione specifica poi intervenuta e dallo scambio di esperienze tra colleghi.

Resta invece il problema della mancanza di continuità didattica poiché ogni anno cambiano gli insegnanti dedicati.

### *Suggerimenti*

Istituzione di una cattedra dedicata con una graduatoria per titoli specifici a cui attingere, da studi storico-filosofici-sociologici.



**Andrea Porcarelli**

## **Etica, cultura e società**

Il testo raccoglie i dati di un monitoraggio sui primi tre anni di attuazione in via sperimentale dell'insegnamento di "Etica, cultura e società" (ECS), quale alternativa all'insegnamento della religione cattolica per gli studenti della Repubblica di San Marino che non se ne avvalgono.

Dopo avere presentato il contesto culturale in cui – a livello internazionale – si innesta il dibattito sugli insegnamenti religiosi nelle scuole pubbliche, il volume illustra il percorso che ha portato a inserire l'insegnamento di ECS e la sua struttura pedagogica profonda.

La seconda parte del volume è dedicata all'analisi dei dati del monitoraggio: questionari, interviste e focus group mediante i quali è stata sondata l'opinione di insegnanti, studenti, genitori e dirigenti scolastici.

Ne emerge un quadro globalmente positivo, in cui le persone interpellate esprimono apprezzamento per questa iniziativa e aiutano a delineare possibili sviluppi della medesima.

**Andrea Porcarelli**, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, coordinatore della scuola di Dottorato in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova, è coordinatore del gruppo di lavoro della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) su "Religiosità e formazione religiosa". Fra le sue pubblicazioni si segnalano: *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto* (FrancoAngeli, 2012; Premio Accademia ASPEI 2015 e Premio SIPED 2016); *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona* (Studium, 2021; Premio Accademia ASPEI 2022 e Premio SIPED 2022); *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale* (FrancoAngeli, 2022).