

Il codice di condotta dell'insegnante tra valori interni e valori esterni della professione

di *Marcello Ostinelli**

Sommario La definizione di un'etica professionale dell'insegnante e l'adozione di un codice di condotta specifico sono due elementi rilevanti del processo di professionalizzazione dell'insegnamento.

Una professione si differenzia infatti da una mera occupazione per certi valori che la caratterizzano. Essi si distinguono in valori interni (determinati dalle caratteristiche intrinseche della professione) e in valori esterni (ricavati da un'interpretazione appropriata del contesto sociale e politico entro cui si esercita la professione).

La relazione identifica due valori fondamentali della professione insegnante: l'uno interno, la credibilità dell'insegnante; l'altro esterno, la neutralità dell'insegnante. La credibilità è ricavata dal rapporto di dipendenza epistemica che caratterizza la relazione tra insegnante e allievo. La neutralità si fonda su un'interpretazione appropriata della funzione pubblica nel contesto pluralistico della società contemporanea. Questi valori devono trovare adeguata applicazione nelle norme del codice di condotta dell'insegnante.

Parole chiave professione, etica professionale dell'insegnante, credibilità dell'insegnante, neutralità dell'insegnante.

2.1

Una questione controversa

L'etica dell'insegnante, per la quale potrebbe anche valere la denominazione di etica per la scuola¹, costituisce un oggetto d'indagine controverso. In-

* Dipartimento formazione e apprendimento, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

1. Di per sé la nozione di etica per la scuola ammette una notevole latitudine di interpretazioni. In un'importante selezione antologica di articoli sull'etica dell'insegnamento curata da Michael A. Boylan (2006) le questioni specifiche dell'etica dell'insegnante sono considerate soltanto marginalmente. Per contro vi si trovano trattati i temi classici della filosofia dell'educazione, a cominciare dalla determinazione delle finalità dell'educazione.

fatti l'esistenza di un'etica propria di ruoli sociali particolari (come quelli professionali o quelli parentali), non direttamente deducibile da e in talune circostanze incongruente con principi, valori e norme dell'etica generale, è problematica. Essa suppone che su talune questioni di rilevanza morale proprie di chi assume quel particolare ruolo l'etica generale non sia in grado da sola di trovare la giusta soluzione; inoltre essa sembra perfino presumere che esistano degli obblighi morali specifici per coloro che occupano ruoli sociali particolari che potrebbero scontrarsi con qualche dovere morale generale, alla cui osservanza chiunque è tenuto, quale che sia il particolare ruolo sociale occupato in quel momento; obblighi specifici che proibirebbero ciò che la moralità comune considera lecito o addirittura prescrive; e che prescriverebbero ciò che la moralità comune proibisce. Intesa a questo modo l'esistenza di un'etica propria di ruoli sociali particolari può risultare problematica, almeno per le teorie etiche monistiche (la più nota delle quali è l'utilitarismo), nonostante che si riferisca all'esperienza comune del conflitto tra norme, tra valori e qualche volta anche tra principi che il soggetto morale è chiamato a risolvere nel corso della sua esistenza. Come ha scritto David Luban, si tratta di conflitti che «non possiamo evitare» tra quella parte di noi che si identifica volta a volta nei ruoli che occupiamo e «il sé che si mantiene libero e distaccato dalla totale immersione in un ruolo» (Luban, 2003, p. 595).

Gli esempi di questi conflitti di valori sono numerosi. La condotta dell'uomo di Stato è stata spesso scelta a loro emblema. Essa è illustrata in pagine celeberrime de *Il Principe* nelle quali Machiavelli giustifica le scelte di chi detiene il potere politico in base a principi diversi da quelli che valgono per l'uomo comune: così nel xv capitolo ritiene «necessario a uno principe, volendosi mantenere, imparare a potere essere non buono, et usarlo e non usare secondo la necessità» (Machiavelli, 1968, p. 65); più avanti, nel xviii dà un esempio di quella massima spiegando che il principe prudente «non può [...], né debbe, osservare la fede, quando tale osservanza li torni contro, e che sono spente le cagioni che la feciono promettere» (ivi, pp. 72-3). Il conflitto tra principi risulta pure dalle pagine egualmente note che Max Weber (1921, pp. 439-43, trad. it. pp. 106-12) dedicò alla politica come professione. Sono identificati due principi della condotta che l'autore considera inconciliabili: quello dell'etica della responsabilità, secondo la quale bisogna rispondere delle conseguenze prevedibili di un'azione, anche di quelle non intenzionali; e quello dell'etica

E. Campbell (2008, p. 358) rileva invece opportunamente che l'oggetto specifico dell'etica dell'insegnamento è la condotta dell'insegnante.

che imputa moralmente alla persona la sola intenzione (*Gesinnung*) dell'azione, ritenendo che il giudizio morale non dipenda dal successo, ottenuto o mancato. Di conseguenza, secondo Max Weber «non è possibile ridurre a un comune denominatore l'etica della convinzione e l'etica della responsabilità» (ivi, p. 443, trad. it. pp. 111-2), essendo la differenza tra l'una e l'altra «incolmabile» (ivi, p. 441, trad. it. p. 109).

Tutto ciò non prova che l'esercizio di qualsiasi particolare funzione richieda di confrontarsi abitualmente con simili tragiche scelte². Taluni ruoli sociali per la peculiare attività che comportano hanno una maggiore consuetudine con situazioni nelle quali è più difficile e forse qualche volta impossibile compiere la scelta giusta tra le possibili alternative. La professione medica è un esempio paradigmatico di un'attività che è esposta frequentemente a scelte difficili tra principi e valori morali in conflitto tra di loro. Altre attività però lo sono di meno.

È questo il caso dell'insegnamento. Assumerò tuttavia che la valutazione della condotta dell'insegnante di regola non possa prescindere completamente dalla considerazione del suo particolare ruolo sociale. Ciò non implica necessariamente che nel giudizio morale di una sua azione abbiano rilevanza soltanto i principi, i valori e le norme proprie di quel ruolo. I principi dell'etica generale e i valori della coscienza morale non sono mai completamente silenti perché la persona morale non è mai completamente immersa nel ruolo sociale che occupa e continua a mantenersi libera. Nessuno può sottrarsi però agli obblighi particolari che derivano dai ruoli che occupa nella società, anche quando ciò comporti un conflitto con le proprie convinzioni personali³. Ciò vale anche per l'insegnante. Come nel caso di altre posizioni sociali e in particolare di tutte le funzioni pubbliche, anche per

2. La questione dell'esistenza di dilemmi morali autentici è un tema ricorrente della riflessione etica. Tra le posizioni più rilevanti nel dibattito filosofico contemporaneo vi è quella di Bernard Williams che in un importante articolo sulla coerenza etica difendeva la tesi della loro esistenza sulla base dell'idea che i conflitti tra doveri «assomigliano di più ai conflitti tra desideri che ai conflitti di credenze» (Williams, 1990, p. 209). Per un esame critico degli argomenti di Williams mi permetto di rinviare a Ostinelli (2009).

