

ENRICO DICCIOTTI

*Il valore dell'istruzione, l'insegnamento della religione  
e le scuole confessionali nella Costituzione italiana\**

1. *Due modelli di dottrine politiche dell'educazione* – 2. *Il problema dell'educazione e dell'istruzione nella Costituzione italiana* – 3. *Come interpretare la costituzione?* – 4. *L'autonomia come valore liberale dell'educazione e dell'istruzione* – 5. *Diritto all'istruzione, insegnamento della religione e scuole confessionali nella Costituzione italiana*

Questo saggio intende dare una risposta alla domanda se la Costituzione italiana, nella sua interpretazione più ragionevole, ammetta a) l'insegnamento di una religione nella scuola pubblica e b) scuole confessionali equiparate a quelle statali. Per rispondere a questa domanda, esso affronta però anche altre questioni di carattere più generale, relative alla dottrina politica dell'educazione da attribuire alla nostra costituzione ed alla dottrina dell'interpretazione da seguire nell'interpretazione costituzionale.

L'eterogeneità delle questioni esaminate rende questo saggio un ibrido, riconducibile, nelle sue articolazioni, a generi diversi della letteratura filosofica e giuridica: considerando il risultato cui mira, esso può essere considerato un saggio di interpretazione della Costituzione italiana, ma in alcune delle sue parti prende l'aspetto di un lavoro di filosofia politica e in altre di teoria dell'interpretazione giuridica. Se una tale commistione di generi costituisca un difetto, magari imputabile alla scarsa dimestichezza dell'autore con l'interpretazione costituzionale e al suo conseguente bisogno di portare il discorso su terreni a lui più congeniali, o se invece risponda ad effettive esigenze della discussione, giudicherà il lettore.

\* Ringrazio Riccardo Guastini e Mario Perini per i loro commenti a una precedente stesura di questo lavoro, Isabel Trujillo per avermi invitato ad esporne i contenuti a Palermo (il 2 aprile 2009, nel ciclo di seminari dedicati a *Libertà di coscienza e libertà religiosa*, nell'ambito del Dottorato su "Diritti umani: evoluzione, tutela e limiti"), tutti coloro che in quell'occasione, con le loro domande e obiezioni, mi hanno rivelato in esso la presenza di oscurità o debolezze su cui era opportuno intervenire. Un ringraziamento particolare va poi a Bruno Celano, poiché la sua esortazione ad occuparmi della disciplina costituzionale dell'educazione e dell'istruzione è all'origine di queste pagine.

### 1. *Due modelli di dottrine politiche dell'educazione*

La filosofia politica, e in particolare quella degli ultimi decenni, non mostra grande interesse per la questione dell'educazione e dell'istruzione, affrontandola sporadicamente e spesso al margine di complessi artefatti dottrinari dedicati a concetti di più ampia portata come la giustizia o la libertà. Questo disinteresse può essere spiegato in vari modi, ma certamente non può essere giustificato dalla scarsa rilevanza della questione né dal carattere non controverso di essa. La questione appare infatti centrale per ogni dottrina politica, per il semplice fatto che dall'educazione e dall'istruzione dipende la formazione di individui più o meno provvisti delle virtù necessarie per la sopravvivenza o l'eventuale trasformazione di determinati modelli di organizzazione politica e sociale<sup>1</sup>. E si può rilevare che riguardo ad essa sono espresse, anche se talvolta in modo piuttosto fugace, molte diverse posizioni, alcune distanti tra loro: ciò che appare d'altra parte inevitabile quando si noti come essa si collochi su un punto nodale al quale fanno capo altre varie questioni, tutte controverse e relative alla natura dei diritti, alla libertà e al paternalismo, agli spazi da riservare al mercato e in definitiva ai valori fondamentali di una società buona o giusta.

La diversità delle posizioni e la distanza che le separa sono tali da rendere difficile, a chi voglia impostare una discussione, trovare anche un solo punto fermo e condiviso dal quale prendere avvio. Qui inizierò formulando due premesse, anch'esse non del tutto pacifiche, ma, a quanto credo, non eccessivamente controverse. La prima riguarda i concetti di educazione e di istruzione e la loro unione in una dottrina politica dell'educazione; la seconda ha invece carattere essenzialmente normativo e riguarda la limitazione della libertà dei bambini e ragazzi da educare e istruire, almeno fino quando essi non abbiano raggiunto una certa età.

Sono possibili varie definizioni di 'educazione' e 'istruzione', parzialmente diverse l'una dall'altra, ma non vi sono definizioni plausibili che riescano a tenere perfettamente distinte le attività indicate da queste parole: ad esempio, l'insegnamento ai bambini della lingua materna fa

<sup>1</sup> Ricordo a questo proposito alcune appassionate parole di P. CALAMANDREI, *Difendiamo la scuola democratica* (1950), in ID., *Scritti e discorsi politici*, a cura di N. Bobbio, vol. 1, t. 1, La nuova Italia, Firenze, 1966, pp. 388-403, alla p. 389: «La scuola, come la vedo io, è un organo «costituzionale». Ha la sua posizione, la sua importanza al centro di organi che formano la costituzione. [...] Se si dovesse fare un paragone tra l'organismo costituzionale e l'organismo umano, si dovrebbe dire che la scuola corrisponde a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue. Gli organi ematopoietici, quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che porta a tutti gli altri organi, giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita».

parte della loro istruzione, ma anche della loro educazione. Inoltre, anche volendo tenere quanto più possibile concettualmente distinte queste attività, bisogna rilevare che esse inevitabilmente si mescolano nella pratica: si può supporre che in famiglia un bambino riceva principalmente un'educazione, ma comunemente vi riceve anche un'istruzione, o almeno i rudimenti di un'istruzione, in quanto impara non solo a parlare e a contare, ma acquisisce anche nozioni di storia, geografia, scienze naturali, ecc.; e la scuola ha principalmente il compito di istruire, ma certamente non può istruire se non educando a seguire con attenzione le lezioni, a rispettare gli insegnanti, i compagni e gli arredi scolastici, ecc. A tutto ciò si deve poi aggiungere che l'educazione e l'istruzione insieme contribuiscono alla formazione degli individui, cioè a plasmarne la personalità in accordo a un qualche modello. Di questa unità funzionale occorre indubbiamente tenere conto quando si intenda affrontare il problema dei modi in cui l'educazione e l'istruzione dovrebbero essere impartite in una società buona o giusta, ossia quando si conduca una discussione dottrinale di politica dell'educazione<sup>2</sup>.

Per quanto concerne i limiti alla libertà dei bambini da educare e istruire, si può notare anzitutto che educazione ed istruzione sono entrambi concetti che di per sé presuppongono un'asimmetria tra i soggetti coinvolti nelle attività cui si riferiscono. Chi educa o istruisce si trova su una posizione diversa rispetto a chi è educato o istruito, in quanto a differenza di quest'ultimo è già, o si suppone che già sia, educato o istruito e sa, o almeno si suppone che sappia, come trasmettere a quest'ultimo determinate conoscenze o precetti, o addestrarlo a tenere determinati comportamenti invece di altri. Tale asimmetria, però, non comporta necessariamente una limitazione della libertà o dell'autonomia individuale: se qualcuno, allo scopo di apprendere determinate conoscenze o acquisire determinate capacità, decide di frequentare una certa scuola o avvalersi dell'insegnamento di un privato, in conseguenza della propria decisione si troverà inserito nella relazione in qualche misura asimmetrica

<sup>2</sup> Qualcuno ha sostenuto che una netta distinzione tra attività volte all'educazione e attività volte all'istruzione sarebbe presente nella costituzione italiana; l'opinione contraria è però quella più diffusa: sulla questione vedi V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, in "Rivista trimestrale di diritto pubblico", 6, 1956, pp. 54-99, alle pp. 70-71 e nota 18; A. PIZZI, *Individuo e Stato nella organizzazione dell'istruzione*, Giuffrè, Milano 1974, pp. 60-63; U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, in "Giurisprudenza costituzionale", 1961, pp. 361-466, alle pp. 427-432; F. RUSCELLO, *L'istruzione tra scuola e famiglia*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1992, pp. 48-59; E. SPAGNA MUSSO, *Lo Stato di cultura nella costituzione italiana*, Morano, Napoli 1961, p. 147.

cui si è accennato e tuttavia si potrà ritenere che non venga meno la sua libertà o autonomia, in quanto egli stesso ha scelto di mettersi in quella condizione per perseguire un proprio obiettivo.

Un'idea generalmente accettata è però che le scelte relative all'educazione e all'istruzione dei bambini non possano e non debbano essere lasciate interamente nelle loro mani. Certamente è un'opinione diffusa che, nella loro educazione e istruzione, i bambini debbano essere ascoltati, e che dunque non debbano essere trascurate le loro preferenze, idee e immancabili proteste; inoltre sembra abbastanza ovvio che, a mano a mano che i bambini crescono ed acquisiscono una migliore consapevolezza del mondo e di se stessi, alcune imposizioni debbano via via trasformarsi in semplici consigli sostenuti unicamente da argomentazioni e dall'autorevolezza di chi li esprime, cioè dei genitori o degli educatori. Tuttavia, da un lato è evidente che i bambini, finché sono piccoli, hanno al più la capacità di opporsi a certe forme di educazione e di istruzione che vengono loro impartite, ma non di compiere una scelta tra diversi possibili contenuti e metodi dell'educazione e dell'istruzione; e dall'altro lato c'è la convinzione che forme di pressione più o meno lievi o pesanti, inammissibili se esercitate nei confronti degli adulti, siano legittime nei confronti dei bambini e dei ragazzi, almeno finché questi non siano giunti a una certa età. Sia le ragioni per cui queste forme di pressione devono ritenersi accettabili sia i limiti entro i quali dovrebbero ritenersi accettabili sono però controversi<sup>3</sup>: come punto di partenza della discussione prenderò dunque l'idea, assai generale, che ai bambini e ai ragazzi al di sotto di una certa età (che possiamo lasciare indeterminata) sia legittimo imporre, in una qualche misura, scelte relative alla loro educazione e istruzione.

Ebbene, se si ammette che i bambini non abbiano la capacità o che comunque non debbano avere una completa libertà di scegliere la propria educazione e istruzione, sorge immediatamente la domanda dell'educazione e dell'istruzione che devono essere loro impartite.

In risposta a questa domanda possono essere avanzate molte diverse dottrine politiche dell'educazione: se e come educare e istruire i bambini, quali contenuti dare alla loro educazione e istruzione, quali metodi seguire per trasmettere questi contenuti e, infine, quali spazi lasciare in questo campo alle loro opinioni e preferenze, sono infatti tutte questioni su cui è possibile avere idee discordanti. Le possibili dottrine politiche dell'educazione sono però

<sup>3</sup> La questione riguarda evidentemente, prima ancora degli assunti normativi o valutativi in base ai quali si può ritenere che debbano essere giustificate le libertà individuali e le loro restrizioni, i caratteri distintivi dei bambini e le loro capacità: su questi temi vedi I. FANLO CORTÉS, *Bambini e diritti*, Giappichelli, Torino 2008, spec. cap. I.

distinguibili, ai nostri fini, in due insiemi: l'insieme delle dottrine secondo cui vi sono soggetti cui spetta il potere assoluto di decidere quale educazione e istruzione dare ai bambini; l'insieme delle dottrine secondo cui non vi è alcun soggetto cui spetta tale potere.

Le dottrine del primo insieme possono ovviamente differenziarsi per i soggetti cui attribuiscono il potere in materia di educazione e istruzione. Vi è chi sostiene che questo potere spetti a tutti i genitori nei confronti dei propri figli. Altri sembrano invece ritenere, se si guarda a qualche affermazione avanzata nel dibattito sul cosiddetto multiculturalismo, che tale potere spetti alle culture, intendendo evidentemente per 'culture' tutti gli adulti che ne fanno parte o alcuni di essi, come ad esempio i depositari o gli interpreti autorizzati delle tradizioni culturali<sup>4</sup>. Altri ancora, adottando una posizione radicalmente democratica, potrebbero essere dell'idea che tale potere spetti alla comunità politica presa nel suo insieme, cioè alla maggioranza dei cittadini o alla maggioranza dei loro rappresentanti.

È opportuno mettere in evidenza che avere questo potere non significa avere il compito di educare e istruire i bambini: significa invece avere l'ultima parola in materia, poter decidere quale educazione e istruzione dare ai bambini, e se darla direttamente o affidarne l'incarico ad altri soggetti. Ove si attribuisca questo potere ai genitori, si assume dunque che ad essi spetti la decisione se provvedere direttamente all'educazione e all'istruzione dei figli oppure se affidare questo compito ad altri individui o a scuole che godano della loro fiducia. Ove si attribuisca alle culture, si assume che esse, a seconda dei loro caratteri e delle loro tradizioni, possano assegnare il compito di educare e istruire i bambini ai loro genitori, lasciando questi ultimi più o meno liberi di svolgere tale compito nel modo che preferiscono, oppure a determinate figure di esperti o a scuole provviste di determinati caratteri, ecc. E lo stesso discorso vale per la comunità politica, che, essendo titolare di tale potere, potrebbe stabilire forme le più diverse di educazione e di istruzione, da quella esclusivamente familiare a quella esclusivamente comunitaria, rispondente a un modello platonico, spartano o comunista<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Vi è un interrogativo, non sempre esplicitato, ma la cui presenza si avverte in alcuni dibattiti contemporanei in tema di multiculturalismo ed aventi specificamente ad oggetto l'educazione, l'istruzione e la scuola: riprendendo le parole di Michael Walzer (*Quali diritti per le comunità culturali?*, in E. VITALE (a cura di), *Diritti umani e diritti delle minoranze*, Rosenberg & Sellier, Torino 2000, pp. 21-29, alla p. 21), «ogni comunità nazionale, etnica, religiosa – o [...] politica o ideologica – ha un diritto di riprodurre se stessa o, almeno, di tentare di farlo – il che significa che ha un diritto di allevare ed educare i suoi figli?»

<sup>5</sup> I modelli platonico, spartano e comunista (per quest'ultimo, vedi F. ENGELS, *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato* (1884), Editori Riuniti, Roma 1986, cap.

Le dottrine che attribuiscono a determinati soggetti un potere assoluto in materia di educazione e istruzione possono basarsi su una delle seguenti idee: a) l'idea che non vi siano valori oggettivi da attuare tramite l'educazione e l'istruzione, ossia che non vi siano determinati obiettivi da perseguire tramite queste attività, ma che vi siano ragioni per attribuire a determinati soggetti un potere assoluto in questo campo; b) l'idea che vi siano valori oggettivi da attuare tramite l'educazione e l'istruzione, ma che vi siano anche ragioni per ritenere che il modo migliore per attuarli sia conferire a determinati soggetti un potere assoluto in questo campo. Ad esempio, la dottrina di John Locke e quella di alcuni contemporanei sostenitori dell'anarcocapitalismo, tra i quali Murray Rothbard, presentano una certa somiglianza per il potere che attribuiscono ai genitori, ma offrono giustificazioni parzialmente diverse di tale potere: Locke mostra infatti di ritenere che tale potere sia giustificato (anche) dai normali effetti del suo esercizio, che consistono nella maturazione dei figli e la loro capacità di intendere la legge naturale, la legge civile e la propria libertà<sup>6</sup>; Rothbard, invece, giustifica tale potere sostenendo essenzialmente che i genitori devono essere considerati come i proprietari dei propri figli (pur avendo il divieto di procurare loro lesioni fisiche)<sup>7</sup>.

Alle dottrine secondo cui vi sono soggetti cui spetta un potere assoluto in materia di educazione e istruzione si contrappongono le dottrine secondo cui non vi sono soggetti di questo genere. Esse dipendono dall'idea che vi siano valori oggettivi da attuare, ossia obiettivi da perseguire, tramite l'educazione e l'istruzione e che il modo migliore per attuarli non sia conferire a qualcuno un potere assoluto in questo campo. Esse condividono dunque la posizione secondo cui in questo campo debbano essere conferiti solo poteri limitati o addirittura nessun potere.

Si può incidentalmente osservare che l'idea di una completa assenza di poteri in materia di educazione e di istruzione appare difficilmente sostenibile o attuabile. Da un lato, infatti, non sembra possibile evitare di conferire la facoltà di compiere scelte, anche se molto limitate, a chi materialmente svolge attività educative o si occupa di queste attività, e dall'altro lato non è chiaro come questa facoltà sia distinguibile da un

2) sono qui assimilati per il fatto di affidare l'educazione di tutti i bambini, o di una parte di essi, a organi comunitari, non per i loro legami con dottrine politiche democratiche.

