

Deontologia, professionalità e formazione dei docenti nei possibili percorsi delle Lauree Abilitanti all'Insegnamento Disciplinare

Lorena Milani

L'ipotesi delle Lauree Abilitanti all'Insegnamento Disciplinare apre una riflessione necessaria e stringente sulla qualità e sulle finalità della formazione professionale. Il percorso formativo deve mirare allo sviluppo di conoscenze pedagogiche, didattiche e valutative e, contemporaneamente, deve consentire la capacità di ragionamento e di discernimento etico-deontologico. Si tratta di promuovere la metacompetenza della deontologicità in termini individuali e collettivi per gestire i dilemmi etici della professione.

The hypothesis of Qualifying Degrees in Disciplinary Teaching opens up a necessary and stringent reflection on the quality and purpose of training. The training course must aim at the development of pedagogical, didactic and evaluative knowledge and, at the same time, must allow the capacity for reasoning and ethical-deontological discernment. It is about promoting the meta-competence of ethics in individual and collective terms to manage the ethical dilemmas of the profession.

Parole chiave

Deontologia; meta-competenza della deontologicità; formazione; prospettiva etica collettiva; insegnamento.

Keywords

Deontology; meta-competence of ethics; training; collective ethical perspective; teaching.

1. Professionalità, qualità dell'istruzione e funzione sociale della scuola

L'ipotesi delle Lauree Abilitanti all'Insegnamento Disciplinare interroga la pedagogia sia sul piano epistemologico sia su quello metodologico¹ e apre una serie di questioni che vanno dalla definizione del profilo professionale del docente, alla descrizione delle competenze attese² fino al senso e al significato sociale e culturale della professionalità docente nella società italiana contemporanea. Senza dubbio, questa analisi non può prescindere da una lettura critica della scuola di oggi, della sua funzione sociale anche in termini di giustizia sociale educativa, di equità e di sviluppo di competenze non solo di alfabetizzazione, ma soprattutto di cittadinanza globale. Il ruolo della scuola come contesto di promozione, generazione, costruzione e diffusione di conoscenza e di cultura nelle giovani generazioni, ma anche nel territorio e nella comunità, amplifica significativamente la responsabilità etica del/dei docente/i e

¹ Cfr. G. Bertagna, *La prospettiva pedagogica*, in questo dossier pp. 70-79.

² G. Bertagna - C. Xodo, *Le competenze dell'insegnante. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli (CS) 2011.

dell'organizzazione scolastica nel suo complesso, esponendoli alla maggiore aleatorietà dei rischi e alla conseguente necessità di una coscienza critico-riflessiva rispetto all'agire educativo e ai processi di insegnamento/apprendimento e di produzione della cultura. La complessità dei contesti sociali ed educativi, la multiculturalità della società e delle scuole, la pluralità delle diversità (culturali, di genere, di condizione sociale, di capacità e conoscenze, di abilità...) e la difficoltà attuali legate alla gestione della pandemia, richiedono livelli di professionalità molto elevati. A un'educazione/istruzione di qualità³ deve corrispondere un/a docente di qualità: centrale appare perciò la domanda circa il senso etico della professionalità in generale e nei differenti contesti specifici di lavoro, perché i problemi etici nascono in riferimento alla gestione di imprevisti e inediti che sollecitano dilemmi etici.

Un insegnante di qualità, efficace e capace, è certamente appassionato, attento, scrupoloso, ma è anzitutto un *insegnante etico*, che orienta la propria azione educativa e formativa primariamente nel rispetto degli allievi, delle loro famiglie, dei colleghi e del contesto di lavoro e, contemporaneamente, con un'etica del lavoro ben fatto, del "buon lavoro"⁴ - eseguito in modo apprezzabile e responsabile - che rimane essenziale per l'affidabilità⁵ che deve contraddistinguere le istituzioni scolastiche e le modalità operative dei docenti.