3. Salvo nei casi di grave conflitto morale con le convinzioni personali più profonde, morali o religiose. In tali casi si giustifica l'obiezione di coscienza, che nelle costituzioni degli Stati democratici più progrediti è riconosciuta come un diritto soggettivo: non più un atto *contra legem*, bensì *secundum legem*, benché sottoposto a limiti. Ad esempio, il diritto del medico antiabortista di rifiutarsi di compiere qualsiasi atto medico che fosse incompatibile con la sua coscienza non può comunque compromettere l'esecuzione di prestazioni mediche che non sono contrarie alla legge. In effetti l'obiezione è giustificata fintanto che si tratta dell'atto di una coscienza mite; non può esserlo se è un atto di sopraffazione.

quella dell'insegnante della scuola pubblica vi sono principi, valori e norme propri del ruolo che occupa che regolano la sua condotta nello svolgimento dei compiti derivanti dal suo ufficio – in parte però anche nella sua vita privata – e che quanto meno limitano la possibilità di agire in conformità a ciò che dettano le sole convinzioni personali. Almeno in questo senso l'idea di un'etica specifica per coloro che occupano un ruolo sociale particolare, nella fattispecie quello di insegnante della scuola pubblica, è plausibile.

In questo saggio intendo inoltre mostrare che i vincoli morali imposti dal ruolo occupato dall'insegnante della scuola pubblica possono essere interni o esterni: gli uni derivano da talune caratteristiche intrinseche della sua attività; gli altri si ricavano da un'interpretazione appropriata del particolare contesto sociale e culturale in cui essa è svolta. Potrò illustrare pertanto due valori salienti cui deve attenersi l'insegnante nella sua condotta, l'uno interno all'attività – la credibilità; l'altro esterno ad essa – la neutralità. Tali valori illustrano in modo esemplare il contenuto di un possibile codice di condotta dell'insegnante; anzi, ne costituiscono i capisaldi, almeno nel senso che esso deve comprendere alcune norme derivate dalle caratteristiche intrinseche dell'insegnamento e altre invece ricavate da un'interpretazione appropriata del contesto sociale e culturale.

Preliminarmente esaminerò però la questione se l'insegnamento possa considerarsi una professione e chiarirò che cosa ciò comporti qualora la risposta alla domanda fosse affermativa. La comprensione dei vincoli morali cui è sottoposta la condotta dell'insegnante risulta evidente una volta che si sia riconosciuto che principi, valori e norme a cui egli deve attenersi non sono quelli propri di un'etica di ruolo qualsiasi; sono invece quelli propri dell'etica di una peculiare professione.

2.2

Insegnare è una professione?

È plausibile considerare l'insegnamento una professione? Esiste un'etica professionale per l'insegnante definita da principi, valori e norme specifici?

La risposta della storia sembra essere negativa. In passato infatti l'insegnamento – ad eccezione di quello universitario – non era annoverato tra le professioni. Peraltro pure oggi sulla questione non esiste unanimità di pareri e di fatto continuano a circolare obiezioni importanti contro la tesi che l'insegnamento sia una professione con un'etica specifica.

In effetti, fino all'istituzione della scuola pubblica in epoca illuministica, non è possibile identificare la categoria degli insegnanti in modo univoco. La si considerava piuttosto «una sorta di “corpo misto”, in cui alcuni insegnanti erano persone decenti, capaci e scrupolose, rispettate dalle famiglie degli allievi; altri erano negligenti, incompetenti e presuntuosi» (Houston, 1988, trad. it. p. 89). A quel tempo erano infatti pochi coloro che si dedicavano all'insegnamento con l'intenzione di tenere quell'occupazione per il resto della vita.

Anche in Ticino fino alla crisi dell'Ancien Régime, l'attività di maestro di scuola era un'occupazione accessoria accanto ad altre (Marcacci, 2015, p. 24). Neppure l'istituzione della scuola pubblica ad opera dello Stato modificò però sostanzialmente questa situazione. In Ticino, la legge del 1804 che avrebbe dovuto istituire una scuola in ogni comune stabiliva che la cura dell'insegnamento dovesse essere «affidata ai Parrochi, Cappellani, ed altre persone capaci, e probe indistintamente»⁴. Anche il regolamento del maggio 1832 di applicazione della nuova legge scolastica poneva condizioni minime per assumere la carica: «Essere cattolico e di ottimi costumi»; «Conoscere a sufficienza tutte le materie che debbono essere insegnate»; «Avere fisica costituzione sana»⁵.

Come si vede, tanto la legge scolastica del 1804 quanto il regolamento del 1832 erano poco o nulla esigenti per quanto riguarda le capacità pedagogiche e didattiche degli insegnanti. Stabilivano però requisiti precisi sul loro carattere morale: dovevano essere persone “probe” e “di ottimi costumi”. Peraltro ciò neppure sembrava bastare dato che il primo regolamento scolastico del Cantone richiedeva pure all'insegnante di “essere cattolico”. È palese che con i criteri convenuti l'autorità politica del tempo si adoperava per definire ciò che costituiva a suo giudizio il profilo ideale dell'insegnante. I requisiti sul carattere morale non potevano assolutamente mancare.

Il legislatore di quei lontani tempi aveva visto giusto, anche se il profilo ideale dell'insegnante e i requisiti sul carattere morale oggi non sono più gli stessi⁶. Alla base della richiesta dell'autorità politica del tempo già allora vi

4. *Legge sulla scuola*, 4 giugno 1804, art. 4.

5. *Regolamento per le Scuole della Repubblica e Cantone del Ticino*, 30 maggio 1832, art. 4.

6. Un profilo molto analitico dell'insegnante è attualmente in discussione nella scuola ticinese. Una sua prima versione è esposta in un documento redatto da uno speciale gruppo di lavoro dal titolo *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese*, pubblicato nell'autunno del 2014. Comprende anche un paragrafo dedicato ad «aspetti etici e deontologia professionale» che tratta della «garanzia dei diritti fondamentali dell'allievo»; del «rispetto della missione educativa della professione»; dei «rapporti con le famiglie degli allievi»; del «sostegno alla scuola pubblica in quanto istituzione democratica» e, per gli

era infatti, almeno implicitamente, la convinzione che fare l'insegnante non fosse un'occupazione qualsiasi. Coloro che intendevano accedere a quella carica avrebbero dovuto dimostrare di poter soddisfare determinati requisiti riguardanti anche il loro carattere morale. In Ticino come nel resto della Svizzera, in molte parti d'Europa come in America i successivi due secoli della storia della scuola pubblica illustreranno nelle testimonianze autobiografiche, nei testi pedagogici, nella discussione politica pubblica, nelle leggi e nei regolamenti scolastici la diffusione dell'idea che insegnare non è un'occupazione come tante altre, perfino soltanto accessoria; insegnare invece è una professione.