<sup>6</sup> J. LOCKE, *Due trattati sul governo* (1690), Utet, Torino 1948, pp. 274-294 (II, 52-76).

<sup>7</sup> Vedi M.N. ROTHBARD, *Per una nuova libertà* (1973), Liberilibri, Macerata 1996, pp. 177-205 (per quanto concerne l'educazione e la scuola nella società anarcocapitalista) e ID., *L'etica della libertà* (1982), Liberilibri, Macerata 1996, pp. 154-162 (per quanto concerne la proprietà dei figli da parte dei genitori).

potere. Ad ogni modo questo problema, non essendo particolarmente rilevante per il nostro discorso, può qui essere trascurato.

È invece importante notare le possibili differenze tra le dottrine di cui stiamo parlando. Diversi possono essere i soggetti ai quali esse affidano il compito di educare e istruire i bambini, o eventualmente un potere limitato di decidere in materia di educazione e istruzione. Diversi possono essere i limiti che esse pongono a tale potere, nel caso in cui lo conferiscano all'uno o all'altro soggetto. Infine, diverse possono essere le finalità che esse attribuiscono all'educazione e all'istruzione: la realizzazione del bene dei bambini, o di altri soggetti, o dei consociati in generale; oppure una qualche forma di perfezionamento individuale o il bene di entità sovraindividuali come lo stato, ecc.

A seconda delle finalità attribuite all'educazione e all'istruzione, si potrà affermare che in queste attività sono o non sono in gioco diritti individuali. Ad esempio, chi includa la realizzazione del bene dei bambini tra le finalità dell'educazione e dell'istruzione (ovviamente chiarendo come questo bene debba essere inteso), potrà sostenere che vi è *un diritto* dei bambini all'educazione e all'istruzione, o meglio a una certa forma di queste attività<sup>8</sup>.

## 2. *Il problema dell'educazione e dell'istruzione nella Costituzione italiana*

La dottrina secondo cui a determinati soggetti spetta un potere assoluto in materia di educazione e di istruzione non sembra accordarsi con l'odierna sensibilità morale, o almeno con le opinioni attualmente più diffuse. L'idea che non vi siano valori oggettivi dell'educazione e dell'istruzione, sebbene apparentemente in sintonia con un relativismo etico molto presente nella nostra cultura<sup>9</sup>, si scontra con l'idea in genere condivisa che vi siano forme

<sup>8</sup> Com'è evidente, di questo diritto si potrà parlare solo se si concepiscono i diritti individuali come interessi protetti, ossia in accordo con la cosiddetta *benefit theory*: vedi N.L. MacCormick, *Children's Rights. A Test Case for Theories of Rights*, in "Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie", 62, 1976, pp. 305-316 (e, per il dibattito nei paesi di lingua inglese su *benefit theory* e *choice theory*, vedi B. CELANO, *I diritti nella giurisprudenza contemporanea anglosassone*, in P. COMANDUCCI e R. GUASTINI (a cura di), *Analisi e diritto 2001*, Giappichelli, Torino 2002, pp. 1-58). Per le varie questioni teoriche poste dai diritti dei bambini e per le diverse posizioni al riguardo, vedi il volume di I. FANLO CORTÉS, *Bambini e diritti*, cit.

<sup>9</sup> Per quanto concerne l'inconsistenza del relativismo in materia di educazione, rinvio a E. DICIOTTI, *L'istruzione e la scuola in una società pluralista (tra le istanze del multiculturalismo e i valori del liberalismo e della democrazia)*, in T. CASADEI e L. RE (a

inaccettabili di educazione e di istruzione, che a nessuno dovrebbe essere consentito di attuare: ad esempio educare i bambini all'accontentamento o insegnare loro soltanto il contenuto di un testo ritenuto sacro. Per quanto poi riguarda l'idea secondo cui vi sono valori oggettivi dell'educazione e dell'istruzione e tuttavia ad alcuni soggetti spetta un potere assoluto in questa materia, essa appare da un lato inaccettabile come la precedente, per i risultati cui potrebbe dar luogo la sua attuazione, e dall'altro lato inconsistente, poiché dare carta bianca in materia di educazione e di istruzione a determinati soggetti vuol dire accettarne anche le eventuali attività che risultino non conformi ai valori oggettivi dell'educazione e dell'istruzione, comunque essi vengano precisati. Quali forme di educazione e di istruzione siano inaccettabili e sulla base di quali valori debba essere tracciata la distinzione tra forme accettabili e forme inaccettabili, sono peraltro questioni che non trovano risposte condivise; e tuttavia, nonostante la diversità delle opinioni, sembra esservi una certa convergenza sull'idea che questi valori includano il bene dei bambini, e che ai bambini debba dunque riconoscersi un qualche diritto all'educazione e all'istruzione.

A ciò si deve aggiungere che le opinioni più diffuse contrastano anche con la dottrina secondo cui a nessuno deve essere attribuito un potere, anche se molto limitato, nel campo dell'educazione e dell'istruzione. L'idea che ai genitori spetti un certo potere di decidere come educare i propri figli appare infatti quasi come indiscutibile.

Un rifiuto delle posizioni più estreme, quella secondo cui vi è qualcuno cui spetta un potere assoluto nel campo dell'educazione e dell'istruzione e quella secondo cui a nessuno spetta un potere in questo campo, sembra trovarsi anche nella Costituzione italiana, e in particolare negli artt. 30 e 34 Cost.

L'art. 30, primo comma, recita: «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio». E da questa disposizione sembra doversi ricavare che ai genitori spetta sì il potere di compiere scelte nell'educazione e nell'istruzione dei figli, ma che questo potere è accompagnato da doveri che ne limitano l'estensione. Il riconoscimento ai genitori del diritto di educare e istruire i figli appare infatti come il riconoscimento di una sfera protetta di azione, nell'ambito della quale è permesso fare o non fare determinate cose e dunque com-

cura di), *Differenza razziale, discriminazione e razzismo nelle società multiculturali*, Volume primo, a cura di T. CASADEI, *Società multiculturale e questioni razziali*, Diabasis, Reggio Emilia 2007, pp. 194-199 (del relativismo etico in generale, e delle sue scarse attrattive, mi sono occupato in E. DICOTTI, *I diritti umani tra universalismo e relativismo*, in *Studi in onore di Remo Martini*, vol. 1, Giuffrè, Milano 2008, pp. 883-912).



piere o non compiere determinate scelte. Ma l'imposizione di un dovere di educare e istruire i figli appare come l'imposizione di un obbligo di svolgere determinate attività e di non svolgerne altre.

Si potrebbe qui obiettare che il dovere dei genitori di educare e istruire i figli implica non il divieto di attuare alcune particolari forme di educazione e di istruzione, ma il divieto di non fornire alcun tipo di educazione e di istruzione. Siccome, però, quasi ogni possibile modo di trattare i bambini può essere presentato come rispondente a qualche progetto educativo, accogliendo questa obiezione si svuoterebbe di senso il dovere di cui stiamo parlando. Il problema che si presenta è semmai quali forme di educazione e di istruzione (quali attività che qualcuno potrebbe etichettare come «educazione» o «istruzione») non siano consentite ai genitori, ovvero sulla base di quali valori queste forme debbano essere individuate: in assenza di altre indicazioni fornite dalla Costituzione, il divieto enunciato dall'art. 30 rischia di apparire (quasi) completamente vuoto.

L'art. 34, ai primi due commi, dispone quanto segue: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita». Queste disposizioni, rendendo obbligatoria fino ad una certa età l'istruzione scolastica, pongono certamente un limite al potere dei genitori di educare e istruire come vogliono i propri figli. Esse non chiariscono però se questo sia il solo limite al potere educativo dei genitori e fanno inoltre sorgere un altro problema: quello delle forme e dei contenuti dell'istruzione scolastica obbligatoria, ossia dei valori in base ai quali determinare tali forme e contenuti. In effetti, il precedente art. 33 Cost. precisa alcuni aspetti importanti dell'istruzione scolastica, stabilendo tra l'altro, al secondo, terzo e quarto comma, che «la Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi» e che le scuole private, la cui istituzione è libera, devono assoggettarsi agli obblighi determinati dalla legge per ottenere la parificazione alle scuole statali; ma queste precisazioni, sebbene rilevanti, non sembrano dare una soluzione al nostro problema. A partire da esse, infatti, non sembra ragionevole concludere che la Costituzione intenda attribuire alla maggioranza dei cittadini, ovvero ai loro rappresentanti eletti democraticamente, un potere assoluto in materia di istruzione scolastica, cioè un potere tale per cui nessuna possibile norma di legge prodotta a questo riguardo, salve restando l'obbligo dell'istruzione scolastica per almeno otto anni e la libertà di istituire scuole private, sarebbe da considerarsi come costituzionalmente illegittima. Tale conclusione non sembra ragionevole per almeno tre ordini di considerazioni: anzitutto, se essa fosse accolta, l'obbligatorietà dell'istruzione scolastica inferiore significherebbe la completa soggezione dei bambini e delle loro famiglie alla volontà della maggioranza in materia di istruzione, e questa completa soggezione apparirebbe piuttosto strana in una costituzione che, riconoscendo una certa varietà di diritti individuali, intende porre limiti al potere della maggioranza; inoltre, questa

completa soggezione apparirebbe alquanto strana anche per il fatto di essere imposta da un articolo della Costituzione che invece sembra voler garantire agli individui (dicendo al primo comma che la scuola è aperta a tutti e predisponendo ai commi successivi borse di studio e altre misure per rendere effettivo il diritto dei meritevoli di raggiungere i gradi più alti degli studi) l'ottenimento di un bene; infine, rendere obbligatoria l'istruzione scolastica inferiore senza presupporre valori dell'istruzione, ossia una certa particolare forma dell'istruzione scolastica, pare una cosa di per sé poco sensata (a quale scopo rendere obbligatoria l'istruzione scolastica inferiore, se alla maggioranza dei cittadini viene poi conferito il potere di configurare a proprio piacimento questo tipo di istruzione e di renderlo dunque un mezzo per il conseguimento dei più diversi fini e per l'attuazione dei più diversi valori?).

Dalla lettura degli artt. 30, 33 e 34 Cost. possiamo dunque ricavare due dati certi e alcune domande. Un primo dato certo è che ai genitori spetta il compito di educare ed istruire i figli; un secondo è che l'istruzione scolastica inferiore è obbligatoria ed è disciplinata da leggi statali. Le domande riguardano i limiti del potere dei genitori di compiere scelte nell'ambito loro riservato dell'educazione e dell'istruzione e i limiti del potere del legislatore in materia di istruzione scolastica. Le disposizioni esaminate sembrano infatti presupporre limiti sia al potere dei genitori sia a quello del legislatore, e dunque un modello dell'educazione e dell'istruzione o almeno uno o più valori dai quali questi limiti siano implicati, ma quale sia questo modello, quali siano questi valori e, in definitiva, quali siano questi limiti, non è possibile dirlo. Per il fatto che l'art. 30 espressamente conferisce ai genitori il diritto di educare e istruire i figli (e anche in considerazione del valore che, come vedremo in seguito, la Costituzione sembra attribuire alla famiglia), si può forse ritenere che il potere spettante ai genitori nell'ambito dell'educazione domestica sia più ampio del potere spettante al legislatore nell'ambito dell'istruzione scolastica; ma ciò non aiuta a rispondere alle domande che qui sorgono.

Volendo individuare un modello, valori o finalità costituzionali dell'educazione e dell'istruzione, è forse possibile trovarne qualche traccia negli artt. 3 e 4 Cost.

L'art. 3, secondo comma, dice: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese». Sebbene questa disposizione non tratti, almeno espressamente, di educazione e di istruzione, in base ad essa si può sinteticamente argomentare così: a) lo stato deve rimuovere gli ostacoli che impediscono ad alcuni di sviluppare pienamente la propria personalità e di partecipare effettivamente all'organizzazione politica, economica e sociale del paese; b) l'educazione e

l'istruzione appaiono ragionevolmente come mezzi necessari per la rimozione di quegli ostacoli e per dare a tutti l'opportunità di conseguire quegli obiettivi; c) dunque, lo stato deve far sì che l'istruzione scolastica, e forse anche l'educazione e l'istruzione che i genitori hanno il dovere di impartire, siano finalizzate alla rimozione di quegli ostacoli ed a rendere possibile per tutti il conseguimento di quegli obiettivi. Si può cioè ritenere che questa disposizione richieda un'istruzione scolastica, e forse anche un'educazione domestica, sotto certi aspetti eguali per tutti, in quanto volte a dare a tutti le stesse opportunità di sviluppare la propria personalità e di partecipare all'organizzazione politica, economica e sociale del paese.

L'art. 4, secondo comma, dispone: «Ogni cittadino ha il dovere di svolgere secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società». Se si legge tale disposizione in relazione al precedente art. 3, secondo comma, si può ritenere che le possibilità individuali di cui essa fa menzione, ponendole come condizioni limitanti la libera scelta di un'attività o funzione che concorra al progresso della società, designino essenzialmente le conoscenze e abilità acquisite tramite un'istruzione scolastica, e forse anche un'educazione familiare, in grado di dare a tutti le stesse opportunità. E in base a ciò si può concludere che anche l'art. 3 indichi un valore o una finalità dell'istruzione scolastica, se non anche dell'educazione familiare, assegnando a queste l'obiettivo di rendere possibile a tutti, nei limiti delle loro capacità naturali, l'acquisizione delle conoscenze e abilità la cui mancanza non consente di compiere una scelta tra le varie attività e funzioni che contribuiscono al progresso materiale e spirituale della società.

Gli artt. 3 e 4 Cost. portano dunque ad immaginare una scuola che, per l'eguaglianza delle opportunità che favorisce, è forse migliore di quella che effettivamente abbiamo, ma che non è troppo distante da questa per la sua ispirazione di fondo; una scuola dove si acquisiscono conoscenze necessarie per partecipare alla vita democratica della comunità (secondo una concezione della partecipazione democratica estesa alla sfera economica e apparentemente più ampia di quella attualmente possibile), per la crescita e lo sviluppo della propria persona, per operare una scelta nel mondo del lavoro e concorrere al progresso materiale e spirituale della società. Se si assume che la Costituzione attribuisca queste finalità all'educazione e all'istruzione, si può affermare che essa richiede forme di educazione e di istruzione che realizzino (anche) il bene di coloro che ne usufruiscono, cioè che essa conferisce ai bambini *un diritto* all'educazione e all'istruzione.

Però, potrebbe non essere pacificamente condivisa l'idea che gli artt. 3 e 4 Cost. indichino valori rilevanti dell'educazione e dell'istruzione. Inoltre bisogna ammettere che non tutti i valori o finalità indicati da queste disposizioni sono sufficientemente chiari: essere in grado di partecipare alla vita democratica o di scegliere un'occupazione rispondente alle

proprie capacità e preferenze, sono situazioni che è possibile esemplificare abbastanza agevolmente, anche se una loro definizione darebbe luogo a molte incertezze e controversie; molto meno chiaro è però il significato di 'pieno sviluppo della persona umana', e quindi il tipo di educazione e di istruzione richiesto dal valore indicato da questa espressione. Ed a ciò bisogna infine aggiungere che queste disposizioni, anche per la vaghezza delle loro espressioni, lasciano certamente prive di soluzione questioni che non possono essere eluse, la principale delle quali riguarda l'orientamento per così dire «ideologico» della formazione dei bambini, o la «concezione del bene» da trasmettere ad essi.