Alla qualità dell'educazione/istruzione e a quella del docente, fa da contrappunto la *qualità istituzionale, collettiva e comunitaria*⁶: equità e giustizia educativa, che devono orientare le pratiche di insegnamento, di progettazione, di valutazione e di gestione dei processi educativi, hanno lo scopo di promuovere un'educazione e una formazione per tutti e di evitare i rischi dell'insuccesso scolastico, dell'abbandono e della dispersione scolastici e di arginare il fenomeno dei NEET⁷. La questione etica, pertanto, abbraccia l'intera organizzazione e richiede un *surplus* di responsabilità da parte del docente e del collegio docenti perché vi è una dimensione di *benessere istituzionale e scolastico* che è direttamente connessa alla dimensione etica⁸: per gli studenti, infatti, il benessere si traduce in una possibilità di accoglienza lontana da pregiudizi e discriminazioni di ogni tipo e fondata sulla tutela dei diritti, primo fra tutti quello di espressione.

L'approdo alla deontologia come punto focale della professionalità docente ha un lungo percorso storico, la cui trattazione richiederebbe ben altro spazio e analisi. Riteniamo però indispensabile tracciare alcune linee che, nel tempo, hanno connesso insegnamento, libertà, professionalità e dimensione etica, segnando anche un possibile "sentiero" per il futuro sia in

³ ONU, *Trasformare il mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ONU, New York 2015.

⁴ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, tr. it di E. Dornetti, Feltrinelli, Milano 2007, pp. 135-139.

⁵ L. Milani, *Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti*, in G. Elia – S. Polenghi – V. Rossini, *La Scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019, pp. 219-228; L. Milani, *Affidabilità, professioni educative e deontologicità*, in L. Milani - C. Boeris - E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021, pp. 30-51.

⁶ L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, SEI, Torino 2013.

⁷ Su questi temi si vedano: P. Perrenaud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, tr. it. Di M. Grandinetti, Anicia, Roma 2002; G. Lazzarini - L. Bollani – F. S. Rota – M. Santagati, *From NEET to NEED. Il cortocircuito sociale dei giovani che non studiano e non lavorano*, F. Angeli, Milano 2020.

⁸ L. Milani, *Le frontiere della deontologia in prospettiva sociale. Professionalità, contesti multiculturali e giustizia educativa*, in L. Milani - C. Boeris - E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021, pp. 11-29.

termini di ricerca sia in termini di sviluppo di percorsi formativi mirati all'esercizio della professionalità docente.

2. La deontologia come radice di professionalità tra passato, presente e futuro

La deontologia è l'aspetto più radicale della professionalità perché ci ricorda che l'essere competenti ed efficaci richiede primariamente l'assunzione di una prospettiva etica del lavoro dell'insegnante che ci riporta al senso più profondo, autentico, rivoluzionario e politico della professionalità docente⁹. Volendo ricostruire un breve *fil rouge* dell'intreccio tra crescita di una consapevolezza professionale e sviluppo di un'etica per gli insegnanti, storicamente possiamo rintracciare uno dei temi centrali fin dalla metà dell'Ottocento¹⁰ relativamente al "mestiere" dell'insegnante. Si tratta di uno dei pilastri della questione etica: la libertà d'insegnamento, tema che ha attraversato tutto il Novecento e che a partire dagli anni '60 diviene uno dei nodi cruciali della deontologia e che, come ci ricorda C. Boeris¹¹, rimane ancora un argomento sempre da definire, da analizzare e sul quale riflettere anche nel presente, dovendo essere anche di volta in volta attualizzato. Attorno alla spinosa questione della libertà di insegnamento si intrecciano molti altri interrogativi deontologici e in particolare si definiscono i vincoli che determinano la cifra dell'agire etico professionale e, in una certa misura, i limiti invalicabili delle condotte dei singoli docenti e degli attori del contesto scolastico. Con la Costituzione italiana (1948), la libertà di insegnamento è stata garantita dall'art. 33 che, al comma 1, recita «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento». Se negli anni in cui è stata scritta la Costituzione si voleva evitare che vi fossero imposizioni ideologiche e si intendeva salvaguardare la libertà di pensiero e di ricerca - decisamente annientate dalla dittatura fascista - negli anni '60 e '70, a fronte di nuove richieste di partecipazione democratica alle decisioni e alla vita scolastica da parte di studenti, famiglie e cittadini e nella prospettiva della società educante, il tema della libertà di insegnamento viene riletto e ridefinito alla luce dei cosiddetti Decreti Delegati del '74 (n. 416, 417, 418, 419 e 420 del 1974). La collegialità diviene uno dei vincoli, ma anche un'opportunità di sviluppo per una nuova idea della libertà di insegnamento che viene così sollecitata a porsi in relazione a una possibile trama educativa e formativa comune, a una progettualità a marca plurale, aprendo anche alle istanze dell'interdisciplinarietà e del lavoro cooperativo di docenti e studenti.