2.3

Che cos'è una professione?

La distinzione tra le occupazioni che sono professioni e quelle che non lo sono non è scontata. Non deve pertanto sorprendere che l'idea che alcune occupazioni meritino di essere distinte da altre è stata oggetto ripetutamente di critiche. La più nota deriva da un'interpretazione emotivistica del significato di “professione”. Il termine sarebbe privo di riferimento a fatti oggettivi e avrebbe soltanto un significato emotivo. La designazione di talune occupazioni come “professioni” infatti mirerebbe a suscitare una disposizione favorevole nei loro confronti. Secondo l'interpretazione emotivistica la distinzione tra professione e occupazione sarebbe insomma soltanto un artificio retorico finalizzato ad attribuire maggior prestigio e lauti guadagni a chi esercita quelle occupazioni che una società considera professioni.

Per altra via giunse a una conclusione non dissimile anche Ivan Illich con la sua critica delle «corporazioni di specialisti» che nella società contemporanea «rappresentano un nuovo tipo di oligopolio» e «sono divenute le depositarie esclusive del bene pubblico»: le professioni che Illich qualificò come «disabilitanti» (*disabling*), legittimate a «interpretare,

insegnanti delle scuole professionali, anche dei «rapporti con le aziende». Gli esiti della consultazione sulle proposte contenute nel documento sono esposti in un *Rapporto* pubblicato nel dicembre 2015. Esso prende atto di «forti dubbi e molteplici perplessità» tra gli insegnanti sul profilo proposto (p. 3). Gli autori del *Rapporto* li interpretano come «un marcato bisogno di chiarezza da parte del corpo docente sulla definizione di compiti, diritti e doveri dell'insegnante» (p. 6).

proteggere e servire qualche speciale interesse della popolazione» e aventi il «potere di prescrivere» ciò di cui le persone avrebbero bisogno (Illich, 1977, pp. 15-7). Le professioni avrebbero pertanto un effetto sociale nefasto: secondo Illich esse sono disabilitanti e mutilanti in quanto per causa loro le persone diventano dipendenti, incapaci di far uso dei loro talenti naturali. In questa categoria Illich metteva anche l'insegnamento: il suo risultato sarebbe così l'esatto contrario di ciò che gli illuministi pensavano di ottenere con l'introduzione dell'obbligo scolastico per tutti: la formazione di cittadini autonomi e responsabili, consci dei loro diritti e dei loro doveri.

A queste disparate critiche accomunate dal rifiuto della nozione di professione si dovrà rispondere individuando criteri pertinenti che consentano di distinguere oggettivamente le professioni da altre occupazioni.

Il criterio più plausibile che giustifica questa distinzione è etico. Alla base di qualsiasi professione non vi sarebbe infatti esclusivamente o prevalentemente il tornaconto personale, la vanagloria di qualcuno o l'esercizio di un potere disabilitante. In senso stretto un professionista non è neppure chi deve essere lautamente remunerato perché sa fare certe cose in modo professionale (come usa dire oggi) ovvero secondo le regole dell'arte, diversamente da un mestierante qualsiasi o da un dilettante. Ciò che distingue le professioni da altre occupazioni è l'utilizzazione di un sapere specifico per il perseguimento di un interesse generale. Un professionista è qualcuno che dispone di conoscenze specifiche approfondite e sistematiche in un certo ambito che mette al servizio degli altri, perfino quando ciò dovesse richiedere il sacrificio dell'interesse personale. Chi esercita una professione coltiva insomma «un ideale di servizio che comporta una responsabilità per il bene pubblico» (Tapper, Millett, 2015, p. 4).

Tale è l'importanza di questo ideale di servizio come criterio discriminante tra professioni e altre occupazioni che un tempo chi entrava a far parte di una professione era tenuto a dichiarare pubblicamente – ovvero a professare, dal latino *profiteri* (dichiarare apertamente, impegnarsi, obbligarci) – la propria fedeltà a quei principi, a quei valori e a quelle norme che dell'ideale di servizio erano considerati la realizzazione nella condotta quotidiana (Barker, 1992, pp. 84-7). Oggi non accade più che il novizio sia tenuto a professare solennemente con una dichiarazione pubblica il proprio impegno nei confronti di quell'ideale di servizio. Da dichiarato l'impegno è diventato tacito. I principi, i valori, le norme della professione tuttavia sono rimasti, resi

espliciti ora con un codice di condotta della professione che si applica a coloro che sono stati ammessi al suo esercizio⁷.

Il *Giuramento* di Ippocrate di Cos ne è il modello. Esso si presenta apertamente come un solenne impegno a prestare un servizio nell'interesse degli altri, nella fattispecie di chi è malato. L'esistenza millenaria di questo codice di condotta fa della medicina una professione esemplare. Alla medicina infatti riuscì per prima di riconoscere la preminenza dell'ideale di servizio rispetto ad altri possibili moventi della condotta del medico, esplicitando in una dichiarazione pubblica principi, valori e norme a cui avrebbe dovuto attenersi chiunque fosse stato ammesso all'esercizio della professione.

L'adozione di un codice di condotta è dunque una tappa essenziale verso la professionalizzazione di una determinata occupazione. Se è vero che l'esistenza di un codice di condotta non trasforma una qualsiasi occupazione in una professione, nondimeno senza di esso ben difficilmente può essere considerata una professione. Ciò vale anche per l'insegnamento, la cui storia recente può essere correttamente descritta anche come un lento processo di professionalizzazione, peraltro non proprio lineare e privo di ostacoli (Hargreaves, 2000)⁸.

L'etimologia di professione ci ha così aiutati a identificare il criterio etico che distingue le professioni dalle mere occupazioni. Sulla base di questo criterio è plausibile considerare l'insegnamento una professione? Una rispo-

7. David Carr identifica cinque criteri principali della professionalità, aventi tutti in qualche modo, esplicitamente o implicitamente, un aspetto etico che così riassumo: 1. le professioni forniscono un importante servizio pubblico; 2. esse comportano una perizia fondata tanto su conoscenze teoriche quanto su competenze pratiche; 3. la loro dimensione etica trova espressione in un codice di condotta; 4. è richiesta un'organizzazione e una regolamentazione tanto nel reclutamento quanto nell'esercizio della professione; 5. i professionisti dispongono nella pratica effettiva di un alto grado di indipendenza e di autonomia di giudizio (Carr, 2000, p. 17).