Ad esempio, si deve ritenere che la Costituzione ammetta anche un'istruzione scolastica avente l'obiettivo di formare fanatici religiosi o politici, purché sia in grado di fornire competenze e capacità necessarie per partecipare all'organizzazione politica, economica e sociale del paese e per compiere una scelta nel mondo del lavoro? Si potrebbe rispondere di no, e per più ragioni: perché un fanatico non può, in un certo senso, partecipare democraticamente all'organizzazione politica, economica e sociale del paese, dato che il fanatismo è l'atteggiamento di chi non intende riconoscere le ragioni degli altri; perché la Costituzione, all'art. 33, sancisce la libertà dell'insegnamento e dunque ammette che idee diverse e contrastanti trovino spazio nell'istruzione scolastica; perché una formazione al fanatismo religioso e politico sembra incompatibile con lo spirito, ovvero l'orientamento generale, della Costituzione; ecc. Ma per rispondere alla domanda se questa e altre possibili forme di istruzione scolastica, o anche di educazione domestica, siano o non siano ammesse dalla Costituzione, bisogna individuare una concezione, una «filosofia» o una dottrina politica dell'educazione adottata dalla Costituzione, ovvero uno o più valori costituzionali dell'educazione e dell'istruzione in base ai quali si possa asserire che il potere del legislatore da un lato e quello dei genitori dall'altro hanno o non hanno determinati limiti. E sulla base degli artt. 3 e 4 Cost. non è possibile, come abbiamo visto, delineare compiutamente una tale «filosofia» o dottrina.

### 3. *Come interpretare la costituzione?*

Vi sono circostanze in cui intendere un testo di legge conformemente alle regole della lingua in cui è formulato, e magari ad altre regole o ovvie assunzioni riguardanti ad esempio le relazioni tra le disposizioni, sembra sufficiente per trarre da quel testo una norma dal contenuto abbastanza preciso per gli scopi dell'interprete (stabilire se la norma si applica a determinati casi, stabilire se la norma è incompatibile con un'altra norma, ecc.). Però in altre circostanze ciò non è certamente sufficiente, per cui diviene necessario

«andare al di là» del testo, ossia di ciò che dal solo testo è possibile ricavare<sup>10</sup>. Di questo genere è la circostanza in cui adesso ci troviamo.

Bisogna ricordare che queste circostanze, pur non essendo insolite nell'interpretazione della legge ordinaria, si presentano con particolare frequenza nell'interpretazione della costituzione, e soprattutto delle disposizioni costituzionali relative ai principi generali e ai diritti e doveri dei cittadini. Per il fatto che queste disposizioni contengono molti termini dal significato estremamente vago, molti termini provvisti di significato valutativo o concetti essenzialmente contestati, ed esprimono principi, valori e diritti di portata molto ampia, non andare «al di là» del testo della costituzione comporterebbe accettare una di queste conclusioni: la conclusione che molti principi della costituzione sono tanto indeterminati da non essere utilizzabili nel giudizio sulla legittimità costituzionale di una grande quantità di norme di legge; la conclusione che molti principi costituzionali sono tra loro incompatibili e che sulla base di essi sono quindi da ritenere invalide tutte le norme di legge, quale che sia il loro contenuto, relative a determinate questioni o materie (ad esempio, il principio della libertà di circolazione, in base al quale non sarebbe valida una norma che permettesse manifestazioni che ostacolassero la libera circolazione in strade o piazze pubbliche, e il principio della libertà di manifestazione del pensiero, in base al quale non sarebbe valida una norma che vietasse manifestazioni di questo genere). Come è noto, proprio per evitare quest'ultima conclusione, la Corte costituzionale utilizza spesso la cosiddetta tecnica del bilanciamento, argomentando che una certa norma di legge N, pur essendo in contrasto con un principio della costituzione P1, è tuttavia valida, in quanto conforme a un altro principio

<sup>10</sup> Si può peraltro ritenere che anche nei casi in cui il testo sembra sufficiente, l'interpretazione giuridica, o in particolare l'interpretazione costituzionale, non dipenda unicamente dall'applicazione di regole semantiche e sintattiche (cui si potrebbe aggiungere qualche ovvia regola pragmatica), ma anche da scelte, più o meno consapevoli, che possono trovare una spiegazione o una giustificazione solo in qualcosa che «sta al di fuori» del testo, ovvero delle regole che ne guidano la comprensione (posizioni di questo genere sono espresse da innumerevoli autori, anche da prospettive diverse e contrastanti: vedi ad esempio B. Celano, *Come deve essere la disciplina costituzionale dei diritti?*, in S. POZZOLO (a cura di) *La legge e i diritti*, Giappichelli, Torino 2002, pp. 89-123; M. TROPER, *Il problema dell'interpretazione e la teoria della sovralegalità costituzionale*, in P. COMANDUCCI e R. GUASTINI (a cura di), *L'analisi del ragionamento giuridico. Vol. II*, Giappichelli, Torino 1989, pp. 215-247). Non intendo qui negare queste posizioni, sostenendo che talvolta il testo della costituzione (le regole semantiche, sintattiche, ecc.) è di per sé sufficiente per dare risposte a questioni giuridiche: intendo solo dire che tale testo, pur *sembrando* talvolta sufficiente, certamente non appare sufficiente quando si cerchi una risposta alla questione di cui ci stiamo occupando.

della costituzione P2 che deve ritenersi, nel giudizio relativo alla validità di N, provvisto di un peso maggiore di quello di P1<sup>11</sup>.

All'interprete della costituzione si presenta dunque la seguente ineludibile questione: se almeno talvolta è necessario «andare al di là» del testo della costituzione per dare un contenuto sufficientemente definito alla costituzione stessa, «in che direzione si deve andare», ossia che cosa si deve fare, in circostanze di questo genere?

È opportuno notare che oggetto della questione non è il modo migliore di intendere la costituzione dal punto di vista esterno, ad esempio ai fini di una determinata indagine storica o sociologica, ma è il modo in cui alla costituzione deve essere attribuito un contenuto da chi, ponendosi dal punto di vista interno rispetto all'ordinamento giuridico, la osserva, utilizzandola o applicandola, o avanza proposte, presupponendo che essa debba essere osservata, a coloro che la utilizzano o la applicano. In altri termini, tale questione è valutativa o normativa, cioè risponde alla domanda: «Come è bene interpretare (Come deve essere interpretata) la costituzione?», e non può ovviamente essere risolta solo tramite l'osservazione dei fatti<sup>12</sup>. Essa riguarda il modo in cui gli interpreti è bene che agiscano o devono agire nella loro attività, in quanto la domanda «Come è bene interpretare la costituzione?» equivale alla domanda «Come è bene o in vista di quali obiettivi è bene che gli interpreti della costituzione svolgano la loro attività?». Essa non è una questione strettamente giuridica, cioè risolvibile sulla base di ciò che dispone il diritto positivo, statuito o consuetudinario, ma è una questione politica o morale, come appare evidente quando si consideri che il contenuto del diritto positivo, e anzitutto il contenuto della costituzione, può essere individuato solo dopo che ad essa sia stata data una risposta<sup>13</sup>. Essa riguarda inoltre il modo in cui è

<sup>11</sup> Il bilanciamento può essere brevemente definito, secondo la formula di Riccardo Guastini, come l'istituzione tra due principi confliggenti di «una gerarchia assiologica mobile», cioè soggetta a variazioni in altri conflitti che possono sorgere tra gli stessi principi (*L'interpretazione dei documenti normativi*, Giuffrè, Milano 2004, p. 219). Per un quadro dei molti problemi teorici posti dalla tecnica del bilanciamento, vedi G. PINO, *Conflitto e bilanciamento tra diritti fondamentali. Una mappa di problemi*, in "Ragion pratica", 2007, n. 28, pp. 219-273.

<sup>12</sup> Ciò implica, e vale la pena di notarlo, che le tesi interpretative consistono in giudizi normativi o valutativi: sul tema rinvio a E. DICIOTTI, *Interpretazione della legge e discorso razionale*, Giappichelli, Torino 1999, pp. 269-273, 277-291.

<sup>13</sup> Rinvio ancora a E. DICIOTTI, *Interpretazione della legge e discorso razionale*, cit., pp. 494-498; ma vedi anche C.S. NINO, *Diritto come morale applicata* (1994), Giuffrè, Milano 1999, pp. 71-107 (tra i costituzionalisti italiani quest'idea può trovarsi chiaramente

bene che gli interpreti «producano» la costituzione, poiché rispondere ad essa comporta chiarire le ragioni per cui è bene che gli interpreti diano alla costituzione un contenuto invece di altri possibili. Essa, infine, si collega alla questione delle ragioni per cui si deve osservare la costituzione: coloro che la pongono sono infatti interpreti che adottano il punto di vista interno, ossia manifestano la convinzione che la costituzione debba essere obbedita e che quindi vi siano ragioni a fondamento di tale dovere, e le ragioni per cui un interprete ritiene che la costituzione debba essere obbedita non possono che sovrapporsi, almeno in parte, alle ragioni per cui ritiene che la costituzione debba essere intesa o «prodotta» in un modo piuttosto che in un altro.

Per rispondere a tale questione possono essere avanzate tre diverse dottrine dell'interpretazione, o una qualche combinazione di esse: la dottrina originalista, la dottrina maggioritaria, la dottrina dei valori<sup>14</sup>. Poiché non è qui possibile esaminare tali dottrine nel dettaglio, mi limiterò a delineare brevemente i loro contenuti e a chiarire le ragioni che mi inducono a seguirne una a preferenza delle altre per determinare la disciplina costituzionale dell'educazione e dell'istruzione.

La dottrina originalista dice che alla costituzione deve essere attribuito il contenuto conforme alla volontà dell'organo costituente, dovendosi intendere come volontà di quest'organo quella desumibile principalmente dagli atti dell'Assemblea costituente. Essa prescrive di risolvere i problemi che si pongono nell'interpretazione della costituzione dando risposta a domande di questo genere: «Se i padri della costituzione avessero dovuto chiarire il contenuto di questa disposizione, come l'avrebbero chiarito?». I limiti che essa presenta sono evidenti: da un lato è possibile che in molti casi manchino indizi di una precisa volontà dei costituenti di assegnare a una certa disposizione un determinato contenuto invece di un altro; dall'altro lato è probabile che in molti casi gli stessi costituenti non si sarebbero trovati d'accordo sul preciso contenuto da assegnare a una certa disposizione. È infatti improbabile che una pluralità di persone che riesce ad accordarsi sulla formulazione di un determinato testo normativo abbia una tale unità di vedute e di intenti da trovarsi completamente d'accordo anche sul modo in cui quel testo dovrebbe essere inteso in tutte le possibili circostanze; ed è noto che il testo della nostra costituzione fu approvato da

espressa da G. ZAGREBELSKY, *Appunti in tema di interpretazione e di interpreti della costituzione*, in "Giurisprudenza costituzionale", 1970, pp. 904-924, alla p. 912).

<sup>14</sup> Cfr. R. DWORKIN, *Freedom's Law*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1996, spec. pp. 1-38, dove sono distinte tre dottrine dell'interpretazione costituzionale (*originalism, majoritarian premise, moral reading*) che in parte corrispondono a quelle di cui mi occupo.

individui provvisti di orientamenti ideologici tra loro molto distanti, in seguito a compromessi sostanziali e verbali spesso piuttosto laboriosi.

Ad ogni modo, al di là dei suoi limiti, la dottrina originalista appare debole principalmente per le ragioni che possono essere addotte per giustificarla. Infatti non sembrano esservi ragioni convincenti per prescrivere agli interpreti di assegnare alla costituzione il contenuto rispondente alla volontà dei costituenti.

Qualcuno potrebbe forse ritenere che il dovere di osservare la volontà di coloro che hanno prodotto la costituzione sia il necessario presupposto del dovere di osservare la costituzione. Ma quest'idea è chiaramente sbagliata. Per ritenere che vi sia il dovere di osservare una costituzione come quella italiana non è necessario condividere l'idea che si debba osservare la volontà dei costituenti, cioè di 556 individui che qui non è possibile indicare col loro nome, cognome, luogo e data di nascita; né sembra che quest'idea fornisca la giustificazione migliore di quel dovere. Il dovere di osservare una costituzione, infatti, ragionevolmente dipende anche e soprattutto da considerazioni diverse da quelle della sua origine: considerazioni che hanno a che fare con la bontà del suo contenuto e con la sua effettività. L'effettività di una costituzione, e dunque dell'ordinamento giuridico al cui vertice si colloca, garantisce uno dei valori fondamentali per cui si può ritenere che debba esserci un diritto, cioè la sicurezza e la pace sociale; la bontà di una costituzione garantisce un altro dei valori fondamentali del diritto, cioè la giustizia, intesa nel suo senso più ampio. Da un lato, è ragionevole ritenere che non debba essere osservata una costituzione provvista di effettività, ma profondamente ingiusta; dall'altro lato, però, è irragionevole ritenere che una costituzione effettiva non debba essere osservata se non è perfettamente giusta, ossia se è possibile immaginare una costituzione migliore, poiché ritenere ciò significherebbe (tranne che in particolari momenti storici) vagheggiare una rivoluzione senza speranza o dagli esiti incerti e nel corso della quale verrebbe meno la garanzia di quei valori che la costituzione esistente e l'ordinamento giuridico ad essa sottostante comunque garantiscono.

La dottrina originalista potrebbe considerarsi giustificata per la sua capacità di garantire un certo grado di certezza del diritto costituzionale. Si può infatti credere che, se tutti gli interpreti adottassero tale dottrina, almeno in molti casi le loro tesi interpretative convergerebbero e sarebbero prevedibili le decisioni e le attività giuridiche che direttamente dipendono da un'interpretazione della costituzione. In effetti, però, non è del tutto chiaro se una diffusa accettazione della dottrina avrebbe effettivamente tali conseguenze, e comunque, anche se le avesse, varrebbero le seguenti considerazioni: la certezza, sebbene sia un valore da non trascurare, non è qui il solo valore rilevante in gioco (come ho già detto, effettività e stabilità dell'ordinamento da un lato e giustizia dall'altro sono valori altrettanto



importanti); se si assume che la certezza sia un valore da perseguire, la dottrina maggioritaria sembra dare migliori garanzie di quella originalista.

La dottrina maggioritaria può presentarsi in versioni diverse, accomunate dall'idea che alla costituzione debba attribuirsi il contenuto conforme alla volontà o alle opinioni della maggioranza di determinati insiemi di individui, che in una versione sono tutti i cittadini e in altre versioni solo gli interpreti o solo alcuni di questi. Nella versione secondo cui solo gli interpreti, o solo alcuni di questi, sono i soggetti alle cui opinioni è doveroso attenersi nell'interpretazione della costituzione, la dottrina prescrive banalmente di non allontanarsi da tesi interpretative già consolidate, ma lascia senza risposta la domanda su che cosa si debba fare là dove non vi siano già tesi interpretative consolidate. Nella versione secondo cui questi soggetti sono tutti i cittadini, la dottrina deve almeno confrontarsi con il problema posto dal fatto che la gran parte dei cittadini non ha spesso neppure la percezione che si pongono determinate questioni di rilievo costituzionale e che comunque per un interprete è in genere molto difficile stabilire quale sia l'orientamento della maggioranza. Infine, se la dottrina intende attribuire rilevanza da un lato alle opinioni degli interpreti e dall'altro lato alle convinzioni più diffuse nella società, allora avrà anche l'onere di chiarire quale sia il peso da assegnare rispettivamente a quelle opinioni e a queste convinzioni.

Ma, lasciando da parte questi problemi, è qui opportuno soffermarsi sulle ragioni che possono essere poste a fondamento della dottrina. Quando si cerchi di individuare queste ragioni, i valori che sembrano emergere sono essenzialmente due, cioè quello della certezza e quello dell'effettività o stabilità dell'ordinamento: se ogni interprete attribuisse alla costituzione un contenuto in linea con le idee, le opinioni e i sentimenti della maggioranza degli interpreti e dei cittadini, il diritto costituzionale sarebbe certo, in quanto rispondente alle aspettative degli interpreti e dei cittadini, e sarebbero evitati rischi di rotture, disorientamento, disaffezione nei riguardi di un ordinamento ritenuto ingiusto per i suoi principi fondamentali. Però, se questi sono i valori, bisogna allora notare che la dottrina, predicando un assoluto conformismo, dimentica un valore che, come abbiamo già detto, può difficilmente essere considerato irrilevante: quello della giustizia. Tra un'interpretazione conformista e un'interpretazione che è in grado di rendere migliore, cioè meglio rispondente a criteri di giustizia, il contenuto della costituzione, sembra innegabile che almeno talvolta sia da scegliere la seconda.