A partire dai Decreti Delegati, inoltre, la professionalità docente viene a costruirsi in termini plurali, collegiali, divenendo sempre meno un esercizio individuale e singolo, e, parallelamente,

⁹ L. Milani - C. Boeris - E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021

¹⁰ Per l'Ottocento, a titolo esemplificativo, si veda: A. Cetta, *Dell'Unità e libertà di insegnamento in Italia*, Tipografia Chirio e Mina, Torino, 1849; per il Novecento si vedano: L. Pazzaglia - A. Agazzi (ed.), *La libertà di insegnamento*, La Scuola, Brescia 1981; G. Chiosso, *Gentile, i cattolici e la libertà d'insegnamento nei primi anni del Novecento*, in G. Spadafora, *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 309-315.

¹¹ C. Boeris, *Deontologia e libertà di insegnamento*, in L. Milani - C. Boeris - E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021, pp. 52-68. Si veda anche: E. Rossi - P. Addis - F. Biondi Dal Monte, *La libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione nella Costituzione italiana*, in «Osservatorio Costituzionale», 1 (2006).

viene a definirsi come professionalità “vera e propria”, uscendo dalla prospettiva della semi-professione. La professionalità docente verrà sempre più ancorata all’aggiornamento e alla formazione, alla capacità di fare ricerca, di sperimentare e innovare. I Decreti Delegati, infatti, da una parte, portano a frutto il meglio della ricerca pedagogica scolastica degli anni precedenti e, dall’altra, disegnano un nuovo assetto scolastico e nuove fisionomie del profilo dei docenti che, ancora oggi, risultano quasi futuristiche. Si inaugura, quindi, una stagione ricca di considerazioni sulla professionalità docente.

Sul piano della riflessione etica, ci pare interessante il contributo di C. Scurati che definì la professione docente come professione: a) *multifunzionale*; b) *aperta e dinamica*; c) *culturale*; d) *umana*; e) *agapica*; f) *condizionale*¹². Tutte queste caratteristiche tratteggiano già un profilo etico dell’insegnante e, perciò, la necessità di una deontologia. In particolare, l’Autore, nel definire l’aspetto “*condizionale*” della professione docente, scrive che ciò significa «*tener conto dei vincoli entro i quali il comportamento dell’insegnante si muove, ma entro i quali egli può comunque trovare aria e modo per una sua originalità ed autenticità di operatore culturale*»¹³.