8. Il primo codice etico dell'insegnante è probabilmente quello voluto dal ministero dell'Educazione dell'Ontario nel 1915 (Campbell, 2000, p. 203).

Per quanto riguarda la storia dell'insegnamento primario in Francia Eirick Prairat ricorda l'esempio del cosiddetto *Code Soleil* redatto nel 1923 da Joseph Soleil, alto funzionario del ministero francese dell'Istruzione Pubblica (Prairat, 2009a, pp. 123-4; 2009b, p. 120). La prima parte del *Code Soleil* è dedicata alla "morale professionale" e comprende i seguenti sette capitoli: «l'educatore; la vita privata dell'insegnante; la neutralità della scuola; i doveri nei confronti degli allievi; i doveri nei confronti delle famiglie; le relazioni con i colleghi; i doveri nei confronti delle autorità» (Prairat, 2009a, p. 123).

Per quanto riguarda la scuola ticinese è d'obbligo ricordare il vivace dibattito pubblico sullo "statuto giuridico degli insegnanti" nel corso degli anni Settanta del secolo scorso, la cui storia attende però ancora di essere scritta.

sta affermativa richiede che sia provato che anche l'insegnamento come altre professioni prescriva a coloro che la esercitano l'impegno – quanto meno tacito se non proprio dichiarato – a operare secondo i principi, i valori e le norme di uno specifico ideale di servizio.

2.4

Valori interni della professione: la credibilità dell'insegnante

Quali sono i valori specifici della professione insegnante? Rinuncerò a proporre un catalogo esaustivo dei suoi valori, limitandomi a identificarne esemplarmente due che però per ragioni diverse considero particolarmente importanti. Affronterò il tema introducendo preliminarmente una distinzione tra valori interni e valori esterni della professione; successivamente identificherò due valori fondamentali della professione: l'uno interno, la credibilità, derivato dalle caratteristiche intrinseche dell'insegnamento; l'altro esterno, la neutralità, ricavato da un'interpretazione appropriata del contesto sociale in cui esso si svolge.

L'idea di una moralità interna alle professioni ha avuto molto credito negli studi contemporanei sull'etica professionale. Di questa distinzione si è avvalso in particolare Edmund Pellegrino (2001).

Valori interni alla professione sono quelli che originano dalla sua "natura", dalla sua "essenza" (ivi, p. 560), cioè da ciò che fa di quella professione un'attività umana distinta da altre. Il caso paradigmatico studiato da Pellegrino è la medicina. Di essa egli ha sviluppato in modo originale una filosofia il cui compito è per l'appunto di scoprire ciò che le è proprio e distintivo. È a tale fondamento ontologico che deve riferirsi l'etica della medicina se vuole scoprire ciò che si richiede nella condotta professionale del medico. Secondo Pellegrino il fondamento ontologico della medicina è dato dall'esperienza umana universale della malattia e della guarigione (ivi, p. 563).

Ne consegue una conclusione rilevante: la medicina non è una pratica socialmente costruita dai medici e dai pazienti; al contrario, i medici fanno quello che fanno e i pazienti si comportano in quel modo perché entrambi perseguono lo stesso fine, che per gli uni è di curare la malattia e per gli altri è di guarire da essa (Pellegrino, 2008, p. 53). Questo fine, «ciò per cui essa esiste e che costituisce il suo bene una volta che sia stato raggiunto» (ivi, p. 51), costituisce la natura della professione medica, secondo una visione filosofica che esplicitamente si richiama alla tradizione di Aristotele e di Tommaso d'Aquino.

Con un ragionamento per analogia possiamo estendere la tesi di Pellegrino all'insegnamento. È compito della filosofia dell'educazione scoprire ciò che è proprio e distintivo dell'insegnamento, ciò che costituisce quel fondamento ontologico a cui l'etica della scuola deve riferirsi per identificare i valori interni (intrinseci) alla professione. Così come il fondamento ontologico della medicina è dato dall'esperienza umana universale della malattia e della guarigione; analogamente lo è nell'insegnamento l'esperienza umana universale dell'ignoranza e dell'apprendimento. Essa è il fondamento comune ad ogni insegnamento, quale che sia il contesto storico e culturale in cui si dà: lo è tanto dell'agire pedagogico di Socrate sull'*agorà* di Atene quanto di quello dell'insegnante che opera oggi in una aula dotata di sofisticate tecnologie della comunicazione.

L'analogia tra medicina e insegnamento riguarda anche altri aspetti delle due professioni. Tanto la relazione tra medico e paziente quanto quella tra insegnante e allievo sono relazioni asimmetriche, prodotte dalla peculiare condizione di vulnerabilità e di dipendenza del paziente e dell'allievo. Descriverò la relazione asimmetrica tra insegnante e allievo, considerata dal punto di vista dell'insegnamento, come una relazione di dipendenza epistemica.

La nozione di dipendenza epistemica è stata introdotta in tempi relativamente recenti da John Hardwig (1985). Vi è dipendenza epistemica ogni qualvolta il soggetto considerato non è in grado di produrre le prove delle sue credenze e in loro vece si affida alla testimonianza di terzi. La dipendenza epistemica è una condizione che caratterizza il nostro normale rapporto con il sapere: di fatto, gran parte di ciò che diciamo di sapere non si fonda su una conoscenza diretta, sull'esperienza personale, bensì sulla testimonianza di altri. Insomma, di gran parte di ciò che noi crediamo non disponiamo della prova diretta. Lo crediamo, perché ci fidiamo della testimonianza di altri; continuiamo a crederlo, fintanto che non c'è una ragione per dubitarne. Peraltro il controllo di ogni asserzione a mezzo dell'esperienza personale ci obbligherebbe a sospendere *sine die* il giudizio sulla verità o sulla validità delle nostre credenze. In generale, nel processo di acquisizione della conoscenza vale la regola della priorità della fiducia rispetto alla prova.

È la posizione che nell'epistemologia della testimonianza risale a Thomas Reid e che è definita antiriduzionistica. Mentre il riduzionismo, alla maniera di Hume, considera la testimonianza una fonte indiretta di conoscenza che richiede necessariamente di essere provata dall'evidenza empirica; l'antiriduzionismo, sulle orme di Reid, ritiene invece che una testimonianza sia una fonte diretta di conoscenza purché non sia contraddetta da

qualche evidenza empirica e non vi sia ragione di dubitare della credibilità del testimone. Per l'antiriduzionismo il giudizio sulla testimonianza dipende pertanto in gran parte dalle virtù del testimone, dalla sua competenza, dalla sua buona fede, dalla sua sincerità, in una parola dalla sua credibilità.

