

## L'insegnante al centro di una rete di relazioni Percorsi di deontologia docente

L'insegnante è per sua natura al centro di una rete di relazioni, perché la scuola è fatta di relazioni – umane e professionali – che costituiscono i mezzi ed il senso della sua stessa esistenza. Non si tratta di relazioni meccaniche, ma di relazioni che devono essere ogni volta costruite “su misura” in quanto destinate a collegare fra loro persone e non istituzioni.

L'insegnante deve anzitutto impostare una corretta e significativa relazione con gli *alunni*, ma dietro di loro ci sono immediatamente i *genitori*, che troppo spesso vengono visti con insofferenza come controparte e non come alleati (o almeno compartecipi) nell'azione educativa. E poi, oltre ad alunni e genitori, l'insegnante deve porsi in relazione con la *scuola*, una comunità fatta ancora una volta di persone: *colleghi, dirigente, personale non docente*.

Questa dimensione relazionale della professione docente rende immediatamente ragione della *valenza etica dell'insegnamento* (come di qualsiasi altra attività educativa). Elio Damiano ha dedicato uno studio approfondito alla dimensione etica della professione docente, giungendo alla conclusione che «la competenza etica non è una competenza professionale fra le altre, bensì va concepita come il principio integratore della professione d'insegnante»<sup>1</sup>. Ed aggiunge addirittura che la stessa «azione didattica non è separabile rispetto al modo in cui la si compie: l'etica non è un di più, bensì qualcosa che lavora dall'interno l'insegnamento e lo costituisce come azione specifica»<sup>2</sup>.

Ripensare la condizione dell'insegnante da questo punto di vista significa mettere in discussione la natura della sua professione ed anzi scoprirla come vera e propria professione. La rilevanza etica è infatti strettamente legata alla dimensione professionale dell'insegnamento, dato che se un docente fosse chiamato ad eseguire disposizioni altrui senza alcun intervento personale non assumerebbe vere responsabilità e quindi non sarebbe valutabile in termini etici perché non sarebbe libero.

Intendere l'insegnamento come una professione è cosa diversa da intenderlo come un mestiere o come un lavoro. In ciascuno di questi casi si fa valere un orizzonte di senso all'interno del quale collocare l'attività dell'insegnante e dunque i modi del suo svolgersi.

Il *lavoro* è una definizione generica, applicabile a qualsiasi attività umana e quindi poco adatta a riconoscere le specificità del mondo scolastico: di certo non è sufficiente riconoscere all'insegnamento il solo carattere di lavoro, inteso quale attività retribuita, dando all'insegnante la generica qualifica di dipendente, con ciò che ne segue per la mera esecutività delle sue azioni.

Il *mestiere* rinvia ad abilità tecniche applicabili ai più diversi settori lavorativi e non si può escludere che anche gli insegnanti debbano avere un po' di mestiere (senza trasformarsi in mestieranti) nell'esercitare il loro “artigianato” didattico, a metà tra l'arte e la mera tecnica.

La *professione* è oggi spesso riconosciuta come la dimensione più appropriata alla complessità dell'insegnamento, in quanto comprende aspetti di discrezionalità, responsabilità, autonomia, libertà, creatività e incertezza che sono propri di ogni professione, compreso il rapporto sostanzialmente fiduciario che si stabilisce tra il professionista e colui che gli si rivolge (il cliente).

Se fino a qualche decennio fa l'insegnante poteva limitarsi a *trasmettere* la cultura (adottando una didattica sostanzialmente ripetitiva, coerentemente con la finalità istituzionale e con un modello di sapere anche epistemologicamente caratterizzato da stabilità e certezza), oggi l'insegnante

<sup>1</sup> E. Damiano, *L'insegnante etico*, Cittadella, Assisi 2007, p. 326.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 323.

si è appropriato anche della seconda caratteristica a suo tempo individuata dai decreti delegati del 1974 come propria della funzione docente, cioè quella di *elaborare* cultura (adottando di conseguenza una didattica più creativa ed una mentalità sperimentale).