A ciò bisogna poi aggiungere una considerazione ancora più importante, relativa alle diverse posizioni occupate dagli interpreti nell'ordinamento giuridico. Sembra infatti ragionevole ritenere che interpreti diversi, che nell'ordinamento occupano posizioni diverse, debbano o possano atteggiarsi diversamente nello svolgimento della loro attività. In altri termini, se può

essere ragionevole sostenere che la Corte costituzionale debba seguire, almeno entro certi limiti, la dottrina maggioritaria allo scopo di massimizzare certezza del diritto e stabilità dell'ordinamento giuridico, non sembra altrettanto ragionevole sostenere che nello modo debbano agire interpreti non provvisti di alcun potere giuridico, dato che la loro attività non ha conseguenze sulla certezza del diritto e sulla stabilità dell'ordinamento. Se questi interpreti proporranno tesi interpretative troppo dirompenti, potranno difficilmente attendersi che le loro proposte siano fatte proprie da organi, come la Corte costituzionale, provvisti di poteri giuridici e di un rilievo politico, e tuttavia tali proposte potranno essere formulate in vista di uno scopo non irrilevante e tipico di molti discorsi avanzati nel dibattito pubblico: contribuire a formare opinioni, tra gli interpreti e più in generale tra i cittadini, e così contribuire a quei cambiamenti ideologici che possono accrescere le possibilità di determinati mutamenti nell'interpretazione costituzionale operata da organi giuridici: in altri termini, contribuire a far maturare i tempi in cui al testo della costituzione possa essere attribuito un determinato contenuto senza il rischio di generare troppa incertezza o instabilità. Se questo scopo appare eccessivamente ambizioso, si dovrà allora considerare eccessivamente ambizioso gran parte del lavoro svolto comunemente da innumerevoli filosofi del diritto e della politica.

La dottrina dei valori dice che il testo della costituzione deve essere inteso come espressione dell'insieme coerente di valori morali e politici, cioè come espressione della dottrina morale e politica, in base al quale può essere tratta da tale testo la costituzione migliore che è possibile trarne<sup>15</sup>. Tale dottrina richiede dunque agli interpreti di indirizzare la propria attenzione anzitutto al testo<sup>16</sup>, poi ai diversi insiemi di valori di cui il

<sup>15</sup> La dottrina dei valori di cui parlo presenta forse qualche punto di contatto, ma al tempo stesso non deve essere confusa, con la cosiddetta «interpretazione per valori» o «teoria dei valori» che A. PACE, *Metodi interpretativi e costituzionalismo*, in "Quaderni costituzionali", 21, 2001, pp. 35-60, rintraccia nei lavori di vari studiosi di diritto costituzionale, tra i quali A. BALDASSARRE, *Costituzione e teoria dei valori*, in "Politica del diritto", 22, 1991, pp. 639-658; ID., *L'interpretazione della Costituzione*, in A. PALAZZO (a cura di), *L'interpretazione della legge alle soglie del XXI secolo*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2001, pp. 215-230; F. MODUGNO, *Il problema dei limiti della revisione costituzionale*, in "Giurisprudenza costituzionale", 1992, pp. 1649-1703. Una risposta puntuale, e a mio avviso condivisibile, ad alcune osservazioni critiche di Pace, può comunque trovarsi in F. MODUGNO, *Interpretazione per valori e interpretazione costituzionale*, in ID., *Scritti sull'interpretazione costituzionale*, Editoriale Scientifica, Napoli 2008, pp. 27-64.

<sup>16</sup> È forse il caso di sottolineare che questa dottrina non si distingue dalle altre per la minore importanza che attribuisce al testo oggetto di interpretazione. Non vi è infatti interpretazione che possa ritenersi corretta se in essa sono trascurati i dati forniti dal testo. In

testo è possibile che sia considerato espressione e infine alla maggiore o minore bontà di questi diversi insiemi di valori. Essa non può ovviamente escludere che interpreti diversi abbiano in effetti opinioni diverse sui valori di cui il testo può considerarsi un'espressione oppure sulla bontà comparativa dei differenti insiemi di valori di cui, a loro parere, il testo potrebbe considerarsi un'espressione; però certamente ripone una certa fiducia sulla possibilità di argomentare intorno ad entrambe le questioni, cioè sia a quella dei diversi insiemi di valori che possono essere considerati espressi o presupposti dal testo sia a quella della maggiore o minore bontà di questi diversi insiemi.

Questa fiducia non è da tutti condivisa e, quindi, viene avanzata con una certa insistenza l'idea che la varietà delle convinzioni morali e politiche degli interpreti renderebbe molto rischiosa, in termini di certezza del diritto e stabilità dell'ordinamento, la diffusione tra gli interpreti della dottrina dei valori. La discussione sarebbe lunga, per cui mi limito qui a due considerazioni. Anzitutto, sembra che molti interpreti già seguano, più o meno consapevolmente ma con una certa assiduità, tale dottrina, senza che ciò produca eccessiva incertezza e instabilità, quanto meno per il fatto che i giudizi sui valori ascrivibili alla costituzione e sulla bontà di questi valori non sono poi così distanti in soggetti che si sono formati in uno stesso ambiente culturale. Inoltre, come ho chiarito in precedenza, la responsabilità della certezza del diritto e della stabilità dell'ordinamento può essere imputata ad alcuni interpreti ma non a tutti, cioè non a coloro che non sono provvisti di alcun potere giuridico.

Questi interpreti, come dicevo, possono semplicemente porsi l'obiettivo di individuare il contenuto migliore che può essere attribuito al testo della costituzione, disinteressandosi della questione se l'accoglimento delle loro tesi da parte di organi provvisti di potere genererebbe al momento incertezza o una qualche forma di instabilità. In altri termini, forse un po' semplicistici, essi possono indirizzare la propria attenzione unicamente al testo della costituzione e ai valori che ragionevolmente possono essergli ascritti, prescindendo da ogni valutazione relativa all'opportunità «politica» di attribuirgli un certo contenuto invece di un altro. E questo è ciò che adesso intendo fare.

ciò mi sembra da sottoscrivere quanto asserisce F. MODUGNO, *Interpretazione per valori e interpretazione costituzionale*, cit., p. 62: «il punto di partenza del processo interpretativo è il testo cui si ascrive il significato [...] o sulla cui base si costruisce il principio che trae con sé il valore retrostante; il secondo momento è la domanda che il caso concreto rivolge all'interprete-giudice; il terzo è la scelta della normativa (eventualmente alla luce di un principio-valore) ritenuta necessaria e sufficiente alla risposta [...]; il quarto è la verifica di tale normativa con riferimento al testo».

#### 4. *L'autonomia come valore liberale dell'educazione e dell'istruzione*

I diritti individuali riconosciuti dalla Costituzione italiana, così come da tante altre costituzioni e carte dei diritti contemporanei, sono spesso distinti in diritti di libertà, diritti politici e diritti sociali. Questa distinzione è piuttosto approssimativa e potrebbe essere criticata sotto vari aspetti<sup>17</sup>, ma, poiché questi aspetti non sono qui rilevanti, possiamo prenderla per buona. A partire da tale distinzione si può dire, ancora con molta genericità e approssimazione, che nel testo della Costituzione italiana trovano espressione dottrine politiche che storicamente si sono poste abbastanza spesso in contrapposizione: dottrine democratiche, dottrine liberali e dottrine socialiste. Il principio democratico, ovvero il potere conferito alla maggioranza, trova vari limiti e anzitutto quelli posti dai diritti di libertà e dai diritti sociali. La compresenza di diritti di libertà e diritti sociali consente di affermare che il liberalismo della Costituzione italiana è in qualche misura o tendenzialmente egualitario.

Ebbene, quali valori dell'educazione e dell'istruzione dovrebbe coerentemente adottare una democrazia liberale tendenzialmente egualitaria? Tra questi valori, ve n'è qualcuno che consente di asserire che i bambini hanno il diritto di ricevere un certo tipo di educazione ed istruzione?

In base al principio democratico si potrebbe ritenere che sulle questioni dell'educazione e dell'istruzione dei bambini debba semplicemente decidere la maggioranza. Ma, come abbiamo già notato, non sembra che la Costituzione italiana consenta tale conclusione: essa sembra invece, con gli artt. 30 e 33, limitare il potere della maggioranza, sia in quanto conferisce ai genitori un diritto di educare i figli sia in quanto pare presupporre valori dell'educazione e dell'istruzione adeguati per circoscrivere l'estensione, oltreché del diritto o potere dei genitori, dei possibili contenuti della legislazione sull'istruzione scolastica. L'ideale democratico emerge semmai, nell'art. 3 Cost., con una diversa funzione, cioè quella di assegnare all'istruzione scolastica, e forse anche all'educazione domestica, l'obiettivo di rendere gli individui capaci di partecipare all'organizzazione politica, economica e sociale del paese.

Ideali egualitari, genericamente ascrivibili al pensiero socialista, possono essere rinvenuti non solo nell'art. 34 Cost. (la scuola aperta a tutti; il diritto di tutti i capaci e meritevoli di raggiungere i gradi più alti degli studi), ma anche negli artt. 3 e 4 Cost., e si può indubbiamente ritenere che essi abbiano un rilievo nella disciplina costituzionale dell'istruzione

<sup>17</sup> Mi sono occupato della questione in E. DICIOTTI, *Il mercato delle libertà*, Il Mulino, Bologna, 2006, cap. II.

scolastica, se non anche dell'educazione domestica. Essi, tuttavia, non sembrano in grado di fornire una risposta soddisfacente alle nostre domande: pretendono un'istruzione scolastica sotto certi aspetti eguale per tutti, avente lo scopo di fornire a tutti la preparazione necessaria per partecipare alle attività democratiche previste dall'ordinamento giuridico e per scegliere un'occupazione lavorativa rispondente alle proprie inclinazioni, ma lasciano aperte questioni cui bisogna dare una soluzione.

Come si è già accennato, la questione principale è quella dell'orientamento in senso lato «ideologico» dell'educazione e dell'istruzione ammesse dalla Costituzione, cioè la questione se la Costituzione conferisca ai genitori da un lato e allo stato dall'altro il potere di educare e istruire i bambini allo scopo di trasmettere loro qualsivoglia «ideologia» o «concezione del bene», o se, al contrario, ponga qualche limite a questo potere.

Per risolvere tale questione e più in generale per individuare i valori portanti dell'educazione e dell'istruzione, sembra dunque opportuno guardare all'ispirazione liberale della Costituzione. La domanda da porsi è se al liberalismo presupposto dalla Costituzione possa essere ascritta un dottrina politica dell'educazione che consenta di sciogliere le incertezze e i dubbi che si sono fin qui presentati.

Lo stato liberale ammette una pluralità di ideologie, religioni, valori, concezioni del bene, e non ne favorisce alcuna. In questo senso, esso è neutrale rispetto ai valori o alle concezioni del bene dei propri cittadini e<sup>18</sup>, conseguentemente, adotta un atteggiamento antipaternalista, cioè rifiuta di imporre ai propri cittadini il perseguimento di un determinato bene tra i molti caratterizzanti le diverse concezioni diffuse nella società<sup>19</sup>. Tale neutralità non dipende però dal fatto che lo stato liberale non adotta alcun valore, ma dipende dal valore della libertà individuale su cui esso si basa. La sua neutralità non è perciò cieca ed assoluta ed è quanto meno dubbio o controverso che si estenda

<sup>18</sup> Sulla neutralità liberale vedi, tra gli altri: B.A. ACKERMAN, *La giustizia sociale nello stato liberale* (1980), il Mulino, Bologna 1984, pp. 50-52 e *passim*; R. DWORKIN, *Liberalismo* (1978), in Id., *Questioni di principio* (1985), Il Saggiatore, Milano 1990, pp. 221-249, alle pp. 227-233; C. LARMORE, *Le strutture della complessità morale* (1987), Feltrinelli, Milano 1990, cap. 3; J. RAWLS, *Liberalismo politico* (1993), Edizioni di Comunità, Milano 1994, spec. cap. V.

<sup>19</sup> Per quanto concerne l'antipaternalismo liberale, ricordo il noto passo di John Stuart Mill: «il solo scopo per cui si può legittimamente esercitare il potere su qualunque membro di una comunità civilizzata, contro la sua volontà, è per evitare danno agli altri. Il bene dell'individuo, sia esso fisico o morale, non è una giustificazione sufficiente. Non lo si può costringere a fare qualcosa perché è meglio per lui, perché lo renderà più felice, perché, nell'opinione altrui, è opportuno e perfino giusto» (*Saggio sulla libertà* (1859), Il Saggiatore, Milano 1991, pp. 12-13).

anche a quei valori o concezioni del bene che si pongono in antitesi con il valore della libertà individuale: in quest'ambito si pone la classica questione se ed entro quali limiti lo stato liberale debba tollerare gli intolleranti<sup>20</sup>.

Ora, si deve notare che la neutralità e l'antipaternalismo propri del liberalismo sembrano vietargli l'adozione di ogni possibile valore o finalità nel campo dell'educazione e dell'istruzione, poiché queste attività sono, per loro natura, non neutrali e paternaliste, avendo lo scopo di formare individui in accordo a un modello, ossia a valori o finalità dipendenti da una possibile, e controversa, concezione del bene<sup>21</sup>. D'altra parte, però, non è possibile che il liberalismo non abbia alcuna posizione in materia di educazione e istruzione: anch'esso, infatti, così come la nostra costituzione, con le sue affermazioni o col suo silenzio necessariamente convalida o non convalida determinate attività o pratiche alle quali può essere posta l'etichetta di «educazione e istruzione». Il liberalismo o ritiene legittime tutte le attività cui può essere posta tale etichetta oppure ne ritiene legittime solo alcune; o conferisce a qualcuno un potere assoluto nel campo dell'educazione e dell'istruzione oppure non conferisce ad alcuno tale potere; ecc.

Pare evidente che il liberalismo, così come la nostra costituzione, non accetti l'idea che alla maggioranza dei cittadini spetti un potere assoluto nel campo della formazione dei bambini. Ciò per una pluralità di ragioni, che potrebbero riassumersi nella sua avversione per il dispotismo, nella sua idea della dignità umana e dei diritti individuali, nella sua negazione di poteri che consentano di trattare gli altri come mezzi per i propri fini.

Alcuni ritengono però che il liberalismo, diversamente dalla nostra costituzione, attribuisca ai genitori un potere pressoché illimitato di formare i figli secondo i propri valori e preferenze. Ma su quali basi può sostenersi quest'idea? Se nel campo dell'educazione il liberalismo non ammette il dispotismo dei molti, cioè della maggioranza dei cittadini, perché dovrebbe ammettere il dispotismo di pochi, cioè dei genitori<sup>22</sup>?

<sup>20</sup> Per il problema di come lo stato liberale, o tollerante, dovrebbe trattare gli intolleranti, vedi ad esempio N. BOBBIO, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990, pp. 242-246; J. RAWLS, *Una teoria della giustizia* (1971), Feltrinelli, Milano 1982, pp. 188-191.

<sup>21</sup> Cfr. A. GUTMANN, *A cosa serve andare a scuola? Il problema dell'educazione nell'utilitarismo e nelle teorie dei diritti*, in A. SEN e B. WILLIAMS (a cura di), *Utilitarismo e oltre* (1982), Il Saggiatore, Milano 1990, pp. 325-344, alla p. 325, dove si nota che «l'educazione sembra presentare particolari difficoltà per tutte le teorie liberali», e alla p. 321, dove si chiarisce che queste difficoltà, presenti anche per le teorie liberali di matrice utilitarista, sono particolarmente evidenti per le teorie liberali dei diritti.

<sup>22</sup> B.A. ACKERMAN, *La giustizia sociale nello stato liberale*, cit., discutendo del modello scolastico libertario, che riduce educazione e istruzione a servizi liberamente offerti e liberamente scelti nel mercato, osserva che tale modello semplicemente «legittima una serie

Lasciando da parte la tesi, pur sostenuta, che i genitori siano proprietari dei figli e quindi padroni di farne ciò che vogliono<sup>23</sup>, una risposta possibile è quella secondo cui i genitori sono diversi per alcuni aspetti rilevanti da una qualsiasi maggioranza di cittadini: l'attaccamento dei figli nei loro riguardi, l'affetto che hanno per i figli e la conoscenza del loro carattere, capacità e attitudini, sembrano sufficienti a giustificare da un lato un diritto dei figli di non essere separati dai genitori e dall'altro lato un diritto dei genitori di non essere separati dai figli, e dunque di crescerli e di dare una qualche impronta alla loro formazione.