Dipendenza epistemica è la condizione che caratterizza il normale rapporto tra l'esperto e il profano, tra chi dispone delle prove di ciò che sa e chi si fida della testimonianza di chi si ritiene che conosca la materia. È questa la norma perfino nella ricerca scientifica avanzata, soprattutto quando occorre affrontare questioni interdisciplinari complesse⁹. La condizione di dipendenza epistemica del profano dal giudizio dell'esperto è *a fortiori* quella dell'allievo, posto abitualmente nella situazione di credere alla testimonianza dell'insegnante in mancanza delle prove necessarie di gran parte di ciò che egli asserisce durante le lezioni.

Se anche nell'insegnamento vale la regola della priorità della fiducia rispetto alla prova, allora ciò che si richiede all'insegnante è di essere un testimone credibile. Esserlo significa ovviamente che l'allievo è pronto a dare credito a quel che dice l'insegnante: egli riconosce che in quella materia l'insegnante è esperto perché in quell'ambito egli sa trarsi d'impaccio anche di fronte a problemi complessi, a quesiti ardui, a obiezioni insidiose. Una persona credibile è però anche qualcuno che «si è mantenuto aperto alle critiche riguardanti le sue opinioni e la sua condotta» (Mill, 1981, pp. 44-5). Nella fattispecie, il testimone credibile che veste i panni dell'insegnante riconosce i limiti del proprio sapere, dando prova di umiltà intellettuale; ricorda all'allievo che ogni conoscenza umana non è una verità assoluta, ma è fallibile, e che la ricerca della verità è inconclusiva, nonostante non sia affatto inconcludente; lo invita a consultare fonti di informazione diverse dalle proprie; ascolta e considera seriamente le obiezioni degli allievi; accetta le loro critiche; evidenzia la distinzione tra fatti e opinioni nel suo discorso; dà spazio a idee diverse dalle proprie e le espone in modo accurato e imparziale; non ha sempre la risposta pronta a qualsiasi domanda, si impegna a trovare risposte pertinenti ed evita quelle evasive; pone domande su problemi genuini, domande che agli allievi non richiedono soltanto di dare quelle risposte che fanno contento l'insegnante ecc. (Hare, 2007, p. 217).

9. L'argomento di J. Hardwig sulla dipendenza epistemica ha implicazioni epistemologiche importanti: rimette in discussione l'individualismo epistemico a favore di un'epistemologia che riconosca che la conoscenza umana è sociale, giacché gran parte delle nostre credenze dipenderebbero dalle conoscenze degli altri (Hardwig, 1985, p. 343).

L'elenco delle virtù richieste all'insegnante credibile è sufficiente per provare, se ancora ce ne fosse di bisogno, che i valori interni della professione sono altra cosa della difesa degli interessi corporativi e dell'espressione di una concezione autoreferenziale del proprio ruolo sociale. Si tratta infatti di valori esigenti, che lo impegnano in ogni istante della sua attività, che richiedono che la sua condotta sia coerente con l'ideale di servizio della professione. L'esempio della credibilità lo dimostra: all'insegnante è richiesta un'attitudine positiva nei confronti della critica che altri rivolgono alla sua condotta e dell'espressione di idee diverse dalle proprie. Non è un'attitudine naturale. Non siamo naturalmente persone di mente aperta; lo diventiamo coltivando il rispetto nei confronti delle persone e delle loro idee, diverse dalle nostre. Non siamo naturalmente insegnanti di mente aperta; lo diventiamo coltivando quotidianamente le virtù richieste dall'ideale di servizio della professione: riconoscendo il rapporto asimmetrico di dipendenza epistemica in cui si trovano gli allievi; avendo cura (*care*) di loro e dando prova di attenzione morale per i loro bisogni; evitando di abusare del potere di cui disponiamo per imporre arbitrariamente le nostre idee e le nostre interpretazioni dei fatti.

2.5

Valori esterni della professione: la neutralità dell'insegnante

Oltre ai valori interni che, seguendo il suggerimento di Edmund Pellegrino, ho proposto di ricavare dal fondamento ontologico della professione, nell'insegnamento ve ne sono altri che si ricavano da un'appropriata interpretazione del contesto sociale e culturale in cui opera oggi la scuola pubblica.

In effetti una spinta importante verso l'adozione di un codice di condotta della professione viene dalla constatazione che molte decisioni cui è ordinariamente chiamato l'insegnante che in passato apparivano scontate oggi non lo sono più. Le relazioni tra l'istituzione scolastica e il resto della società infatti sono ora più complesse, più problematiche, qualche volta anche conflittuali, oggetto in qualche caso perfino di un contenzioso innanzi a un tribunale. Lo scopo di un codice di condotta della professione è infatti anche quello di facilitare la decisione in situazioni difficili, che tali solitamente sono per il novizio, ma che nel mutato contesto sociale e culturale tali restano talvolta anche per l'insegnante esperto. Più in generale, la funzione principale di un codice di condotta è di esplicitare i comportamenti e gli atteggiamenti

menti che legittimamente altri si attendono dall'insegnante (Praitat, 2009a, pp. 105-20), soprattutto quando le norme che li prescrivono non sono più di per sé evidenti a chiunque.

L'opportunità di dotare l'insegnamento di un codice della professione emerse già all'inizio del secolo scorso, ma è divenuta impellente da quando si è progressivamente affermato nella cultura istituzionale il principio che chi esercita una funzione pubblica è tenuto a rendere conto del proprio operato (*accountability*)¹⁰.

A chi deve rendere conto l'insegnante della scuola pubblica? Un po' come è avvenuto nell'etica applicata all'attività economica, anche nell'etica applicata all'istituzione scolastica si è affermato il principio della responsabilità sociale. Così come la responsabilità dell'impresa è sociale, perché la sua attività oltre agli azionisti (*stakeholders*) riguarda molti altri portatori d'interesse (*stakeholders*), alcuni dei quali interni all'azienda (come i lavoratori), altri esterni (come i consumatori e coloro che risiedono nell'area limitrofa nella quale è ubicata l'attività produttiva); così pure è sociale la responsabilità della scuola pubblica. Nell'etica per la scuola contano non soltanto i diritti riconosciuti e gli interessi legittimi degli allievi; contano anche quelli dei loro genitori, dei colleghi, dell'autorità amministrativa; di coloro che beneficiano tanto direttamente quanto indirettamente delle scelte pedagogiche e didattiche dell'insegnante. In ultima istanza è all'intera società che l'insegnante della scuola pubblica dovrà render conto. Il principio di *accountability* è così un altro modo di dichiarare che la scuola pubblica è la scuola di tutti o, come pure si dice, è un bene di tutti.