L'insegnante, perciò, non può fare a meno di essere un professionista, cioè un operatore al quale viene richiesto di agire sulla base di valutazioni di volta in volta diverse, compiute a partire da una grandissima e incontrollabile quantità di condizioni oggettive e soggettive. L'azione didattica appartiene infatti da sempre al campo idiografico, anche se molto spesso è stata interpretata nomoteticamente, soprattutto finché è stato richiesto agli alunni di adattarsi alle regole della scuola piuttosto che spingere la scuola ad adeguarsi flessibilmente alle esigenze di ogni singolo alunno.

È proprio questa *flessibilità* che costituisce la base per la professionalità dei nuovi insegnanti, che devono saper interpretare la realtà che hanno davanti, il caso singolo, per applicarvi le regole generali o le analogie con altri casi incontrati nella propria vita professionale: esattamente come un medico o un avvocato devono calare nel caso clinico o nella fattispecie in esame le conoscenze teoriche possedute e metterle al servizio del paziente o del cliente per la risoluzione del suo problema.

L'azione dell'insegnante può dunque definirsi un'arte, non tanto nel senso ascientifico della sostanziale inspiegabilità (e dunque irresponsabilità) delle sue scelte, quanto nel senso di applicazione concreta e sempre nuova di principi astratti e regole tradizionali. Ne deriva un ripensamento o una riqualficazione della stessa libertà di insegnamento, talvolta sbandierata equivocamente a difesa di pretese prerogative dell'insegnante.

La dimensione professionale dell'insegnamento comporta almeno tre riferimenti di forte valenza morale: la libertà, l'autonomia e la responsabilità. Si tratta di parole chiave che rinviano direttamente all'impostazione della morale kantiana, che sembra avere un particolare diritto di cittadinanza in questo settore anche alla luce della legislazione più recente.

La *libertà* è da intendere come una sorta di "postulato della ragion docente", lo sfondo sul quale si va a collocare ogni azione didattica e, al tempo stesso, la sostanza etica di quelle stesse azioni: si educa nella libertà e con la libertà per educare alla libertà, e non c'è vera educazione che non sia libera (altrimenti è condizionamento o plagio).

L'*autonomia* del docente è – sempre kantianamente – la prima e diretta manifestazione della libertà di cui sopra e non deve essere confusa con un'equivoca autoreferenzialità: solo un insegnante davvero autonomo, cioè capace di trovare e giustificare da solo le regole del suo agire, potrà educare all'autonomia i suoi allievi.

Dall'autonomia, che può essere compresa intuitivamente per il contrasto con l'eteronomia, deriva la *responsabilità* che deve essere attribuita (ma anche orgogliosamente rivendicata) a ciascun insegnante. Lungi dall'essere sinonimo di colpevolezza, la responsabilità deve essere intesa, etimologicamente, come capacità di dare risposte, cioè di spiegare o motivare le proprie scelte, vista la varietà di risposte che è possibile dare ad ogni situazione problematica che si presenta al docente.

Da questo quadro deriva la necessità di una *valutazione* del servizio offerto, che è talvolta solo implicita in altre professioni (per esempio con la decisione del cliente di troncare il rapporto e rivolgersi ad altri professionisti) ma che deve essere esplicita e formalizzata nel caso di servizi pubblici come la scuola, in cui deve essere comunque sempre assicurato un certo standard qualitativo.