Questa risposta può certamente essere accolta, notando però che essa ragionevolmente non consente di giustificare l'attribuzione ai genitori di un potere incondizionato e assoluto nell'educazione e nell'istruzione dei figli. Anzitutto, infatti, i tratti dei genitori ritenuti rilevanti (affetto, conoscenza delle capacità e attitudini dei figli, ecc.) possono in alcuni casi mancare. Inoltre, se cerchiamo le ragioni per cui questi tratti giustificano il potere dei genitori nell'educazione dei figli, possiamo rilevare che tra queste ragioni spicca la seguente: i genitori, dato l'affetto che hanno per i figli, la conoscenza delle loro capacità e attitudini, ecc., generalmente si trovano nella migliore posizione ed hanno le migliori motivazioni per realizzare, anche tramite l'educazione e l'istruzione, il bene dei figli. E se il bene dei figli giustifica il potere dei genitori, allora tale potere non può ritenersi assoluto e deve invece ritenersi limitato in ragione della funzione per cui si considera legittimo, cioè dell'effettiva realizzazione del bene dei figli.

di meschini dispotismi, in cui genitori con opinioni simili si associano per istruire a forza i loro figli, senza nessuna restrizione. Un'educazione del genere è una beffa dell'ideale liberale» (p. 228). Simile la posizione di A. GUTMANN, *A che serve andare a scuola?*, cit.: «Un liberale non può assumere che l'educazione migliore è quella che un particolare gruppo di individui desidera fornire ai propri figli» (p. 333).

<sup>23</sup> La tesi è tipica di dottrine politiche libertarie, fondate sui seguenti assunti: a) i soli diritti giustificati consistono in libertà negative; b) i soli obblighi giustificati sono quelli correlativi a tali diritti, e dunque sono obblighi negativi; c) i diritti di libertà equivalgono a diritti di proprietà; d) un essere umano può essere o non essere, a seconda delle circostanze, proprietario di «beni esterni», ma è in ogni caso, almeno fin quando non rinunci volontariamente a una parte dei suoi diritti, proprietario di se stesso, cioè del proprio corpo e, di conseguenza, dei prodotti del proprio corpo, tra i quali i propri figli (vedi ad esempio M.N. ROTHBARD, *L'etica della libertà*, cit.). Al di là del paradosso cui dà luogo l'ultimo assunto (se i figli sono di proprietà dei genitori, allora nessuno è proprietario di se stesso: vedi in proposito L.C. BECKER, *Property Rights*, Routledge & Kegan Paul, London, 1977, pp. 36-40; E. DICOTTI, *La proprietà di sé*, in "Studi senesi", 114, 2002, pp. 215-255, alle pp. 251-253), è evidente che né questo né gli altri assunti libertari possono essere ascritti alla nostra costituzione (né alla nostra attuale cultura giuridica).

Ma tutto ciò è coerente con il liberalismo? Bisogna rilevare che il bene dei figli non può essere concepito come ciò che i genitori decidono che sia, perché, se venisse concepito così, non potrebbe essere addotto come una ragione per attribuire ai genitori un potere nel campo dell'educazione. E se si ritiene che il liberalismo conferisca ai genitori un potere nell'educazione per il fatto che ciò serve al bene dei figli, bisogna anche ritenere che il liberalismo abbia una concezione del bene dei bambini da realizzare tramite l'educazione. La domanda può dunque essere formulata nel modo seguente: vi è un valore liberale dell'educazione e dell'istruzione, consistente nel bene dei bambini e in base al quale è giustificabile un (limitato) potere dei genitori nei loro riguardi?

Abbiamo già notato che il liberalismo è caratterizzato da un certo tipo di neutralità rispetto alle varie concezioni del bene che possono essere presenti in ogni società, ma che in particolare contraddistinguono le nostre società contemporanee, pluraliste e, come si usa dire, multiculturali. A questo punto si può però rilevare che c'è un valore dell'educazione e dell'istruzione che, pur non potendo aspirare a un'assoluta neutralità, è in un certo senso neutrale. Il valore è quello dell'autonomia personale, intendendo con ciò la capacità di compiere «con la propria testa», sulla base delle «proprie» convinzioni, in accordo con la «propria» sensibilità e le «proprie» più profonde inclinazioni, le scelte che il liberalismo rende libere, e dunque non solo le scelte nel mondo del lavoro, ma anche quelle più generali di una propria concezione del bene, ossia di valori, di un'ideologia, di una fede religiosa<sup>24</sup>.

Il valore dell'autonomia personale è ovviamente non neutrale nel senso che anch'esso fa parte di una concezione del bene che può risultare controversa: qualcuno potrebbe infatti essere convinto che non sia bene che gli individui acquisiscano tale autonomia e che i bambini dovrebbero essere educati ad avere cieca fede in qualche autorità. Però è neutrale nel senso che un'educazione e un'istruzione aventi lo scopo di formare individui autonomi non comportano l'imposizione ai bambini di una determinata concezione del bene invece di un'altra: chi abbia acquisito la capacità di autonomia può adottare una qualsiasi concezione del bene, eventualmente anche una concezione secondo cui in alcune materie è bene non giudicare con la propria testa, ma seguire ciecamente una qualche autorità.

<sup>24</sup> L'idea dell'autonomia come valore dell'educazione liberale è piuttosto diffusa, pur con alcune varianti: vedi tra gli altri B.A. ACKERMAN, *La giustizia sociale nello stato liberale*, cit., cap. 5; J. FEINBERG, *The Child's Right to an Open Future*, in ID., *Freedom and Fulfillment*, Princeton University Press, Princeton 1992, pp. 76-97; A. GUTMANN, *A cosa serve andare a scuola?*, cit., e *Civic Education and Social Diversity*, in "Ethics", 105, 1994-95, pp. 557-579.



L'assunzione che l'autonomia personale sia un valore centrale dell'educazione liberale consente di asserire che l'educazione liberale intende (anche) realizzare il bene dei bambini e che pertanto il liberalismo conferisce ad essi *il diritto* a un certo tipo di educazione e di istruzione, cioè a quello che meglio consente di acquisire la capacità di autonomia. Sulla base di tale assunzione, si può inoltre affermare che il liberalismo si oppone al dispotismo, o almeno lo limita, anche nel campo dell'educazione, poiché non permette ad alcuno, maggioranze di cittadini o genitori, di fare ciò che vogliono dei bambini (ovvero non conferisce ad alcuno il potere di trattare i bambini come mezzi per i propri fini).

Le consonanze tra liberalismo e valore educativo dell'autonomia sono piuttosto evidenti, ma anche legami più profondi potrebbero essere rintracciati in un'indagine meno sommaria di questa. Qui mi limito a ricordare un'indicazione che, in questa direzione, viene fornita da Will Kymlicka, in un commento a un'affermazione di Ronald Dworkin.

Interrogandosi sulle ragioni per cui noi non dovremmo cercare di impedire agli altri, per il loro bene, di compiere scelte sbagliate, anche se determinate dai loro valori e convinzioni, Dworkin asserisce: «non è plausibile pensare che qualcuno possa condurre una vita migliore qualora vada contro le sue più profonde convinzioni etiche piuttosto che assecondarle»<sup>25</sup>. E così Kymlicka commenta:

Ad ogni modo, è importante rendersi conto che possiamo anche sbagliare e ciò costituisce un'altra argomentazione a favore della libertà. Poiché possiamo sbagliarci sul valore di ciò che facciamo, e poiché nessuno vuole condurre una vita basata su false credenze circa il suo valore, assume un'importanza fondamentale la capacità di valutare razionalmente le nostre concezioni del bene, alla luce di nuove informazioni o esperienze e di rivederle se esse non meritano il nostro impegno. [...] Dunque vi sono due precondizioni per condurre una buona vita. La prima è che la vita sia vissuta dall'interno, in ottemperanza alle nostre convinzioni circa cosa conferisce valore alla vita, senza temere discriminazioni o punizioni. [...] La seconda precondizione è la libertà di dubitare di quelle credenze, di esaminarle alla luce di qualsiasi genere di informazioni, esempi e argomentazioni che la cultura possa produrre<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> R. Dworkin, *La comunità liberale* (1989), in "Teoria politica", 6, 1990, n. 1, pp. 27-56, a p. 34.

<sup>26</sup> W. KYMLICKA, *La cittadinanza multiculturale* (1995), il Mulino, Bologna 1999, pp. 142-144 (anche in ID., *Introduzione alla filosofia politica contemporanea* (1990), Feltrinelli, Milano 1996, p. 228).

Ebbene, è evidente che la seconda preconditione indicata da Kymlicka è la libertà di scelta garantita dell'autonomia personale. Seguendo Kymlicka si può affermare che il liberalismo ha una concezione della vita buona, che è quella di individui che in libertà seguono la «propria» concezione del bene, cioè la concezione che hanno avuto modo di adottare in piena libertà.

Quest'ultima libertà, talvolta riduttivamente denominata libertà di volere in opposizione alla libertà di agire<sup>27</sup>, viene a mancare se qualcuno è privato della conoscenza di opinioni diverse da quelle che gli sono trasmesse dalla famiglia o dal gruppo sociale o culturale al quale appartiene, se non ha accesso adeguato a esperienze che potrebbero indurlo a rivedere le proprie opinioni, se gli viene impedito di sviluppare la capacità di riflettere su queste. E tutto ciò chiama direttamente in causa non solo le caratteristiche della società in cui gli individui conducono la loro esistenza, ma anche la loro formazione, ossia la loro educazione e istruzione.

Bisogna anche osservare, seppure incidentalmente, che l'idea di autonomia personale si lega, con nodi aggrovigliati che qui non possiamo neppure tentare di sciogliere, non solo agli assunti fondamentali delle dottrine liberali, ma anche a quelli delle dottrine democratiche. Entrambe le dottrine, almeno in alcune delle loro versioni, da un lato dipendono dall'assunzione che gli individui abbiano in generale capacità di autonomia sufficienti per compiere scelte nei loro affari, e dunque tali da giustificare il conferimento ad essi di libertà di agire (liberalismo) e/o libertà di stabilire le leggi relative al proprio comportamento (democrazia)<sup>28</sup>; ma dall'altro lato tendono anche a concepire l'autonomia come un valore, cioè come una proprietà che è bene che sia presente negli individui, perché quanto maggiore è la sua presenza tanto maggiore è il valore delle libertà che sono da essa giustificate.

Se l'autonomia personale è da concepire come il valore liberale, o come il principale valore liberale, dell'educazione e dell'istruzione, si potrebbe però finire col dubitare che il liberalismo possa conferire ai genitori qualche potere nell'educazione dei figli. Infatti, non è per nulla scontato che i genitori generalmente operino per la realizzazione di tale valore.

Una discussione approfondita di questo problema non è qui possibile, per cui dobbiamo accontentarci di prendere per buona una posizione che, oltre ad apparire ragionevole, è interessante per i nostri fini, in quanto consente di dare

<sup>27</sup> Vedi ad esempio N. BOBBIO, *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino 1995, pp. 45-52.

<sup>28</sup> Per l'idea di libertà che può essere individuata alla base delle dottrine della democrazia e del liberalismo, vedi il testo classico di H. Kelsen, *Essenza e valore della democrazia* (1929), in ID., *La democrazia*, a cura di M. Barberis, il Mulino, Bologna 1998, pp. 41-152, alle pp. 45-55.

all'educazione dei genitori uno spazio analogo a quello che sembra esserle dato dalla nostra costituzione. Secondo questa posizione, l'educazione dei genitori può in qualche caso non favorire affatto l'autonomia dei figli, assumendo esclusivamente la forma di un indottrinamento ideologico, religioso, o di altro tipo, e tuttavia è innegabile che l'ambiente dell'educazione familiare costituisce quasi sempre per un bambino il luogo migliore in cui egli può ricevere, oltre che le appropriate cure materiali, le capacità e le abilità necessarie, e più in generale una personalità appropriata, per il successivo sviluppo di capacità di autonomia<sup>29</sup>. E se a ciò si aggiunge che si potrebbe anche riconoscere ai genitori un qualche diritto a non essere separati dai figli e a dare una loro impronta alla personalità di questi, si può concludere che sia giusto lasciare ai genitori ampie (sebbene non illimitate) prerogative nell'educazione dei figli.

Se però si assume che ai genitori debba essere lasciato un ampio spazio nell'educazione dei figli e, entro questo spazio, un esteso potere, in che modo può essere perseguito il valore liberale dell'educazione e dell'istruzione? La risposta più plausibile sembra la seguente: da un lato ponendo qualche limite al pur esteso potere spettante ai genitori nell'ambito dell'educazione domestica; dall'altro lato istituendo scuole pubbliche, cioè scuole aventi il compito di fornire l'educazione e l'istruzione pubblica liberale, e obbligando i genitori a far frequentare queste scuole ai loro figli almeno fino a una certa età.

L'educazione pubblica, ovvero la sua espressione istituzionale costituita dalla scuola pubblica, in quest'ottica si pone come il necessario correttivo, o il contrappeso, dell'educazione domestica. Essa è non solo il rimedio all'eventuale indottrinamento subito nell'educazione familiare o nell'ambito di un ristretto gruppo sociale e culturale, ma anche, più in generale, un luogo dal quale si può iniziare a sottoporre a giudizio i dogmi inevitabilmente acquisiti nell'educazione familiare ed eventualmente a prenderne congedo<sup>30</sup>. L'educazione e l'istruzione scolastica, in quanto finalizzate al valore dell'autonomia, appaiono cioè necessarie per dare un senso o un valore al diritto liberale di *exit*, che nel dibattito sul multiculturalismo viene talvolta inteso come il diritto di abbandonare il proprio gruppo culturale<sup>31</sup>, ma che può

<sup>29</sup> Vedi B.A. ACKERMAN, *La giustizia sociale nello stato liberale*, cit., pp. 205-217.

<sup>30</sup> Cfr. M. VIGLI, *Libertà di insegnamento. E di educazione?*, in M. BOVERO (a cura di), *Quale libertà*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 107-119.

<sup>31</sup> Su questo diritto vedi ad esempio, nell'ambito di dottrine parzialmente diverse, C. KUKATHAS, *Are There Any Cultural Rights?*, in W. KYMLICKA (a cura di), *The Rights of Minority Cultures*, Oxford University Press, Oxford, 1995, pp. 228-256, alle pp. 238-239; W. KYMLICKA, *La cittadinanza multiculturale*, cit., pp. 141-145; J. RAZ, *Ethics in the Public Domain*, Clarendon Press, Oxford, 1994, pp. 181-187.

essere concepito come una libertà molto più generale di abbandonare ogni gruppo, associazione o società di cui si faccia parte, per nascita o per scelta.

Senza esaminare nel dettaglio i caratteri della scuola pubblica liberale<sup>32</sup>, basterà dire che questa è una scuola caratterizzata da un'istruzione in parte scientifica e in parte umanistica, che si pone l'obiettivo di far acquisire agli studenti capacità di comprensione di se stessi, degli altri e del mondo che li circonda, di rendere il più ampio possibile l'orizzonte delle loro conoscenze storiche e sociali, di renderli curiosi e disponibili a nuove esperienze conoscitive ed esistenziali, di instillare in essi lo spirito della critica e del dubbio e di fornire loro gli strumenti intellettuali necessari per esaminare e mettere in discussione le convinzioni proprie e altrui. Una scuola dove si acquisiscono conoscenze e capacità necessarie per individuare e coltivare i propri interessi intellettuali, per intraprendere in seguito studi più specialistici e per trovare nel mondo del lavoro una collocazione conforme, nei limiti del possibile, alle proprie disposizioni e preferenze. Una scuola, infine, in cui c'è libertà di insegnamento, nel senso che i docenti non sono tenuti a comunicare un'unica visione del mondo, anche se tale libertà è limitata da vari obblighi e divieti, tra i quali il divieto dell'indottrinamento, di fare propaganda politica e proselitismo religioso, di proporre concezioni antitetiche a quella liberale dell'eguale dignità degli esseri umani; in cui nell'insegnamento sono seguiti metodi quanto più possibile antidogmatici; in cui viene favorito, anziché essere limitato, il contatto tra studenti provenienti dalle diverse classi sociali e dai diversi gruppi culturali presenti nella società.