L'obbligo per l'insegnante di rendere conto del proprio operato è oggi particolarmente importante nei confronti dei genitori degli allievi, ai quali non solo la letteratura filosofica e giuridica aggiornata, ma anche la Dichiarazione universale e la Convenzione europea sui diritti umani, le costituzioni e le legislazioni degli Stati democratici e la giurisprudenza delle alte corti di giustizia internazionali e nazionali riconoscono specifici diritti, in particolare la libertà di educare i figli secondo le proprie convinzioni, siano esse religiose o secolari. Sono convinzioni che possono essere anche radicalmente diverse e reciprocamente incompatibili. Si tratta di un fatto usuale e normale, quanto meno in una società in cui sono garantiti i diritti di libertà della persona. Una società democratica, libera e aperta è caratterizzata infatti

10. «Coloro che esercitano un pubblico ufficio sono responsabili di fronte al pubblico per le loro decisioni e i loro atti e debbono sottoporsi a qualsivoglia indagine adeguata al loro ufficio» (Committee on Standards in Public Life, 1995, p. 14).

da ciò che John Rawls ha descritto come il fatto del pluralismo ragionevole, ovvero l'esistenza di una pluralità di dottrine comprensive ragionevoli ma incompatibili. Esso è «il risultato normale dell'esercizio della ragione umana entro le libere istituzioni di un regime democratico costituzionale» (Rawls, 2005, p. XVI); un pluralismo che interessa le credenze religiose o secolari dei cittadini come i loro stili di vita; che riguarda le possibili applicazioni delle dottrine comprensive del bene ai diversi ambiti della vita, tra cui anche quello delle scelte dei genitori in materia di educazione dei figli.

La scuola pubblica e l'insegnante che vi opera non possono ignorare questo fatto del pluralismo ragionevole di concezioni educative dei genitori degli allievi. Vale anche per la scuola pubblica e per l'insegnante che vi opera quel che normalmente è richiesto allo Stato democratico e ai suoi funzionari. Anche le loro scelte sono infatti sottoposte al vincolo della neutralità nei confronti delle diverse dottrine comprensive ragionevoli della vita buona, siano esse religiose o secolari. Ciò accade perché alcuni valori fondamentali della convivenza civile democratica come l'eguale rispetto di ogni persona e l'eguale considerazione di diverse dottrine comprensive ragionevoli della vita buona religiose e secolari impongono che nelle scelte dello Stato, delle sue istituzioni e dei suoi funzionari sia esclusa la promozione di una particolare dottrina comprensiva ragionevole del bene, religiosa (come il Cristianesimo e l'Islam) o secolare (come l'ateismo). Nessuna di esse deve essere favorita nelle scelte pubbliche riguardanti l'assetto fondamentale della società e *a fortiori* in nessuna di esse lo Stato può identificarsi.

È plausibile che il principio di neutralità sia applicato alle finalità della scuola pubblica? È ragionevole richiedere che la condotta dell'insegnante della scuola pubblica si conformi a quanto richiesto da quel vincolo? Gli obblighi che ne derivano possono essere effettivamente adempiuti?

Il principio di neutralità dello Stato non gode di buona fama. Obiezioni contro di esso sono state espresse da più parti. Anche il più autorevole dei suoi sostenitori (ivi, cap. v) dovette riconoscere che si tratta di un termine "infelice" (*unfortunate*, ivi, p. 191), fonte quantomeno di possibili fraintendimenti. Ancora più problematica sembra essere l'applicazione del vincolo all'ambito scolastico. La filosofa Amy Gutmann ha sostenuto che «nessun obiettivo dell'educazione è neutrale» (Gutmann, 1987, p. 38); l'idea di «un'educazione che sia neutrale tra concezioni sostanziali della vita buona» risulta implausibile in quanto «non saremo mai in grado di educare i bambini senza pregiudicare la loro scelta futura di particolari modi di vivere» (Gutmann, 1982, trad. it. p. 325). In effetti, non tutte le interpretazioni del principio di neutralità dello Stato sono plausibili; qualcuna poi è "im-

praticabile”, come peraltro riconobbe pure Rawls (2005, p. 191); *a fortiori* la questione appare di difficile soluzione se si applica il vincolo di neutralità alla scuola, alle sue finalità educative e all'insegnante, alle sue scelte pedagogiche. La risposta ai numerosi critici della neutralità dello Stato e dei suoi funzionari richiede pertanto che il concetto sia accuratamente definito, distinguendo le interpretazioni plausibili da quelle impraticabili.

Anzitutto è importante precisare che il vincolo della neutralità ha soltanto valore strumentale: si tratta di un principio istituzionale che consente di garantire efficacemente in condizioni di pluralismo ragionevole l'eguale rispetto di ogni persona e l'eguale considerazione di diverse dottrine comprensive ragionevoli della vita buona religiose o secolari. Ciò che ha valore intrinseco è l'eguaglianza dei cittadini di fronte allo Stato. Si può legittimamente sostenere infatti che il vincolo della neutralità rispetto alle diverse dottrine comprensive del bene sia quanto è richiesto allo Stato affinché sia onorato degnamente il valore dell'eguaglianza dei cittadini in un contesto caratterizzato dal fatto del pluralismo ragionevole. Nel caso della relazione educativa questa considerazione è rafforzata dall'esigenza di tutelare la libertà di coscienza dell'allievo che può risultare particolarmente vulnerabile, data anche la relazione di dipendenza epistemica dall'insegnante. La giustificazione del vincolo della neutralità è pertanto ricavata da un'interpretazione appropriata del valore dell'eguaglianza politica dei cittadini di fronte allo Stato.