Sono note le polemiche sulla valutazione degli insegnanti, ma l'ultima indagine IARD<sup>3</sup> rivela che circa tre insegnanti su quattro (73,1%) ritengono «giusto che gli insegnanti rispondano agli studenti e alle loro famiglie del proprio insegnamento», mentre per il 70,1% sarebbe «opportuno che gli insegnanti fossero sottoposti a valutazione secondo procedure uguali per tutti». Ma se questo è il dover essere auspicato, la realtà viene percepita con maggiore scetticismo, dato che l'84,7% pensa che «pochi insegnanti desiderano sottoporsi a valutazione», forse perché «una valutazione

---

<sup>3</sup> A. Cavalli – G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2010.

dell'insegnamento formale e standardizzata non coglie la diversità delle situazioni educative» (75,8%).

Il problema si articola su tre versanti: *chi* valuta, *cosa* si valuta, *come* si valuta. La motivazione fondamentale (*perché* si valuta) rimane sullo sfondo e può essere individuata non solo nella natura della prestazione professionale, ma anche nell'autonomia delle scuole che oggi impone una valutazione di sistema a tutela della qualità del servizio, non più garantito a monte in maniera uniforme ma realizzato variamente a valle di indirizzi generali dell'autorità centrale.

Non potendo esaurire ogni aspetto del problema, ci limitiamo a sottolineare solo l'*oggetto* della valutazione, perché sembra avere più diretto rapporto con l'etica professionale: ciò che si valuta è infatti il *come* della prestazione, il modo particolare in cui il servizio viene offerto, lo stile di esecuzione, il rispetto delle norme e soprattutto delle persone coinvolte, la teleologia sottostante ad ogni azione.

Se infatti l'insegnante svolge un servizio che è per sua natura fiduciario (i genitori mettono i propri figli nelle mani della scuola potendo spesso, anche se non sempre, scegliere diversamente), il rapporto professionale che si instaura comporta conseguenze di natura etica che vanno oltre la semplice etica del lavoro. Ogni lavoratore deve infatti svolgere i compiti affidatigli con correttezza e serietà, ma da un professionista ci si aspetta un'attenzione supplementare, che va oltre la semplice esecuzione del compito e investe la *relazione personale* che si instaura nella prestazione professionale e che coinvolge le persone del docente da una parte e dell'alunno (e della famiglia) dall'altro; il tutto mediato dalla struttura scolastica all'interno della quale la prestazione professionale viene erogata, dato che non si tratta di un rapporto didattico privato.

A questo punto la definizione di una specifica *deontologia* dell'insegnante appare pressoché inevitabile quale esplicitazione di tutte le attese implicite nell'accensione di questo rapporto. È sicuramente insufficiente una deontologia solo quantitativa, una sorta di codice comportamentale o di carta dei servizi della professione docente; può invece essere più utile e adeguata una deontologia che, senza trasformarsi in minuzioso mansionario dell'insegnante, fissi alcuni principi cardine che il singolo professionista deve poi saper tradurre operativamente nella prassi didattica quotidiana, sentendosi sollecitato nelle sue scelte personali e nella sua intima sfera etica.

Se la deontologia rinvia al concetto di responsabilità, come si è appena detto, è fin troppo facile tentare un confronto con il pensiero di Hans Jonas ed è altrettanto facile applicare la metafora della tecnica e del suo potere sull'uomo a quel tipo particolare di *tèchne* che è il rapporto educativo, nel quale il futuro dell'umanità (del singolo uomo-alunno) è sempre presente come conseguenza implicita nelle azioni compiute. In una prospettiva del genere può esser fatta propria anche dal docente nella sua attività professionale una delle formule dell'imperativo jonasiano: «Includi nella tua scelta attuale l'integrità futura dell'uomo come oggetto della tua volontà»<sup>4</sup>. Se l'integrità futura dell'uomo è intesa come rispetto della persona dell'educando, il richiamo a Jonas è assolutamente legittimo e appropriato.

Per un contributo alla costruzione di tale deontologia docente si possono allora proporre alcuni principi generali, che valgono proprio nella loro assoluta generalità come indicativi dello spirito con cui dovrebbe essere vissuta una siffatta deontologia<sup>5</sup>.