Il valore dell'autonomia personale non sembra di per sé esigere che la scuola pubblica debba essere gestita dallo stato o, al contrario, da privati. Quando non vengano esaminate altre ragioni pertinenti, si può quindi affermare che l'educazione pubblica liberale può essere fornita sia da scuole statali sia da scuole private. Ciò che però va sottolineato è che nella scuola pubblica non può essere previsto l'insegnamento di una religione, neppure se facoltativo, così come non può essere impartito alcun tipo di insegnamento o educazione provvisto di connotazioni religiose. Il liberalismo non può ovviamente vietare che vengano istituite scuole confessionali o in cui sia insegnata una religione, ma neppure può riconoscere ad esse la funzione dell'educazione pubblica (i bambini e i ragazzi potranno frequentarle nel tempo libero, allo stesso modo delle scuole di danza, di canto o di calcio).

<sup>32</sup> Ho cercato di delineare più chiaramente i caratteri di questa scuola in E. DICHIOTTI, *L'educazione e la scuola nello stato laico e liberale*, in "Ragion pratica", 2007, n. 28, pp. 105-124.

Vi sono almeno tre ragioni per sostenere questa posizione. La prima è che la neutralità dello stato liberale esige una scuola pubblica contraddistinta da neutralità nei confronti delle diverse concezioni del bene, ideologie, religioni (vegetarianismo, marxismo-leninismo, cattolicesimo, ecc.), non nel senso che queste non possano trovare espressione nei discorsi dei docenti e degli studenti, ma nel senso che l'istituzione scolastica non può porsi lo scopo di propagandarne alcuna<sup>33</sup>. La seconda è che l'insegnamento dei dogmi di una particolare religione e forme di insegnamento provviste di una connotazione religiosa sono semplicemente incompatibili con le finalità della scuola pubblica liberale: da un lato, infatti, l'insegnamento di una religione o comunque forme di educazione e di insegnamento provviste di connotazioni religiose non sono di per sé coerenti con tali finalità; dall'altro lato, questo insegnamento e queste forme di educazione renderebbero la scuola pubblica una sorta di estensione dell'ambiente domestico, ovvero una struttura al servizio delle preferenze dei genitori, invece di un luogo in cui viene offerta l'opportunità di mettere in discussione la cultura acquisita in famiglia e di distaccarsene. La terza è che le scuole confessionali tendono a riprodurre separazioni tra gruppi già presenti nella società e ad impedire quella promiscuità culturale che, favorendo il confronto diretto con esperienze e convinzioni diverse da quelle acquisite in famiglia o in un più ampio gruppo di appartenenza, appare come una condizione importante per sviluppare capacità di autonomia<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> «Se la scuola [...] non dovrà essere né democristiana né comunista, né cattolica né protestante, né idealistica né materialistica, perché di qualunque di queste fedi essa si rendesse adepta e banditrice finirebbe per far torto [...] agli aderenti alle fedi opposte, essa non potrà, d'altra parte, raggiungere questo fine solo *via negationis*, cioè cancellando dai suoi programmi e allontanando dalla sua reale vita didattica tutto ciò che abbia comunque riferimento a quelle concezioni [...] Il problema non sia risolto *via negationis*, [...] ma appunto al contrario, *via integrationis*, e cioè assicurando, attraverso la struttura stessa dei programmi e del metodo didattico e la piena apertura della scuola a insegnanti e a studenti di ogni convincimento e di ogni religione, senza alcuna preferenza di parte per gli uni o per gli altri, che ogni voce sia presente, che nessuna verità venga insegnata senza essere anzitutto messa in dubbio nel pacato confronto con le verità opposte, che l'acquisizione dei convincimenti abbia luogo non sotto la pressione di una mentalità dogmatica ma nello spirito della libera discussione critica, sola capace di non far mai dimenticare i contemporanei diritti dei convincimenti altrui» (G. CALOGERO, *La scuola, le scienze e le arti*, in P. CALAMANDREI e A. LEVI (a cura di), *Commentario sistematico alla Costituzione italiana*, vol. 1, Barbera, Firenze 1950, pp. 315-332, alla p. 328).

<sup>34</sup> «La scuola privata ideologica rappresenta una vera e propria prosecuzione dell'insegnamento e della educazione scelti dalla famiglia e mantiene perciò l'allunno entro il medesimo clima spirituale (che può essere angusto); la scuola statale, invece, [...] rappresenta

L'autonomia personale non è presumibilmente il solo valore dell'educazione pubblica di uno stato liberale, o liberaldemocratico. Tra gli altri valori, si può ritenere che uno particolarmente importante sia quello della tolleranza, intesa non come semplice capacità di sopportare la diversità e dunque di convivere accanto a individui provvisti di idee e valori diversi dai propri, ma come forma di rispetto che rende possibile la cooperazione politica e sociale<sup>35</sup>. Anche questo valore fornirebbe qualche ragione per negare all'insegnamento della religione e alle scuole confessionali uno spazio nell'educazione pubblica liberale<sup>36</sup>. Ma, ai fini della nostra discussione, non mi sembra necessario procedere oltre.

##### 5. *Diritto all'istruzione, insegnamento della religione e scuole confessionali nella Costituzione italiana*

La dottrina liberale dell'educazione che ho delineato dice che l'educazione domestica deve essere bilanciata da un'istruzione pubblica obbligatoria improntata dal valore dell'autonomia personale e priva di particolari connotazioni ideologiche e confessionali. Adesso si può rilevare come tale dottrina sia pienamente coerente con il dettato costituzionale, non contrastando con alcuna disposizione costituzionale e consentendo anzi di dare un senso, una *ratio* o uno scopo alle disposizioni costituzionali riguardanti l'educazione e l'istruzione<sup>37</sup>.

un allargamento di orizzonte, ponendo l'educando a contatto con coetanei delle più varie provenienze sociali e ambientali nonché [...] con una molteplicità di voci (libere, entro i limiti pure a suo tempo accennati), per quanto concerne la prestazione dell'insegnamento strettamente inteso» (V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., p. 98).

<sup>35</sup> Sui due concetti di tolleranza e sulle conseguenze che determinano se considerati come valori dell'educazione e dell'istruzione, si sofferma A. GUTMANN, *Civic Education and Social Diversity*, cit.

<sup>36</sup> È opportuno ricordare che autonomia e tolleranza costituiscono tradizionalmente i valori fondamentali della concezione laica della scuola (e dell'idea che nella scuola statale non debba essere presente l'insegnamento di una religione): vedi al riguardo G. SALVEMINI, *Il Congresso di Napoli* (1907), e *Che cosa è la laicità* (1907), entrambi in ID., *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano 1966, pp. 842-853 e 881-896; G. GENTILE, *Scuola laica* (1907-08), in ID., *Scritti pedagogici. I. Educazione e scuola laica*, Treves, Milano-Roma, 1932<sup>4</sup>, pp. 93-167, spec. alle pp. 105-110 (bisogna però precisare che Gentile, a differenza di Salvemini, ammette l'insegnamento della religione nelle scuole elementari, ritenendo che possa fornire ai bambini di queste scuole la sola forma di pensiero filosofico (*philosophia inferior*) ad essi comprensibile).

<sup>37</sup> Come è noto, vi sono due diversi concetti di coerenza normativa (uno dei quali è stato talvolta indicato, dalla teoria del diritto italiana, con il termine 'congruenza'): due

Sebbene il tema dell'educazione domestica sia stato appena toccato, si può anzitutto notare che sulla base della dottrina liberale dell'educazione è possibile argomentare riguardo al contenuto del dovere, e dunque ai limiti del diritto, dei genitori di educare e istruire i figli, di cui all'art. 30 Cost., primo comma<sup>38</sup>. Tale dottrina consente inoltre di dare un senso all'obbligo dell'istruzione inferiore, di cui all'art. 34 Cost., secondo comma, e un contenuto al diritto all'istruzione scolastica che tale articolo sembra adombrare. Alla luce di essa si può sostenere che l'art. 30, attribuendo ai genitori il diritto di educare e istruire i figli, conferisce loro, nell'ambito dell'educazione domestica, un potere più ampio, sebbene non illimitato, di quello conferito al legislatore nell'ambito dell'istruzione scolastica: cioè un potere in virtù del quale è possibile impartire ai propri figli un'educazione conforme alla propria concezione del bene.

Tale dottrina non contrasta con il terzo e quarto comma dello stesso art. 33, secondo cui enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, ma tali scuole non possono aspirare alla parità con quelle statali a meno che si conformino ad obblighi fissati dalla legge (legge che peraltro deve assicurare a queste scuole una piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali). Come abbiamo visto, infatti, essa ammette la piena libertà di istituire scuole private, limitandosi a stabilire i requisiti delle scuole (siano esse gestite dallo stato, da altri enti pubblici o da privati) alle quali può essere assegnato il compito di provvedere all'educazione pubblica obbligatoria. Né si può ovviamente ritenere che tale dottrina contrasti con il contenuto dell'art. 33 Cost., primo comma, secondo cui l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento: come abbiamo accen-

o più norme possono dirsi coerenti nel senso che non sono incompatibili, oppure nel senso che tendono congiuntamente alla realizzazione di uno scopo o valore (vedi N.L. MACCORMICK, *La congruenza nella giustificazione giuridica* (1984), in N.L. MACCORMICK e O. WEINBERGER, *Il diritto come istituzione* (1986), Giuffrè, Milano 1990, pp. 335-357, alle pp. 337-338).

<sup>38</sup> Per un simile orientamento, vedi ad esempio M. BESSONE, *Art. 29-31*, in G. BRANCA (a cura di), *Commentario della Costituzione. Rapporti etico-sociali. Art. 29-34*, Zanichelli/Soc. Ed. del Foro Italiano, Bologna/Roma 1976, pp. 1-145, spec. pp. 101-108: «Nel disegno costituzionale il «diritto» del minore all'«educazione» ha [...] la stessa ampiezza del processo di acquisizione delle capacità occorrenti per esercitare i diritti (ed adempiere i doveri) che definiscono lo *status* complessivo del cittadino» (p. 88); «l'intero processo di formazione morale e intellettuale della gioventù ha un vincolo di scopo che consiste nel garantire al minore l'integrale sviluppo della personalità prefigurato dall'art. 2» (p. 104).

nato, infatti, la scuola pubblica liberale presenta, tra i suoi tratti più rilevanti, la libertà dell'insegnamento<sup>39</sup>.

Inoltre, tale dottrina ingloba le finalità che possono desumersi dagli artt. 3 e 4 Cost. e consente anche di chiarirne meglio il contenuto. Da un lato, infatti, essa evidentemente comprende tra le proprie finalità quella di rendere possibile l'«effettiva» partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del paese (art. 3, secondo comma) e la scelta «effettiva» di un'attività o una funzione che contribuisca al progresso materiale e spirituale della società (art. 4, secondo comma); dall'altro lato, essa contribuisce a precisare il valore del pieno sviluppo della persona umana, indicato dall'art. 3, secondo comma, poiché è sensato ritenere che questo pieno sviluppo dipenda dall'acquisizione di adeguate capacità di autonomia.

Si può poi rilevare che non vi è alcun'altra disposizione della Costituzione che possa essere considerata contrastante o in qualche modo incoerente con i valori che stanno alla base della dottrina o con le loro implicazioni relative alla scuola pubblica, all'insegnamento della religione e alle scuole confessionali. In particolare, varrà la pena di accennare come essa non neghi in alcun modo il principio che sancisce l'eguale libertà di tutte le religioni davanti alla legge (art. 8 Cost.), né quello che riconosce il diritto di professare liberamente la propria fede religiosa, di farne propaganda e di esercitarne il culto in privato e in pubblico (art. 19 Cost.), né quello per cui il carattere ecclesiastico e il fine di religione o di culto d'una associazione o istituzione non possono essere causa di speciali limitazione legislative o di speciali gravami fiscali (art. 20 Cost.). Né, infine, vi sono solide ragioni per ritenere che essa, ovvero le sue implicazioni relative all'insegnamento della religione cattolica e alle scuole confessionali cattoliche, sia incompatibile con il contenuto dell'art. 7 Cost., secondo cui i rapporti tra Stato italiano e Chiesa cattolica «sono regolati dai Patti Lateranensi», le modifiche dei quali, «accettate dalle due parti, non richiedono procedimento di revisione costituzionale».

La questione, in effetti, può apparire problematica, perché i Patti lateranensi da un lato sembrano garantire alla Chiesa cattolica l'equiparazione

<sup>39</sup> Da questa prospettiva la libertà dell'insegnamento riconosciuta dall'art. 33 Cost. non è implicata, diversamente da ciò che spesso si sostiene, dalla libertà di manifestazione del pensiero proclamata dall'art. 21 Cost., ma costituisce una delle condizioni indispensabili per il conseguimento dei valori costituzionali dell'educazione e dell'istruzione (in merito alla non pacifica questione del rapporto tra art. 21 Cost. e libertà dell'insegnamento, vedi tra gli altri V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., pp. 68-72; U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, cit., pp. 377-380; F. RUSCELLO, *L'istruzione tra scuola e famiglia*, cit., pp. 163-178; E. SPAGNA MUSSO, *Lo Stato di cultura nella costituzione italiana*, cit., pp. 99-100).



delle scuole da essa istituite alle scuole statali, e dall'altro lato espressamente prevedono l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, pur stabilendo che questo insegnamento debba essere facoltativo per gli studenti<sup>40</sup>. Al riguardo, però, valgono due considerazioni.

Prima considerazione: è evidentemente insostenibile la posizione secondo cui il contenuto dei Patti Lateranensi, per il solo fatto di trovare un riconoscimento nell'art. 7 Cost., deroga al contenuto di ogni altro principio o valore costituzionale. Sostenere questa posizione, infatti, significa assumere che la legge suprema dell'ordinamento italiano sia non la Costituzione repubblicana ma i patti tra stato italiano e Chiesa cattolica, modificabili in ogni momento tramite semplici accordi bilaterali<sup>41</sup>. Questa assurdità può essere evitata solo se si adotta la tesi che il contenuto dei Patti Lateranensi, pur trovando un riconoscimento nella Costituzione, non possa valere nel nostro ordinamento ove contraddica alcuni principi o valori costituzionali, ossia che esso trovi un limite nella Costituzione stessa.

<sup>40</sup> Vedi l'art. 9 della legge n. 121 del 25 marzo 1985, che dà esecuzione all'accordo di revisione del concordato, firmato il 18 febbraio 1984: «1. La Repubblica italiana, in conformità al principio della libertà della scuola e dell'insegnamento e nei termini previsti dalla propria Costituzione, garantisce alla Chiesa cattolica di istituire liberamente scuole di ogni ordine e grado e istituti di educazione. A tali scuole che ottengano la parità è assicurata piena libertà, ed ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni delle scuole dello Stato e degli altri enti territoriali, anche per quanto concerne l'esame di Stato. 2. La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado. Nel rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, è garantito a ciascuno il diritto di scegliere se avvalersi o non avvalersi di detto insegnamento. All'atto dell'iscrizione gli studenti o i loro genitori eserciteranno tale diritto, su richiesta dell'autorità scolastica, senza che la loro scelta possa dar luogo ad alcuna forma di discriminazione». (Diversa era la formulazione degli artt. 35 e 36 del concordato del 1929, che trattavano di scuole confessionali e di insegnamento della religione).

<sup>41</sup> Non sembra peraltro che neppure tra i costituenti vi sia stato qualcuno tanto poco accorto da sostenere una simile posizione. Si prendano ad esempio le dichiarazioni di Giuseppe Dossetti: «È tanto vero che le norme contenute nel Trattato e nel Concordato non vengono «costituzionalizzate», restano cioè sul piano su cui si trovano ora di norme puramente di legge e non di norme costituzionali, che esse potranno essere modificate (rispettando l'*iter* dell'accordo con la Chiesa) senza il procedimento di revisione costituzionale [...] Questa è la portata, questo è tutto il significato giuridico e politico della norma tanto contrastata dell'art. 5 [cioè dell'attuale art. 7]: affermare esplicitamente quello che [...] nessuno vuole negare, cioè che i per rapporti tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica vige il sistema concordatario e la modifica unilaterale da parte dello Stato della disciplina esistente non può avvenire che attraverso un procedimento di revisione costituzionale» (*Atti della Assemblea Costituente*, p. 2327).