Pensare al ruolo docente nella sua *multifunzionalità*, richiama sia la già citata dimensione collegiale, sia le molteplici funzioni sia, infine, i molteplici livelli di relazionalità (allievi, colleghi, famiglie o affidatari, personale ATA, dirigente scolastico, ma anche altre figure professionali o politico amministrative, quali, ad esempio, assessori alla cultura o rappresentanti dei diversi corpi sociali e dell’associazionismo o del volontariato). Già nel volume a cura di A. Cenerini e R. Draghi¹⁴, si prefigura un codice deontologico che delinea una *responsabilità a più dimensioni*: del docente verso se stesso, verso gli allievi, le famiglie, i colleghi e l’istituzione. Nella prospettiva della comunità educante, oggi questa multifunzionalità ad ampio raggio ha dilatato anche la responsabilità dei docenti e delle istituzioni che non si limita più alla sola relazione con gli allievi, ma diviene anche esercizio di intento etico per una responsabilità diffusa verso la comunità. Nei confronti dell’allievo, la responsabilità si traduce essenzialmente nel *rispetto* in forma “reverenziale” che ha il significato di promuovere nel soggetto una coscienza del proprio valore attraverso un attestato di stima e di riconoscimento: non si tratta di venir meno al ruolo indispensabile dell’autorità, ma di interpretarlo in termini di servizio, di cura e di attenzione.

La professione dell’insegnante è anche *aperta e dinamica*: questo significa che la tensione deontologica deve prevedere la possibilità di confronto e di continuo apprendimento pedagogico-didattico e disciplinare, riflessivo e critico, aperto a lasciarsi interrogare dalle istanze e dalle problematicità così come dalle opportunità e dalle novità scientifico-culturali, sociali e tecnologiche. Simultaneamente, occorre favorire la consapevolezza che la professionalità è sempre una tensione dinamica frutto delle reinterpretazioni, delle nuove esigenze, delle sollecitazioni della comunità di pratica e delle specifiche biografie personali nonché dell’esplicito mandato sociale che viene affidato alla scuola e, pertanto, agli insegnanti.

¹² C. Scurati, *Umanesimo della scuola oggi. Motivi di critica e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 1983, pp. 82-93.

¹³ Ibi, p. 92.

¹⁴ A. Cenerini – R. Draghi (eds.), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento 2000.

La dimensione *culturale* della professionalità riguarda la vigilanza del docente rispetto alla responsabilità di comunicare e far partecipare alla costruzione della cultura attraverso una postura democratica, aperta al dialogo e al confronto sia con i colleghi (*aspetto interdisciplinare*), sia con le differenti culture (*aspetto interculturale*) sia con gli studenti (*aspetto co-partecipativo*). Tale dimensione, inoltre, ricorda che al docente è richiesto di essere interprete consapevole delle istanze, delle problematichità e delle contraddizioni culturali che attraversano la nostra società e la contemporaneità, con una ricaduta significativa sulla formazione delle nuove generazioni e con la consapevolezza che la scuola deve essere un'agenzia educativa capace di costruire cultura pedagogica.

La dimensione *umana* potrebbe sembrare ovvia, ma Scurati precisa

si tratta di cogliere appieno [...] il senso del concetto di “professionalità” rispetto a quello di “funzione”. [...] con l’idea di “funzione” si esprime in primo luogo ciò che qualifica un certo tipo di lavoro complesso nel funzionamento sociale nel quale esso si viene a collocare, mentre con quello di “professione” si cerca di cogliere, oltre a questo, le caratteristiche più intrinsecamente umane (i significati personali) che l’esercizio di un lavoro (cioè l’adempimento di una funzione) comprende e comporta¹⁵.

C’è già un forte richiamo sia alla dimensione soggettiva e personale della professionalità sia alla gestione e mobilitazione della competenza sia alla dimensione qualitativa determinata dalla originalità e creatività di ciascun professionista¹⁶ e il suo saper «stare “per”, “fra” e “con” gli altri uomini»¹⁷.

La *dimensione agapica* ci pone in un rapporto critico, ma fortemente deontologico circa la dimensione della relazione educativa costruita nell’antinomia autorità/libertà, dove il “potere” del docente, il cui esercizio è connotato dai due rischi estremi dell’autoritarismo e del permissivismo, incontra la *terza via del servizio* verso gli allievi, con la postura responsabile del servire e, «per servire, essere»¹⁸.