Il primo principio aspira ad una priorità e fondamentalità/fondatività che in gran parte gli vengono dalle sue evidenti radici kantiane. Esso può essere formulato come segue: *Opera in modo che la scuola e l'alunno al suo interno siano per te sempre un fine e mai un mezzo*. Il formalismo che riteniamo di poter attribuire a questo primo principio è un elemento qualificante, in quanto non c'è un contenuto particolare in questa legge (neanche la scuola o l'alunno) ma solo la forma della volontà che si applica a situazioni e oggetti diversi: nel mutare degli alunni e dei contesti scolastici

<sup>4</sup> H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1990, p. 16.

<sup>5</sup> Per una trattazione più approfondita dei principi presentati nel testo si rinvia a S. Ciatelli, *Tre principi di deontologia docente*, "Orientamenti pedagogici", LIII, n. 5 (317), settembre-ottobre 2006, pp. 867-86.

in cui ci si viene a trovare, rimane sempre fermo il *modo* in cui il docente deve rapportarsi agli oggetti della sua attività professionale (gli alunni, le discipline di insegnamento, gli strumenti didattici...), cioè l'*intenzione* della sua azione professionale. Ed è per questo motivo che siamo inequivocabilmente sul terreno morale e siamo in grado di costruirvi sopra una compiuta deontologia. Il principio può costituire infatti una guida assoluta (nel senso letterale del termine), perché rimane perennemente aperto al rispetto dell'alunno e del contesto istituzionale scolastico, senza attribuire ad essi una connotazione particolare (un certo tipo di alunno, un certo modello di scuola).

Il secondo principio non pretende di collocarsi gerarchicamente dopo il primo, ma rivendica un'immediatezza che deriva dal prendere atto della condizione in cui si viene a trovare di fatto ogni insegnante. Per questa caratteristica può dunque essere enunciato sotto forma di *consapevolezza*, cioè di atteggiamento da mantenere come stile educativo più che come precetto da applicare meccanicamente o esteriormente: *Opera con la consapevolezza di costituire sempre un esempio per i tuoi allievi*. È un dato di fatto. Anche se non si vuole, si è di esempio, perché una situazione didattica o educativa efficace si fonda sulla fiducia che l'alunno ripone nel suo insegnante, che è per lui punto di riferimento imprescindibile. E guai se non fosse così: tutti gli sforzi degli insegnanti e le migliori tecniche didattiche si arenerebbero di fronte allo scettico rifiuto di accogliere ciò che proviene da persone cui l'alunno ha deciso di negare la propria fiducia o anche la sola attenzione. Gli insegnamenti proposti, nel migliore dei casi, sarebbero passivamente ascoltati ma poi trascurati e resi inefficaci da una spontanea e rapida archiviazione. Fortunatamente le cose non stanno così (salvo rare eccezioni), e l'insegnante può contare in genere sulla originaria disponibilità degli alunni, derivante quanto meno dal gioco delle parti. Se questa fiducia viene meno è di solito per colpa dell'educatore che non ha saputo corrispondere alle attese dell'educando e quindi non è più in grado di proporsi come esempio.