Secondariamente occorre considerare che l'asserita neutralità riguarda le sole ragioni che giustificano le scelte pubbliche. Non si applica invece ai loro effetti. La neutralità degli effetti è impraticabile, perché obbligherebbe lo Stato a continui interventi volti a correggere le conseguenze intenzionali e non intenzionali delle sue scelte, comprese quelle conseguenti a interventi compiuti per correggere gli effetti di scelte precedenti. Secondo la sola interpretazione plausibile del principio la scelta pubblica è neutrale se la sua giustificazione è ricavata da ragioni pubbliche neutrali (Patten, 2012, p. 255), cioè da ragioni che un cittadino ragionevole che ha fatto propria la cultura politica di una società democratica accetterebbe. La potremmo definire un'interpretazione ristretta della neutralità dello Stato: le scelte dello Stato sono neutrali se sono giustificate da ragioni appropriate, ricavate dall'ambito dei valori politici condivisi da cittadini ragionevoli di una società democratica e sono indipendenti da dottrine filosofiche e religiose controverse come lo sono le dottrine comprensive ragionevoli della vita buona. Secondo questa interpretazione ristretta, lo Stato viola il vincolo della neutralità della giustificazione se la ragione fondamentale per adottare una certa proposta

comporta un giudizio sul valore di una particolare dottrina ragionevole della vita buona (*ibid.*). Applicata alle finalità educative della scuola pubblica questa interpretazione ristretta della neutralità permette di giustificare ad esempio l'educazione sessuale oppure lo studio dei fatti religiosi come insegnamenti obbligatori nella scuola pubblica, nonostante che l'una e l'altro possano “pregiudicare” (per riprendere alla lettera la critica di Amy Gurmman) in qualche modo la scelta futura di particolari modi di vivere da parte degli allievi. Tali scelte educative sono neutrali se non comportano l'affermazione dell'intrinseca superiorità o inferiorità di un determinato comportamento sessuale benché ragionevole (nel caso dell'educazione sessuale) o di una particolare dottrina religiosa o secolare benché ragionevole (nel caso di un insegnamento obbligatorio dei fatti religiosi), malgrado i possibili effetti positivi o negativi per un determinato comportamento sessuale (l'utilizzazione di contraccettivi o l'astinenza sessuale, per esempio) e per talune credenze religiose o secolari (una minore propensione a posizioni integralistiche e fondamentalistiche sui dogmi della propria confessione o una maggiore condiscendenza a un'interpretazione liberale dei testi sacri, per esempio).

Si deve riconoscere che l'applicazione del vincolo della neutralità nelle aule scolastiche non è priva di difficoltà; ciò però non significa che la neutralità sia meno necessaria a scuola e che il vincolo non possa applicarsi anche alle scelte pedagogiche dell'insegnante.

A sostegno della necessità che la scuola pubblica sia neutrale si può addurre l'argomento invocato dalla Corte Europea dei diritti umani in un'importante sentenza del 2007 (European Court of Human Rights, 2007, par. 84), secondo la quale la neutralità della scuola pubblica è la condizione necessaria del pluralismo educativo nella società contemporanea, cioè dell'esercizio effettivo della libertà di educazione dei genitori. In effetti, data la rilevanza attuale della scuola pubblica dello Stato, la libertà di educazione dei genitori è garantita più dalla neutralità della scuola pubblica che dalla libertà di scegliere una scuola privata.

Peraltro il vincolo della neutralità non costituisce una pretesa spropositata per l'insegnante. In un'altra importante sentenza che risale al lontano 1976 (European Court of Human Rights, 1976, parr. 53-4) la Corte Europea dei diritti umani ha mostrato che esso richiede all'insegnante di esporre i contenuti del suo insegnamento in modo «oggettivo, critico e pluralistico». La neutralità dell'insegnante della scuola pubblica è pertanto possibile, purché si ammetta che la richiesta di un insegnamento oggettivo, critico e pluralistico sia plausibile. In effetti ciò corrisponde a quanto dovrebbe fare normalmente l'insegnante di una qualsiasi materia, comprese quelle più

controverse¹¹: distinguere i fatti dalle opinioni, fornire argomenti validi, dar conto onestamente di giudizi e punti di vista diversi.

Ciò non contrasta con il suo compito educativo. L'insegnante della scuola pubblica persegue legittimamente delle finalità educative che riguardano la formazione delle virtù politiche richieste dalla cittadinanza democratica. Rispetto a tali finalità civiche dell'educazione, ai valori politici fondamentali su cui si regge la convivenza civile in una società pluralistica come il rispetto della persona, la libertà individuale, l'eguale cittadinanza, la *fraternité*, la tolleranza nei confronti di idee e di concezioni di vita molto diverse dalle proprie, l'insegnante della scuola pubblica è impegnato. Neutrale lo è invece rispetto alle diverse dottrine comprensive ragionevoli della vita buona, religiose e secolari. Sostenere che per le finalità educative che persegue l'insegnante della scuola pubblica è al tempo stesso neutrale e impegnato non è contraddittorio. Diversi sono infatti i valori rispetto ai quali egli deve essere rispettivamente neutrale e impegnato.

2.6 Conclusioni

Ho provato a sostenere tanto la legittimità quanto l'opportunità di un codice di condotta per l'insegnante della scuola pubblica. La distinzione tra valori interni e valori esterni della professione mi ha consentito di mostrare che nel codice devono comparire sia principi, valori e norme riguardanti la particolare relazione asimmetrica tra insegnante e allievo (che ho illustrato come dipendenza epistemica); sia quelli riguardanti un'interpretazione appropriata del contesto sociale e culturale in cui opera oggi la scuola pubblica (che ho descritto come il fatto del pluralismo ragionevole).

L'argomentazione che ho prodotto mirava a provare che tali valori sono costitutivi dell'etica professionale dell'insegnante. L'etica professionale va distinta dalla deontologia professionale, quanto meno se seguiamo il suggerimento di Prairat per il quale «la deontologia emana sempre da coloro che

11. Potrebbe essere il caso di un insegnamento di contenuto religioso affidato alla responsabilità dello Stato che adotti un approccio scientifico e descrittivo ai fatti religiosi. In Svizzera alcuni Cantoni lo hanno introdotto come insegnamento obbligatorio per tutti gli allievi. In Ticino esso è stato oggetto negli anni scorsi di una sperimentazione nella scuola media. Sulla questione mi permetto di rinviare al *Rapporto finale* su quella sperimentazione, in particolare al cap. IV, dedicato a *La questione della legittimità dell'insegnamento di contenuto religioso nella scuola pubblica* (Ostinelli, Galetta, 2014, pp. 36-41).

fanno parte di una professione come manifestazione del loro desiderio di autogovernarsi» (Prairat, 2009a, p. 19)¹². Un codice della professione che sia l'espressione di questa "idea deontologica" si espone alla critica di essere autoreferenziale e di mirare anzitutto a difendere gli interessi corporativi degli insegnanti. Ho sostenuto per contro l'idea che il codice di condotta dell'insegnante trova un fondamento più solido e più ampio sia dall'analisi delle caratteristiche distintive della professione, sia da un'interpretazione appropriata del contesto sociale e culturale in cui opera attualmente l'insegnante. L'etica professionale è distinta dalla deontologia professionale perché comporta anche «un'analisi dei ruoli propri delle professioni nella società» (Bayles, 1989, p. 5).

Implicitamente ho anche preso posizione sulla questione del rapporto tra etica generale ed etica di ruolo, da cui avevo preso le mosse. Che un'etica professionale dell'insegnante sia necessaria mi sembra dimostrato, al di là di ogni ragionevole dubbio.