Infine, l’insegnamento come professione *condizionale* ci impone un richiamo forte ai vincoli Costituzionali: è necessario orientare eticamente il lavoro professionale degli insegnanti verso i valori espressi dalla Carta Costituzionale. Al medesimo tempo, la *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza*¹⁹ e le molteplici dichiarazioni riguardanti i diritti umani devono ispirare la *riflessività etica* nei differenti livelli del processo di insegnamento/apprendimento.

3. Linee per la formazione

Più che aspirare a un codice deontologico che possa metterci al riparo da eventuali errori e disattenzioni, pare utile immaginare di favorire lo sviluppo della *metacompetenza della*

¹⁵ C. Scurati, *Umanesimo della scuola oggi...*, op. cit., p. 89.

¹⁶ L. Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000.

¹⁷ C. Scurati, *Umanesimo della scuola oggi...*, op. cit. p. 89.

¹⁸ Ibi, p. 91.

¹⁹ ONU, *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza*, ONU, New York, 1989.

deontologicità che costituisce uno sguardo critico di *riflessività etica sull'agire professionale*²⁰. La *deontologicità* rimane l'idea regolativa di ogni processo che attiene all'insegnamento/apprendimento (progettazione, programmazione didattica, valutazione...) e di ogni azione che riguarda i rapporti tra docenti, istituzione e altre realtà del territorio o professionisti. Occorre, pertanto, sollecitare la capacità riflessiva etica in relazione ai principi di giustizia educativa, equità, lotta all'insuccesso scolastico e alla dispersione, qualità dell'educazione/istruzione per contrastare la povertà educativa attraverso lo sviluppo di opportunità interne ed esterne alla scuola. La *capacità di giudizio etico* sul proprio operato e su quello dell'istituzione nel suo complesso è un traguardo essenziale. In questa direzione, «Fondamentale allora, per l'insegnante, è incrementare questa capacità di giudicare, di prendere consapevolezza di ciò che c'è e di ciò che accade, esplicitando l'implicito incorporato nella sua azione e nel contesto nel quale egli vive: è un cambiamento dello sguardo che dà forma alla sua persona e al suo lavoro»²¹.

L'esercizio dello *sguardo etico*, cioè della *deontologicità*, sull'agire educativo deve comportare un allenamento a riconoscere e ad accogliere i dilemmi etici come opportunità di sviluppo per un'istituzione più giusta ed equa, capace di alimentare costantemente azioni che rispondano al criterio di affidabilità e di giustizia educativa.

Possiamo così indicare alcune linee sulle quali improntare la formazione etico-deontologica e la promozione della metacompetenza della *deontologicità* negli insegnanti sia nei percorsi universitari sia in fase di tirocinio e di servizio:

- sollecitare una riflessione a monte sulle domande etiche che riguardano il lavoro dell'insegnante nella dimensione della multifunzionalità;
- avviare una capacità riflessiva sui dilemmi etici a partire da studi di caso e situazioni problematiche della vita scolastica²²;
- analizzare progetti educativi, programmazioni, unità didattiche, valutazioni... in chiave etica, ossia rileggendoli sulla base dei criteri di giustizia educativa, qualità dell'istruzione, rispetto dei valori etici costituzionali, rispetto delle esigenze formative degli allievi e delle diversità, rispetto dei diritti;
- formare alla dimensione collettiva e a essere una *Mente-Collettiva*²³ ossia ad avere uno sguardo sincrono come team docenti e/o collegio, ma anche a una responsabilità collettiva a marca solidale e vigile per un'istituzione affidabile;
- favorire la riflessione sulla gestione della libertà di insegnamento, tenendo conto dei vincoli interni ed esterni²⁴ e del criterio della collegialità;
- assumersi il rischio e la responsabilità di essere talvolta in controtendenza per affermare un'«etica di resistenza»²⁵ intesa come etica che non rinuncia ad affermare l'umano, che si pone

²⁰ L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, op. cit.