Anche il terzo principio può presentarsi nei termini di una consapevolezza nei confronti del contesto in cui ci si trova: *Agisci con la consapevolezza di operare sempre all'interno di un sistema scolastico e mai isolatamente*. La nozione fondamentale da evidenziare è quella di *sistema*, cioè di insieme di elementi dinamicamente collegati fra loro e in continua reciproca interazione, sul modello di un organismo vivente. La scuola può essere certamente definita un sistema, sia a livello di sistema scolastico nazionale o locale, sia a livello di singola istituzione scolastica: in entrambi i casi si possono riscontrare due caratteristiche fondamentali, l'apertura e la complessità, che ne caratterizzano natura e regole di funzionamento. Il sistema scolastico è *aperto* in quanto condizionato dal mondo di cui è espressione e che contribuisce a descrivere; la singola scuola è ugualmente un sistema aperto perché interagisce con altri sistemi locali, singoli individui o gruppi, che ne determinano il modo di essere. In entrambi i casi possiamo parlare di sistema *complesso*, in quanto il suo sviluppo non è semplice o lineare ma articolato in una serie di livelli e di variabili che interagiscono contemporaneamente, impedendo di individuare uno stadio definitivo del sistema stesso. L'insegnante è chiamato a prendere atto di queste caratteristiche del contesto in cui opera. La complessità del sistema impedisce di fatto qualsiasi concezione magistrocentrica della scuola, che è quanto meno policentrica o istituzionalmente centrata sull'alunno (cfr. primo principio), e costringe a collocarsi all'interno di una rete di relazioni. La stessa relazione educativa che l'insegnante instaura con i propri alunni non è esclusiva ma condivisa con altri docenti e altre figure appartenenti al sistema scuola (dirigenti, personale non docente, consulenti esterni, ecc.).

Siamo così tornati al punto di partenza – l'insegnante al centro di una rete di relazioni – ma con un significativo arricchimento di argomentazioni che ci consentono ora di proseguire con ulteriori ma più concrete proposte, che si scandiscono in una quadruplici articolazione di *doveri*, corrispondenti alle diverse relazioni che l'insegnante è tenuto a sviluppare nell'esercizio della sua professione. Il principio sintetico che può unitariamente guidare l'analisi è quello – sempre valido in ambito etico – del riconoscimento e della distinzione dei mezzi e dei fini: l'alunno, il sapere, la scuola devono essere sempre visti come fini e mai come mezzi; il docente deve invece considerare se stesso sempre come mezzo e mai come fine.

1. *Doveri verso gli alunni.* In primo luogo, la natura di *servizio* della professione docente impone il principio della centralità dell'alunno, cioè la finalizzazione di ogni azione al destinatario del servizio stesso. Una tradizione pedagogica unanime ha fatto proprio questo principio, confermato anche dalle fonti giuridiche, e concepisce l'insegnamento sempre e comunque correlato ad un apprendimento, senza il quale l'insegnamento stesso non ha senso. L'autoreferenzialità che spesso ha caratterizzato in passato le scuole e il lavoro degli insegnanti, ha perso da tempo ogni credibilità: non è l'alunno a doversi adeguare alla scuola ma questa a dover adattare i propri modi di procedere ai ritmi e alle esigenze dei discenti.

Dietro gli alunni sono poi sempre presenti le *famiglie*, quale naturale radice degli alunni stessi. Ciò deve condurre a mantenere una relazione stretta di continuità orizzontale tra la scuola e l'extrascuola, tra il progetto educativo della scuola e quello della famiglia, per evitare cesure o scissioni che si risolverebbero sempre in un danno per l'alunno e che quindi rientrano nell'originaria centralità del soggetto che apprende.

D'altra parte, l'insegnante agisce sempre su mandato dei genitori, cui spetta per natura il compito educativo originario<sup>6</sup>; né l'insegnante può pensare di sottrarsi al dovere di mantenere la continuità educativa tra ambiente familiare e scolastico. La già citata ricerca dello IARD si è recentemente soffermata anche sulla comunicazione scuola-famiglia, registrando una situazione insospettabilmente favorevole in cui gli insegnanti si mostrano generalmente disponibili all'incontro con i genitori, tanto più in presenza di situazioni complesse (per l'età degli alunni o per il loro disagio socio-culturale). Dall'altra parte, i genitori rispondono all'invito della scuola in proporzioni per certi aspetti rassicuranti: il 42,8% degli insegnanti dichiara di incontrare tutti i genitori almeno una volta nell'anno e un altro 43,5% dichiara di incontrarne almeno tre quarti<sup>7</sup>.