Seconda considerazione: se si assume che il contenuto dei Patti lateranensi trovi un limite nella Costituzione, allora si può ritenere che uno di questi limiti sia costituito dai valori costituzionali dell'educazione e dell'istruzione. A questo riguardo si deve notare che i limiti costituzionali al contenuto dei Patti lateranensi potrebbero essere tracciati in vario modo, cioè in modo da risultare più o meno stringenti: si potrebbe ad esempio assumere che quanto disposto dai Patti lateranensi non possa in alcun caso derogare al contenuto di principi o valori costituzionali, oppure che non possa vanificare completamente la presenza nella Costituzione di questi principi o valori, oppure che non possa contravvenire ad alcuni di questi principi o valori, provvisti di maggior peso o di una supremazia assiologica. Anche nel caso in cui siano tracciati in modo da risultare poco stringenti, però, si può sostenere che questi limiti siano tali da non consentire ai Patti lateranensi di negare i valori costituzionali dell'educazione e dell'istruzione, non solo per l'estrema rilevanza sociale di queste attività, ma anche e soprattutto per il fatto che è qui in gioco un diritto dei bambini che appare provvisto di un peso non minore delle classiche libertà fondamentali, attribuite formalmente a tutti ma pensate essenzialmente per gli adulti.

Poiché la dottrina liberale dell'educazione si rivela pienamente coerente con il testo della Costituzione, a questo punto è possibile avanzare la seguente tesi: la Costituzione italiana, nella sua interpretazione più ragionevole, rende obbligatoria per un periodo di almeno otto anni la frequenza di scuole pubbliche non confessionali e in cui non è previsto, neppure come facoltativo, l'insegnamento della religione.

Questa tesi lascia evidentemente aperta la questione se ai ragazzi che abbiano espletato l'obbligo scolastico ma non siano ancora maggiorenni debba essere data la possibilità di frequentare scuole private parificate provviste di connotazioni confessionali e/o in cui sia previsto l'insegnamento di una religione, fermo restando che né l'insegnamento di una religione né forme di istruzione o educazione provviste di connotazioni religiose possono essere forniti da scuole statali, data la neutralità dello stato liberale verso le concezioni del bene individuali. Tale questione non può qui essere risolta e mi limito dunque a chiarire che la sua soluzione dipende (anche) dalla risposta da dare a due domande tra loro connesse. La prima domanda è quale sia la durata adeguata dell'istruzione pubblica obbligatoria, considerando le finalità per cui essa deve ritenersi istituita: se sia sufficiente il minimo di otto anni indicato dalla Costituzione, o se siano meglio adeguati i dieci anni stabiliti recentemente dalla legge italiana<sup>42</sup>, o se tale periodo debba essere ulteriormente

<sup>42</sup> Legge n. 296 del 2006, art. 1, comma 622, cui ha dato attuazione il decreto del Ministero della Pubblica Istruzione n. 139 del 2007.

esteso portandolo a dodici anni, ovvero fino al conseguimento della maggiore età. Se quest'ultima soluzione fosse quella da adottare, la questione in oggetto verrebbe ovviamente meno. Nell'eventualità in cui si dovesse invece ritenere adeguata una scuola dell'obbligo che si concludesse prima della maggiore età, la seconda domanda è se al termine di questa scuola i ragazzi dovrebbero o non dovrebbero essere considerati come già del tutto emancipati dalla condizione di «debolezza» nei confronti dei genitori tipica dei bambini, e dunque in grado di orientarsi, senza particolari condizionamenti familiari, verso una scuola confessionale e/o una scuola che preveda l'insegnamento di una religione.

Quali che siano le risposte da dare a queste domande, è comunque evidente che secondo la tesi qui avanzata è da ritenere non conforme alla Costituzione, per alcuni dei suoi aspetti, l'attuale disciplina dell'istruzione scolastica del nostro ordinamento. Non conforme alla Costituzione deve essere considerata la presenza nelle scuole statali dell'insegnamento della religione cattolica, sebbene questo insegnamento sia facoltativo per gli studenti, ovvero per le famiglie, dato che fino alle scuole secondarie superiori sono (anche) formalmente i genitori a decidere se i figli dovranno seguirlo<sup>43</sup>. E non conforme alla Costituzione deve anche essere considerato il fatto che l'istruzione scolastica obbligatoria venga impartita non solo in scuole statali, sommariamente improntate (quando si lasci da parte l'insegnamento della religione cattolica) a una certa neutralità nei confronti delle diverse concezioni del bene, ma anche da scuole private confessionali equiparate a quelle statali<sup>44</sup>.

Le attuali dottrina e giurisprudenza costituzionali, pur ponendosi in contrasto con la tesi qui avanzata, sembrano condividere alcuni importanti assunti da cui essa discende.

A questo proposito sono anzitutto da ricordare da un lato la posizione, espressa dalla dottrina e dalla giurisprudenza, secondo cui la Costituzione garantisce un diritto all'istruzione (sebbene il testo costituzionale non menzioni espressamente questo diritto)<sup>45</sup>, e dall'altro lato l'idea, piuttosto

<sup>43</sup> Il diritto di scelta viene esercitato personalmente dallo studente dopo i quattordici anni (legge n. 281 del 18 giugno 1986); sulla disciplina relativa all'insegnamento della religione nelle scuole statali, vedi N. COLAIANNI, *Istruzione religiosa*, in *Enciclopedia giuridica*, vol. 18, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1990, pp. 5-8.

<sup>44</sup> Per i modi in cui viene attuata l'equiparazione di scuole private alle scuole statali, vedi A. MURA, *Istruzione privata*, in *Enciclopedia giuridica*, vol. 18, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1990, pp. 5-9.

<sup>45</sup> Il contenuto di questo diritto è, peraltro, variamente delineato; al riguardo vedi, tra gli altri, U. POTOSCHNIG, *Istruzione (diritto alla)*, in *Enciclopedia del diritto*, Giuffrè, Milano 1973, vol. 23, pp. 96-116; F. RUSCELLO, *L'istruzione tra scuola e famiglia*, cit.,

diffusa nella dottrina costituzionale, secondo cui questo diritto, unitamente agli altri diritti sociali di cui farebbe parte, trovi una giustificazione nella sua funzione, costituendo un mezzo necessario per assicurare l'effettivo godimento dei diritti di libertà e dei diritti politici<sup>46</sup>. Bisogna notare che quest'idea, se non adeguatamente chiarita, può apparire sbagliata, poiché vi è un senso in cui non è necessario essere provvisti di un particolare grado di istruzione per godere di diritti di libertà come quello di manifestare il proprio pensiero o dei diritti politici tipici di un sistema democratico, ovvero per esercitarli compiendo quelle azioni materiali con cui si manifesta il proprio pensiero, si elegge un proprio rappresentante in parlamento o, essendo eletti, si siede in parlamento e si approvano le leggi: in tal senso si dice comunemente che questi diritti spettano a tutti, o a tutti i cittadini, e che tutti ne godono, compresi gli illetterati. Quest'idea può però essere considerata corretta se l'effettivo godimento dei diritti di libertà e dei diritti politici viene concepito non come ciò che si ha nel momento in cui si è liberi di compiere determinate azioni, ma come ciò che si ha nel momento in cui, oltre ad essere liberi di compiere determinate azioni, si è provvisti di determinate capacità acquisibili grazie al diritto all'istruzione: capacità di perseguire ciò che risponde ai propri interessi, alla propria concezione del bene, alle proprie opinioni, liberamente maturate tramite la propria riflessione<sup>47</sup>. È quindi

pp. 20-24; E. SPAGNA MUSSO, *Lo Stato di cultura nella costituzione italiana*, cit., pp. 102-103; V. ZANGARA, *I diritti di libertà della scuola*, in "Rassegna di diritto pubblico", 14, 1959, pp. 382-499, alle pp. 435-441.

<sup>46</sup> Per l'idea che i diritti sociali costituiscano un mezzo necessario per assicurare l'effettivo godimento dei diritti di libertà e dei diritti politici, vedi tra gli altri A. BALDASSARRE, *Diritti sociali*, in *Enciclopedia giuridica*, vol. 11, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1989, pp. 10-11; P. BARILE, *Diritti dell'uomo e libertà fondamentali*, il Mulino, Bologna, 1984, p. 14; N. BOBBIO, *L'età dei diritti*, cit., p. 259; P. CALAMANDREI, *L'avvenire dei diritti di libertà* (1946), in ID., *Opere giuridiche*, a cura di M. Cappelletti, vol. 3, Morano, Napoli, 1968, pp. 183-210, alle pp. 191-200; M. Mazziotti, *Diritti sociali*, in *Enciclopedia del diritto*, vol. 12, Giuffrè, Milano 1964, pp. 802-807, alle pp. 803, 805. Con particolare riferimento all'istruzione, vedi S. Berlingò, *Libertà d'istruzione e fattore religioso*, Giuffrè, Milano 1987, p. 87; A. PIZZI, *Individuo e Stato nella organizzazione dell'istruzione*, cit., pp. 12-13; F. RUSCELLO, *L'istruzione tra scuola e famiglia*, cit., pp. 27-28; E. SPAGNA MUSSO, *Lo Stato di cultura nella costituzione italiana*, cit., Parte Prima, capp. 2 e 3.

<sup>47</sup> Cfr. E. SPAGNA MUSSO, *Lo Stato di cultura nella costituzione italiana*, cit., p. 51: «Non basta, ai fini di garantire pienamente la democraticità di un ordinamento, che del pensiero sia tutelata la libertà di manifestazione: occorre, altresì, che ne sia garantita anche la pienezza e la libertà di formazione tramite un'adeguata regolamentazione degli istituti incidenti direttamente sul suo procedimento formativo; se ciò non avvenisse,

evidente che quest'idea, una volta chiarita, appare molto prossima, o in parte sovrapponibile, a quella della dottrina liberale dell'educazione.

Da ricordare sono anche due orientamenti ormai consolidati della Corte costituzionale: uno relativo ai limiti posti dalla Costituzione al contenuto dei Patti Lateranensi, secondo il quale tali Patti non possano violare i «principi supremi dell'ordinamento costituzionale»<sup>48</sup>; l'altro relativo al cosiddetto «principio di laicità», secondo il quale questo principio, sebbene non espressamente formulato, sarebbe ricavabile dagli artt. 2, 3, 7, 8, 19 e 20 Cost. e farebbe parte dei principi supremi dell'ordinamento costituzionale.<sup>49</sup>

Per la verità, si potrebbe sostenere, e con buone ragioni, che il principio di laicità individuato dalla Corte costituzionale, al di là delle suggestioni derivanti dalla sua denominazione, non si accordi per nulla con quanto ho fin qui sostenuto. La prima ragione è che tale principio è stato di fatto utilizzato dalla Corte per avvalorare, invece che per confutare, la tesi della legittimità costituzionale dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali<sup>50</sup>. La seconda ragione è che a tale principio,

verrebbe meno la democraticità per il venir meno delle premesse su cui si fonda. [...] La partecipazione popolare [...] richiede che le scelte attraverso le quali i cittadini realizzano la loro partecipazione siano frutto di un giudizio la cui formazione non sia viziata da mancanza o da insufficienza di sviluppo e di libertà del procedimento formativo: altrimenti sarebbe inficiata la democraticità dell'ordinamento statale».

<sup>48</sup> Corte costituzionale: sentenze nn. 30/1971, in "Giurisprudenza costituzionale", 1971, pp. 150-153 (l'art. 7 Cost. «non sancisce solo un generico principio pattizio da valere nella disciplina dei rapporti fra lo Stato e la Chiesa cattolica, ma contiene altresì un preciso riferimento al Concordato in vigore e, in relazione al contenuto di questo, ha prodotto diritto; tuttavia [...] non può avere forza di negare i principi supremi dell'ordinamento costituzionale dello Stato» (p. 153)); 12/1972, in "Giurisprudenza costituzionale", 1972, pp. 45-70; 175/1973, in "Giurisprudenza costituzionale", 1973, pp. 2321-2338; 1/1977, in "Giurisprudenza costituzionale", 1977, I, pp. 4-11; 18/1982, in "Giurisprudenza costituzionale", 1982, I, pp. 138-184; 1146/1988, in "Giurisprudenza costituzionale", 1988, I, pp. 5565-5570 («le disposizioni del Concordato, le quali godono della particolare «copertura costituzionale» fornita dall'art. 7 comma 2 Cost., non si sottraggono all'accertamento della loro conformità ai principi supremi dell'ordinamento costituzionale» (p. 5569)); 203/1989, in "Giurisprudenza costituzionale", 1989, I, pp. 890-903.

<sup>49</sup> Vedi Corte costituzionale, sentenza n. 203/1989, cit. Il principio di laicità viene poi successivamente menzionato e utilizzato in molte altre sentenze della stessa Corte: n. 259/1990; n. 13/1991; n. 195/1993; n. 421/1993; n. 149/1995; n. 440/1995; n. 178/1996; n. 334/1996; n. 235/1997; n. 329/1997; n. 508/2000; n. 327/2002; n. 168/2005; e nell'ordinanza n. 389/2004.

<sup>50</sup> Vedi Corte costituzionale, sentenza n. 203/1989, cit. Sul modo della Corte di declinare il principio di laicità, tale per cui questo principio finisce con l'esprimere «un vero e proprio favor religionis», vedi A. ODDI, *Il principio di «laicità» nella giurispru-*

lasciando fa parte l'uso concreto che ne è stato fatto, è stato attribuito un contenuto che, pur nella sua indeterminatezza, non sembra avere implicazioni riguardo alla questione delle scuole confessionali e dell'insegnamento facoltativo di una religione nelle scuole pubbliche. Nella sentenza in cui è stato per la prima volta individuato, ci si limita infatti ad asserire che tale principio «implica non indifferenza dello Stato dinanzi alle religioni ma garanzia dello Stato per la salvaguardia della libertà di religione, in regime di pluralismo confessionale e culturale»<sup>51</sup>; ed è evidente che questa asserzione non ha alcuna implicazione riguardo alla questione che qui ci interessa, poiché la libertà di religione e il pluralismo confessionale possono essere garantiti a prescindere dal fatto che nelle scuole pubbliche siano previste o non siano previste lezioni di religione facoltative per gli studenti e che le scuole confessionali possano o non possano essere equiparate a quelle statali.

Però, qualora si prendano sul serio alcune affermazioni della Corte costituzionale, secondo cui il principio di laicità equivarrebbe a quello di «non-confessionalità dello Stato» o si declinerebbe come «neutralità dello Stato in materia religiosa» o avrebbe un rapporto molto stretto con la libertà di coscienza<sup>52</sup>, sorge certamente la possibilità di argomentare che esso, nonostante gli usi concreti ai quali è stato piegato, è da ritenere incompatibile con l'insegnamento della religione nelle scuole statali e con l'equiparazione delle scuole confessionali a quelle statali. Sembra infatti che uno stato non-confessionale ovvero neutrale in materia religiosa debba non solo garantire, così come è stato affermato, l'eguale protezione del sentimento religioso e l'equidistanza e imparzialità verso tutte le reli-

*denza costituzionale*, in R. BIN, G. BRUNELLI, A. PUGIOTTO, P. VERONESI (a cura di), *La laicità crocifissa?*, Giappichelli, Torino 2004, pp. 240-250, alle pp. 247-250; un quadro analogo, ma con una valutazione complessivamente positiva del principio si può invece trovare in S. FERRARI, *Laicità dello Stato e pluralismo delle religioni*, in "Sociologia del diritto", 23, 2006, n. 2, pp. 5-31, spec. pp. 26-29; una rassegna dei modi in cui il principio è stato utilizzato dalla giurisprudenza (non solo della Corte costituzionale) si trova in S. SICARDI, *Il principio di laicità nella giurisprudenza della Corte costituzionale (e rispetto alle posizioni dei giudici comuni)*, in "Diritto pubblico", 2007, pp. 501-569.

<sup>51</sup> Corte costituzionale, sentenza n. 203/1989, cit., p. 899.