²¹ M. Tempesta, *Nuovi modelli di formazione in servizio*, in S. Ulivieri - I. Binati - S. Colazzo - M. Piccinno (ed.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018, p. 109.

²² D. M. Malone, *Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility*, in «Ethics And Education», 1(2020), vol. 15, pp. 77-97

²³ L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, op. cit.

²⁴ C. Boeris, *Deontologia e libertà di insegnamento*, op. cit.

a difesa di principi che salvaguardino tutti i ragazzi e le loro famiglie, anche rispetto a forme di emarginazione e discriminazione;

- formare una coscienza dei diritti dei minori e dei diritti umani, anche in collegamento con gli obiettivi previsti nell'Agenda 2030;

- alimentare una riflessione etica sulla sostenibilità come criterio chiave di alcune azioni educative, istituzionali e organizzative;

- promuovere una vigilanza costante sull'operato dei docenti in termini di modalità di rispetto e attenzione nella relazione con i ragazzi, le famiglie, i colleghi e il personale scolastico e nei confronti della comunità educante, denunciando o segnalando rischi e/o comportamenti inappropriati;

- costruire rapporti di fiducia e di partenariato per un'etica della responsabilità educativa diffusa che vada a creare solidarietà, promozione di valori comuni e comportamenti e posture educative improntate alla deontologicità relazionale.

Lorena Milani
Università di Torino

Riferimenti bibliografici

Bertagna G. - Xodo C., *Le competenze dell'insegnante. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubettino, Soveria Mannelli (CS) 2011.

Boeris C., *Deontologia e libertà di insegnamento*, in L. Milani - C. Boeris - E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021, pp. 52-68.

Cenerini A. - Drago R. (eds.), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento 2000.

Cetta A., *Dell'Unità e libertà di insegnamento in Italia*, Tipografia Chirio e Mina, Torino, 1849.

Chiosso G., *Gentile, i cattolici e la libertà d'insegnamento nei primi anni del Novecento*, in G. Spadafora, *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 309-315.

Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, tr. it di E. Dornetti, Feltrinelli, Milano 2007, pp. 135-139.

Lazzarini G. - Bollani L. - Rota F. S. - Santagati M., *From NEET to NEED. Il cortocircuito sociale dei giovani che non studiano e non lavorano*, F. Angeli, Milano 2020.

Malone D. M., *Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility*, in «Ethics and Education», 1(2020), vol. 15, pp. 77-97.

Milani L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000.

Milani L., *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino 2013.

Milani L., *Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti*, in G. Elia – S. Polenghi – V. Rossini, *La Scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019, pp. 219-228.

²⁵ E. Morin, *Il metodo. 6. Etica*, tr. it. S. Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

- Milani L. - Boeris C. - Guarcello E., *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021.
- Milani L., *Le frontiere della deontologia in prospettiva sociale. Professionalità, contesti multiculturali e giustizia educativa*, in L. Milani - C. Boeris - E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021, pp. 11-29.
- Milani L., *Affidabilità, professioni educative e deontologicità*, in L. Milani - C. Boeris - E. Guarcello, *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Progedit, Bari 2021, pp. 30-51.
- Morin E., *Il metodo. 6. Etica*, tr. it. S. Lazzari, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- ONU, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, ONU, New York, 1989.
- ONU, *Trasformare il mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ONU, New York 2015.
- Pazzaglia L. - Agazzi A. (ed.), *La libertà di insegnamento*, La Scuola, Brescia 1981.
- Perrenaud P., *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, tr. it. Di M. Grandinetti, Anicia, Roma 2002.
- Rossi E. - Addis P. - Biondi Dal Monte F., *La libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione nella Costituzione italiana*, in «Osservatorio Costituzionale», 1 (2006).
- Scurati C., *Umanesimo della scuola oggi. Motivi di critica e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 1983.
- Tempesta M., *Nuovi modelli di formazione in servizio*, in S. Ulivieri - I. Binati - S. Colazzo - M. Piccinno (ed.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.