Nella scuola cattolica la presenza di un forte legame tra scuola e famiglia è decisivo fattore di qualità, perché conferma quella dimensione comunitaria che dovrebbe esserne proprio un tratto distintivo. Ma le ricerche condotte dal Centro Studi per la Scuola Cattolica<sup>8</sup> rivelano anche come collaborazione e corresponsabilità siano vissute sempre nel reciproco rispetto dei ruoli: l'insegnante deve rimanere insegnante e il genitore deve rimanere genitore, senza confusioni di sorta.

2. *Doveri verso la disciplina.* L'insegnante è il tramite vivente attraverso il quale passa un intero sistema culturale. La specializzazione disciplinare cresce col crescere dell'età degli alunni e nei primi anni della scolarizzazione può sembrare praticamente assente, ma ad ogni livello il docente ha la responsabilità di un'autentica presentazione ed interpretazione dei saperi che propone quotidianamente. Ne derivano doveri di aggiornamento, di acquisizione di competenze metodologiche e didattiche, di onestà intellettuale e chiarezza espositiva. Anche questo è un modo per dimostrare la centralità della persona in fase di apprendimento, ovvero l'attenzione all'effettiva trasmissione del sapere che l'insegnante possiede.

La fedeltà alla disciplina comporta anche fedeltà alla sua didattica, e dunque l'aggiornamento non può trascurare questo aspetto fondamentale, al quale l'insegnante – singolo o associato – può e deve dare il suo contributo di ricerca e sperimentazione, oggi riconosciuto e promosso dalla legislazione sull'autonomia, perché la comunità scientifica non ha solo un canale unidirezionale di comunicazione (dalla sede accademica all'applicazione scolastica) ma si nutre di una circolarità di contributi cui non possono rimanere estranei proprio gli operatori didattici quotidianamente a contatto con allievi più o meno giovani.

In proposito si può richiamare l'attenzione sul rischio – in realtà assolutamente residuale ma pur sempre presente – che l'insegnamento venga utilizzato come mezzo per veicolare messaggi o contenuti impropri o semplicemente diversi da quelli istituzionali. È un atto di disonestà intellettuale ed una violazione dei precedenti doveri verso l'alunno, ma anche un tradimento del rapporto fidu-

<sup>6</sup> Cfr. Concilio Vaticano II, *Gravissimum educationis*, n. 3.

<sup>7</sup> A. Cavalli – G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani...*, cit., p. 224.

<sup>8</sup> Cfr. per esempio CSSC, *Genitori oltre la partecipazione*, La Scuola, Brescia 2003.

ciario che dovrebbe esistere tra l'utenza scolastica e il docente da un parte, e tra il docente ed il mondo della ricerca scientifica dall'altra. Una laurea o un'abilitazione costituiscono il riconoscimento della capacità di trasmettere un certo tipo di sapere, ed è in forza di quel riconoscimento che l'utenza si affida a questi professionisti: spezzare il legame tra il mondo della ricerca e il docente significa far venire meno la mediazione del sapere dalle fonti accademiche all'utenza; e questo ha una sensibile rilevanza sul piano deontologico.

3. *Doveri verso la scuola.* L'insegnante di cui ci stiamo occupando non è l'istitutore privato ma un professionista che opera all'interno di un'organizzazione complessa quale è oggi la scuola e dunque è tenuto al rispetto delle sue regole costitutive. Si parla qui di scuola nel duplice senso di sistema scolastico nel suo insieme e di singola istituzione scolastica autonoma: in entrambe le direzioni l'insegnante è vincolato da un patto di lealtà al rispetto degli indirizzi generali fissati dal Ministero (o dal gestore, nel caso di una scuola non statale) e degli indirizzi particolari adottati dalla singola scuola nel proprio piano dell'offerta formativa.