Bibliografia

- BARKER S. F. (1992), *What is a Profession?*, in "Professional Ethics: a Multidisciplinary Journal", 1, 1-2, pp. 73-99.
- BAYLES M. D. (1989), *Professional Ethics*, Wadsworth, Belmont.
- BOURDONCLE R. (1993), *La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe*, in "Revue française de pédagogie", 105, pp. 83-119.
- BOYLAN M. A. (2006), *Introduction*, in M. A. Boylan (ed.), *The Ethics of Teaching*, Ashgate, Aldershot, pp. xv-xxiv.
- CAMPBELL E. (2000), *Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of a Code of Practice*, in "Cambridge Journal of Education", vol. 30, 2, pp. 203-21.
- ID. (2008), *The Ethics of Teaching as a Moral Profession*, in "Curriculum Inquiry", 38, 4, pp. 357-85.
- CARR D. (2000), *Professional Education and Professional Ethics*, in G. de Stexhe, J. Verstraeten (eds.), *Matter of Breath. Foundations for Professional Ethics*, Peeters, Leuven, pp. 15-34.
- COMMITTEE ON STANDARDS IN PUBLIC LIFE (1995), *Standards in Public Life*, Her Majesty's Stationery Office, London.

12. È una chiara manifestazione di questo desiderio di autogovernarsi degli insegnanti il *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres de la Société pédagogique romande*, adottato nel 1997 e successivamente fatto proprio dal Sindacato degli insegnanti romandi. Il testo è riprodotto in *Appendice* a Prairat (2009a, pp. 157-9).

- DIPARTIMENTO DELL'EDUCAZIONE, DELLA CULTURA E DELLO SPORT (2014), *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese*, Bellinzona.
- ID. (2015), *Profilo e compiti istituzionali dell'insegnante della scuola ticinese. Rapporto della consultazione*, Bellinzona.
- EUROPEAN COURT OF HUMAN RIGHTS (2007), *Case Folgero and others v. Norway*, 29 June, <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-81356> (ultimo accesso 13 settembre 2016).
- ID. (1976), *Case of Kjeldsen, Busk Madsen, Pedersen v. Denmark*, 7 December, <http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-57509> (ultimo accesso 13 settembre 2016).
- GUTTMANN A. (1982), *What's the Use of Going to School? The Problem of Education in Utilitarianism and Rights Theories*, in A. Sen, B. Williams (eds.), *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 261-77 (trad. it. *A cosa serve andare a scuola? Il problema dell'educazione nell'utilitarismo e nelle teorie dei diritti*, in A. Sen, B. Williams, a cura di, *Utilitarismo e oltre*, il Saggiatore, Milano 1984, pp. 325-44).
- ID. (1987), *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton.
- HARDWIG J. (1985), *Epistemic Dependence*, in "The Journal of Philosophy", 87, 7, pp. 335-49.
- HARE W. (2007), *Credibility and Credulity: Monitoring Teachers for Trustworthiness*, in "Journal of Philosophy of Education", 41, 2, pp. 207-19.
- HARGREAVES A. (2000), *Four Ages of Professionalism and Professional Learning*, in "Teachers and Teaching: History and Practice", 6, 2, pp. 151-82.
- HOUSTON R. A. (1988), *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education 1500-1800*, Longman, London (trad. it. *Cultura e istruzione nell'Europa moderna*, il Mulino, Bologna 1997).
- ILlich I. (1977), *Disabling Professions*, in I. Illich et al., *Disabling Professions*, Marion Boyers, London, pp. 11-39 (trad. it. *Professioni disabilitanti*, in *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, a cura di B. Bortolo, Erickson, Trento 2008).
- LUBAN D. (2003), *Professional Ethics*, in R. G. Frey, C. H. Wellman (eds.) (2003), *A Companion to Applied Ethics*, Blackwell Publishing, Malden (MA), pp. 583-96.
- MACHIAVELLI N. (1968), *Il Principe e Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*, a cura di S. Bertelli, Feltrinelli, Milano.
- MARCACCI M. (2015), *Alle origini della scuola pubblica ticinese*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci (a cura di), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*, Armando Dadò editore-Società Demopedeutica, Locarno-[Lugano], pp. 23-46.
- MILL J. S. (1981), *Saggio sulla libertà*, il Saggiatore, Milano.
- OSTINELLI M. (2009), *I dilemmi morali e il significato del rinascimento*, in "Studia philosophica", 68, pp. 149-58.
- OSTINELLI M., GALETTA F. (2014), *Religioni, interculturalità ed etica nella scuola pubblica. Valutazione della sperimentazione dell'insegnamento di Storia delle religioni*

- nel secondo biennio della Scuola media ticinese. Rapporto finale*, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Locarno, http://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/ricerca/20140519_Storia_religioni_web.pdf (ultimo accesso 13 settembre 2016).
- PATTEN A. (2012), *Liberal Neutrality: A Reinterpretation and Defense*, in "Journal of Political Philosophy", 20, 3, pp. 249-72.
- PELLEGRINO E. (2001), *The Internal Morality of Clinical Medicine: A Paradigm for the Ethics of the Helping and Healing Professions*, in "Journal of Medicine and Philosophy", 26, 6, pp. 559-79.
- ID. (2008), *Philosophy of Medicine: Should It Be Teleologically or Socially Construed?*, H. Tristram Engelhardt jr, F. Jotterand (eds.), in *The Philosophy of Medicine Reborn. A Pellegrino Reader*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, pp. 49-61 (ed. or. in "Kennedy Institute of Ethics Journal", 11, 2001, pp. 169-80).
- PRAIRAT E. (2009a), *De la déontologie enseignante*, Presses universitaires de France, Paris.
- ID. (2009b), *Vers une déontologie de l'enseignement*, in "Éducation et didactique", 3, 2, pp. 113-31.
- RAWLS J. (2005), *Political Liberalism*, Expanded edition, Columbia University Press, New York.
- TAPPER A., MILLETT S. (2015), *Revisiting the Concept of a Profession*, in "Research in Ethical Issues in Organizations", 13, pp. 1-18.
- WEBER M. (1921), *Politik al Beruf*, in *Gesammelte politische Schriften*, Drei Masken Verlag, München, pp. 396-450 (trad. it. *La politica come professione*, in *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino 1967, pp. 45-121).
- WILLIAMS B. (1990) *Ethical Consistency*, in *Problems of the Self. Philosophical Papers 1956-1972*, Cambridge University Press, Cambridge, 1973 (trad. it. *Coerenza etica*, in *Problemi dell'io*, Il Saggiatore, Milano).