<sup>52</sup> Per la prima affermazione, vedi la sentenza della Corte costituzionale n. 168/2005, in "Giurisprudenza costituzionale", 2005, pp. 1379-1383, alla p. 1383; per la seconda, sentenza n. 235/1997, in "Giurisprudenza costituzionale", 1997, pp. 2228-2241, alla p. 2240. Per quanto concerne la dipendenza del principio dalla libertà di coscienza, vedi Corte costituzionale, sentenze nn. 149/1995 e 329/1997, in "Giurisprudenza costituzionale", 1995, pp. 1241-1248 e 1997, pp. 3335-3341 (al riguardo vedi anche S. Sicardi, *Il principio di laicità nella giurisprudenza della Corte costituzionale (e rispetto alle posizioni dei giudici comuni)*, cit, spec. alle pp. 516-521).

gioni<sup>53</sup>, ma debba anche astenersi dall'imporre tramite le proprie istituzioni una religione a un certo gruppo di individui, siano questi adulti o bambini. E il valore della libertà di coscienza sembra esigere nell'istruzione pubblica (obbligatoria) un insegnamento, oltretutto neutrale rispetto alle diverse scelte che possono essere fatte in materia di religione, finalizzato a fornire adeguate capacità di autonomia, poiché queste, come abbiamo visto, appaiono come necessarie per garantire un'«effettiva» libertà di scelta di una religione, ossia un'«effettiva» libertà di coscienza.

Riguardo al fatto che le attuali dottrina e giurisprudenza sostengono, in merito all'insegnamento scolastico della religione e alle scuole confessionali, tesi contrastanti con quella qui avanzata, non sono molte le osservazioni da fare.

Una prima osservazione è che il testo della Costituzione consente evidentemente di avanzare tesi interpretative alternative a quella qui sostenuta. Ad esempio, è possibile affermare che il diritto dei genitori di educare e istruire i figli, conferito dall'art. 30 Cost., include il diritto di scegliere per i figli sia l'insegnamento di una religione nella scuola elementare e media inferiore sia una scuola privata confessionale invece di una scuola statale<sup>54</sup>. E a sostegno di quest'idea si può anche far leva sulla rilevanza che la nostra costituzione pare attribuire alla famiglia, concepita come società naturale (art. 29 Cost.) e, presumibilmente, come una delle formazioni sociali in cui si svolge la personalità degli esseri umani (art. 2 Cost.). Inoltre, è possibile sostenere che il diritto di istituire scuole private, conferito dall'art. 33 Cost., sarebbe violato nel caso in cui fosse preclusa alle scuole private confessionali la possibilità di ottenere la parificazione con le scuole statali<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> Corte costituzionale, sentenza n. 168/2005, cit., p. 1383.

<sup>54</sup> Vedi per tutti V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., pp. 61-61: «La specificazione che l'istruzione non è soltanto dovere, ma «diritto» dei genitori, implica certamente l'ulteriore principio della libera scelta degli indirizzi e dei metodi: implica, perciò, in pratica, accanto alla scuola paterna, possibile, pluralità di scuole private e la loro libertà».

<sup>55</sup> Vedi ancora V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., spec. pp. 89-94. Riguardo alle scuole private è invece oggetto di discussione se tali scuole possano usufruire, direttamente o indirettamente, di finanziamenti statali, ovvero il modo in cui debba essere intesa l'espressione «senza oneri per lo Stato» nell'art. 33, terzo comma, Cost. («Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato»): in proposito vedi, tra gli altri, S. BERLINGÒ, *Libertà d'istruzione e fattore religioso*, cit., pp. 17-28; V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., pp. 85-88; A. MURA, *Istruzione privata*, cit., pp. 9-10; F. RUSCELLO, *L'istruzione tra scuola e famiglia*, cit., pp. 214-227; E. SPAGNA MUSSO, *Lo Stato di cultura nella costituzione italiana*, cit., pp. 175-182; V. ZANGARA, *I diritti di libertà della scuola*, cit., pp. 423-434.

Un'altra osservazione è che questi orientamenti interpretativi si imbattono però in varie difficoltà, non solo sul versante (che abbiamo fin qui esplorato) della laicità dello stato e del diritto dei bambini all'istruzione, ma anche su altri versanti, come quello della libertà dell'insegnamento e della non discriminazione religiosa nell'assunzione degli insegnanti.

Non diversamente dalle altre libertà costituzionali, anche la libertà dell'insegnamento scolastico, che si ritiene riconosciuta dall'art. 33 Cost., è indubbiamente soggetta a limiti<sup>56</sup>. Tuttavia, una volta che siano stati tracciati in generale i limiti cui deve ritenersi soggetta nell'istruzione pubblica, non sembra accettabile l'idea che essa incontri in alcune scuole private limiti ulteriori, necessari per conferire all'insegnamento di tutti i docenti un omogeneo indirizzo confessionale<sup>57</sup>. Da un lato l'argomento con cui viene spesso difesa quest'idea, secondo il quale la Costituzione impone di sacrificare la libertà di insegnamento per garantire la libertà di istituire scuole confessionali, non appare molto convincente, poiché antepone le prerogative di un'impresa privata alla tutela di un diritto di libertà; dall'altro lato quest'idea implica che docenti egualmente impegnati nell'attività dell'istruzione pubblica siano titolari di libertà di insegnamento provviste di diversa estensione, e ciò pare difficilmente sostenibile alla luce del diritto di eguaglianza sancito dall'art. 3 Cost.

Ancora più evidentemente in contrasto con l'art. 3 Cost. sembra poi l'insegnamento della religione nelle scuole pubbliche, per le modalità di assunzione dei docenti che richiede. L'articolo 3 Cost. impone infatti di non discriminare gli individui in ragione della loro religione e delle loro opinioni in materia di religione. L'insegnamento di una religione impone

<sup>56</sup> Sul tema vedi S. CASSESE e A. MURA, *Art. 33-34*, in G. BRANCA (a cura di), *Commentario della Costituzione. Rapporti etico-sociali. Art. 29-34*, cit., pp. 210-257, alle pp. 217-234, 247-248; V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., pp. 70-72; A. PIZZI, *Insegnamento e scuola (libertà di)*, in *Enciclopedia giuridica*, vol. 17, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1989, p. 3; U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, cit., pp. 391-402; F. RUSCELLO, *L'istruzione tra scuola e famiglia*, cit., cap. terzo.

<sup>57</sup> Sul conflitto tra la libertà nella scuola (cioè la libertà dell'insegnamento) e la libertà della scuola (cioè la libertà di istituire scuole private), vedi tra gli altri N. BOBBIO, *Libertà nella scuola e libertà della scuola* (1985), in C. OCONE e N. URBINATI (a cura di), *La libertà e i suoi limiti*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 132-144; S. CASSESE e A. MURA, *Art. 33-34*, cit., pp. 247-252; V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., pp. 72-79; S. LARICCIA, *Istruzione pubblica e istruzione privata nella costituzione italiana. I principi. La realtà*, in "Il diritto ecclesiastico", 98, 1987, pp. 687-708, alle pp. 706-707; U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, cit., pp. 384-388. Risolve il conflitto a favore della libertà della scuola la nota sentenza della Corte costituzionale n. 195/1972, in "Giurisprudenza costituzionale", 1972, pp. 2173-2200.



invece alla scuola pubblica di scegliere alcuni docenti sulla base delle loro credenze religiose, per il semplice fatto di non potere essere affidato a non credenti, sia perché nessuno deve essere messo nelle condizioni di dovere esporre come vere idee alle quali non crede, sia perché ciò risulterebbe controproducente dal punto di vista didattico.

Tuttavia, l'osservazione più importante riguardo a questi orientamenti interpretativi è che essi, negando il valore dell'autonomia nell'educazione e l'idea ad esso relata di un'istruzione pubblica caratterizzata dalla neutralità liberale, si basano su una dottrina politica dell'educazione che non può essere ritenuta la migliore tra quelle che è possibile trarre dal documento intitolato *Costituzione della Repubblica Italiana*.

Questa osservazione non chiude evidentemente lo spazio per la discussione, ma piuttosto lo apre, poiché più d'uno non sarà certamente disposto ad accettare l'idea che la dottrina liberale dell'educazione, così com'è stata qui delineata, sia la migliore dottrina politica dell'educazione che è possibile trarre dal testo della Costituzione, quella che consente di ascrivere a tale testo il miglior contenuto possibile. D'altra parte, ogni individuazione e precisazione di principi e valori costituzionali presenta gli stessi limiti: è sempre possibile che qualcuno si trovi in disaccordo, dichiarare il proprio dissenso, proponga una diversa visione di quei principi e valori.

A partire da questa osservazione si può però insistere su un punto importante: non vi è dubbio che molte diverse tesi interpretative possano essere avanzate riguardo alla disciplina costituzionale dell'educazione e dell'istruzione dei bambini, ma queste tesi non possono essere avanzate considerando solo ciò che singole disposizioni costituzionali sembrano dire o potrebbero dire. Ciò per la semplice ragione che queste disposizioni possono essere indifferentemente intese in innumerevoli modi diversi. La correttezza di una tesi interpretativa avente ad oggetto queste disposizioni può essere valutata solo quando la tesi sia avanzata sulla base di una dottrina politica che, oltre ad essere coerente con il testo della Costituzione complessivamente considerato, consenta di dare risposte coerenti e convincenti a domande di questo genere: lo stato italiano deve o non deve essere concepito, conformemente alla propria costituzione, come uno stato liberale neutrale nei confronti delle diverse concezioni del bene? Se deve essere concepito così, quale dottrina dell'educazione deve essergli attribuita? Qual è il valore o quali sono i valori portanti di tale dottrina? Dati questi valori, si può affermare che vi è un diritto dei bambini a una certa forma di educazione e di istruzione o si deve invece ritenere che vi siano solo diritti dei genitori di educare e istruire i figli come vogliono? Se in certi campi, come quello della religione, la formazione dei figli deve dipendere

esclusivamente dalle scelte dei genitori, ciò significa che in quei campi i genitori hanno ogni diritto e i figli nessuno<sup>58</sup>? E se lo Stato italiano deve concepirsi come uno stato liberale caratterizzato da neutralità nei confronti delle diverse concezioni del bene, può esso porsi al servizio delle credenze religiose dei genitori e, osservando la volontà di questi, impegnarsi a dare ai loro figli una formazione religiosa tramite la propria scuola?

In quest'ottica appare ad esempio criticabile l'argomentazione con cui la Corte costituzionale, nell'introdurre il principio di laicità tra i principi supremi dell'ordinamento costituzionale, afferma tuttavia che «la Repubblica può, proprio per la sua forma di Stato laico, fare impartire l'insegnamento della religione cattolica»<sup>59</sup>, per poi sostenere che tale insegnamento deve essere però facoltativo per gli studenti. A fondamento di questa affermazione la Corte adduce da un lato «il valore formativo della cultura religiosa, sotto cui s'inscrive [...] il pluralismo religioso della società civile» e dall'altro lato «l'acquisizione dei principi del cattolicesimo al «patrimonio storico del popolo italiano»»: a giudizio della Corte, infatti, entrambe queste valutazioni o considerazioni, «concorrono a descrivere l'attitudine laica dello Stato-comunità, che risponde non a postulati ideologizzanti ed astratti di estraneità [...] rispetto alla religione o ad un particolare credo, ma si pone a servizio di concrete istanze della coscienza civile e religiosa dei cittadini»<sup>60</sup>. Per quanto poi riguarda il carattere facoltativo dell'insegnamento della religione cattolica, la Corte sostiene che questo è imposto dal «rispetto della libertà di coscienza e della responsabilità educativa dei genitori, che trovano tutela nella Costituzione della Repubblica rispettivamente agli artt. 19 e 30»<sup>61</sup>.

È facile avvedersi dello scarso rigore di questa argomentazione. Anzitutto, al principio di laicità viene attribuita un contenuto eccessivamente

<sup>58</sup> La parificazione delle scuole confessionali alle scuole statali è da alcuni giustificata quale implicazione del diritto all'istruzione, in base all'idea che tale diritto «debba configurarsi come diritto ad una istruzione libera» e comporti dunque la «possibilità di sceglierne gli indirizzi sia di materia che di metodo o di finalità in conformità a quello che è il proprio orientamento» (E. SPAGNA MUSSO, *Lo Stato di cultura nella costituzione italiana*, cit. pp. 158-159; in termini abbastanza simili si esprimono anche A. MATTIONI, *Scuola privata e pubblica*, in *Digesto delle discipline pubblicistiche*, vol. 13, Utet, Torino 1997, pp. 634-650; F. RUSCELLO, *L'istruzione tra scuola e famiglia*, cit., pp. 204-209). Quest'idea, però, si rivela chiaramente insostenibile quando si ammetta, come tutti fanno, che spetti ai genitori la decisione se i propri figli (almeno finché questi non siano giunti a una certa età) dovranno o no frequentare scuole confessionali.

<sup>59</sup> Corte costituzionale, sentenza n. 203/1989, cit., p. 900.

<sup>60</sup> Corte costituzionale, sentenza n. 203/1989, cit., pp. 900-901.

<sup>61</sup> Corte costituzionale, sentenza n. 203/1989, cit., p. 901.

indeterminato, tenendo conto della questione per cui viene evocato. Di conseguenza, non è per nulla chiaro quale rapporto esso abbia con le considerazioni relative al valore formativo della religione e al cattolicesimo come patrimonio storico del popolo italiano, e come esso abbia l'implicazione che nelle scuole statali può essere impartito l'insegnamento della religione cattolica, visto che dalla premessa secondo cui lo stato ha il dovere di tutelare la libertà di coscienza dei suoi cittadini e di porsi inoltre al servizio di concrete istanze della loro coscienza civile e religiosa, non segue evidentemente la conclusione che lo stato abbia il dovere o la facoltà di provvedere, tramite la propria scuola, all'insegnamento di una religione ai bambini – né segue, peraltro, una conclusione contraria. Infine, resta piuttosto oscuro come possano pacificamente convivere l'assunto che lo stato laico italiano è legittimato a insegnare la religione cattolica nelle proprie scuole, in ragione del fatto che il cattolicesimo è patrimonio storico del popolo italiano, con l'idea che i genitori siano provvisti di una responsabilità educativa che consente loro di decidere se i propri figli dovranno o non dovranno seguire l'insegnamento della religione cattolica: infatti, se in materia di insegnamento della religione ciò che conta è la volontà dei genitori, allora sembra che la scuola pubblica debba provvedere non al solo insegnamento della religione cattolica, ma all'insegnamento di tutte quelle religioni che i genitori ritengano di fare apprendere ai propri figli.

Ma ciò che soprattutto bisogna sottolineare, in questa argomentazione, è l'assenza di ogni riferimento al diritto all'istruzione e al rapporto di esso con la laicità dello stato, comunque questa sia intesa, e con il potere dei genitori nel campo dell'educazione, ovvero l'assenza di ogni riferimento ai valori portanti dell'educazione in generale e dell'istruzione pubblica in particolare, ai quali pare necessario risalire per chiarire il contenuto di quel diritto e gli eventuali limiti di quel potere<sup>62</sup>. Questa assenza non

<sup>62</sup> In altri termini, si può quanto meno sostenere che la Corte costituzionale evita un bilanciamento tra principi o valori concorrenti e parimenti rilevanti ai fini della sua decisione, cosicché tale decisione risulta scorretta per ragioni di metodo prima ancora che di merito (su questo tipo di scorrettezza argomentativa vedi L. GIANFORMAGGIO, *L'interpretazione della Costituzione tra applicazione di regole ed argomentazione basata su principi* (1985), in ID., *Filosofia del diritto e ragionamento giuridico*, a cura di E. Diciotti e V. Velluzzi, Giappichelli, Torino 2008, pp. 173-204: «applicare un principio è diverso dall'applicare una regola in quanto l'applicazione di un principio comporta pure sempre l'applicazione di un altro principio che si assume con quello concorrente e rilevante nella situazione specifica, talché la conclusione dell'argomentazione discende dalla considerazione in cui sono stati tenuti, nella situazione specifica, entrambi i principi» (p. 194)).

consente infatti di individuare la dottrina dell'educazione che, a opinione della Corte, è da ascrivere alla Costituzione e sottrae dunque la conclusione della Corte alla possibilità di un'appropriata valutazione.

È evidente che anche una sola frase della Corte costituzionale ha un peso molto maggiore di tutte le pagine che io potrei opporle e che molto difficilmente le tesi interpretative che ho proposto saranno accolte da una parte, anche minima, della dottrina costituzionale. Queste tesi, tuttavia, intendono unicamente mettere in luce il contenuto più ragionevole che può essere ascritto ad alcune disposizioni costituzionali. Pertanto, l'eventuale obiezione che esse appaiono eccessivamente contrastanti con gli attuali orientamenti della dottrina e della giurisprudenza, o non tengono conto di esigenze di «opportunità politica», non sarebbe un'obiezione pertinente.