Anche in questo caso la natura professionale dell'opera svolta dal docente rende circolare il rapporto tra lui e l'istituzione. Non ci sono solo adempimenti burocratici da eseguire (secondo quella logica impiegatizia che si vorrebbe superare) ma contributi che ciascun professionista può e deve offrire al sistema in cui si trova inserito, sia in termini culturali e scientifici, sia in termini di clima relazionale ed immagine pubblica.

In concreto, già da tempo esistono una serie di obblighi a carico degli insegnanti, che vanno dalla partecipazione alle riunioni degli organi collegiali alla disponibilità ad incontrare i genitori degli alunni, dal rispetto del segreto d'ufficio all'osservanza dell'orario di servizio. Si tratta ora di andare oltre queste prescrizioni burocratiche e fornire quel contributo originale che proprio l'autonomia delle scuole consente e sollecita. Non solo il piano dell'offerta formativa ma anche il buon nome della scuola è legato all'azione di ogni singolo docente e dell'intero gruppo. Come una sola nota stonata compromette l'esecuzione della migliore orchestra, così l'azione isolata di un insegnante in contrasto con le scelte collegiali compromette l'azione didattica dell'intera scuola.

In una scuola cattolica, poi, la fedeltà del docente deve rivolgersi non solo alle finalità educative dell'istituzione ma anche alla sua natura ecclesiale. La partecipazione alla vita della comunità scolastica non può essere strumentale o limitata ma deve realizzarsi senza riserve. È legittimo da parte della scuola cattolica pretendere che gli insegnanti partecipino alle iniziative di spiritualità ed è legittimo anche da parte degli alunni e delle famiglie incontrare negli insegnanti delle figure capaci di testimoniare quella fede che implicitamente hanno scelto con l'iscrizione a tale scuola.

4. *Doveri verso i colleghi.* Se l'insegnante è inserito in una rete di collegialità non può esimersi dal rispettare una serie di doveri che lo legano ai colleghi con cui condivide le condizioni di lavoro. Da una parte ci sono obblighi di solidarietà professionale con la generale categoria dei docenti (solidarietà che non deve trasformarsi in corporativismo); dall'altra ci sono obblighi di collaborazione con i colleghi della medesima scuola o della medesima classe.

Ogni insegnante rappresenta la professione docente e dunque contribuisce, di fronte a un pubblico ogni volta diverso, a determinare l'immagine della categoria. Un suo errore, una sua incompetenza, una sua disattenzione possono determinare una caduta di prestigio per l'intera classe docente e dunque spetta a ciascuno tenere alto l'onore della professione accanto alla propria credibilità personale. Ne segue che ognuno dovrà sentire il dovere di richiamare il collega in difetto, e questi non dovrà sentire un intervento del genere come violazione della propria sfera privata o della libertà di insegnamento. Finora il richiamo disciplinare, peraltro circoscritto a una casistica piuttosto ristretta e di palese gravità, è stato attribuito alla competenza dei capi d'istituto, secondo una logica burocratica per la quale ognuno risponde del proprio operato al diretto superiore. In un mutato scenario professionale è di fronte a un ipotetico ordine professionale che l'insegnante dovrebbe giustificare le proprie scelte o le proprie mancanze. Un ordine professionale ancora non c'è (e non è facile istituirlo in tempi brevi), ma fin da ora è possibile mostrare il mutamento di mentalità nell'ado-

zione di uno stile relazionale tra colleghi che sappia prevedere anche la correzione reciproca, amichevole ma ferma. Nella comunità educante di scuola cattolica ciò deriva dalla natura dei rapporti che si dovrebbero costituire tra tutti i membri della comunità e dunque a maggior ragione tra coloro che condividono una medesima professionalità.

Il nodo fondamentale in tutte queste dimensioni è la *spontaneità* delle relazioni. Non stiamo parlando di obblighi giuridici ma di doveri morali. Non si tratta di porre in atto un comportamento esteriore di diligente rispetto delle regole ma di essere sinceramente partecipi di una rete di autentiche relazioni umane.