

ISSN 1971-9892

**Sulla libertà di insegnamento, oggi.  
Meditazioni costituzionalmente ispirate**

*fascicolo*  
2026/II

**CONSULTA ONLINE**

**QUIRINO CAMERLENGO**

13 luglio 2026

**QUIRINO CAMERLENGO**

## **Sulla libertà di insegnamento, oggi. Meditazioni costituzionalmente ispirate**

**TITLE** *The Freedom of Teaching, Today. Constitutionally Inspired Meditations*

**ABSTRACT** Questo articolo intende esplorare la libertà di insegnamento nell'attuale frangente storico. Per dare un senso attuale ai limiti opponibili a questa libertà, questo articolo propone l'interpretazione della libertà di insegnamento come "presenza", quale superamento delle precedenti concezioni della libertà come potere, come difesa, come supplenza. Questa è una "presenza" che intende attuare i principi costituzionali di libertà e autonomia, di eguaglianza, di solidarietà, di pari dignità sociale.

*This paper aims to explore freedom of teaching in the current historical context. To give a contemporary sense of the limits that can be placed on this freedom, this article proposes an interpretation of this freedom as "presence," transcending previous conceptions of freedom as power, defense, and substitution. This is a "presence" that intends to implement the constitutional principles of freedom and autonomy, equality, solidarity, and equal social dignity.*

**KEYWORDS** Libertà; insegnamento; scuola; eguaglianza; solidarietà; dignità; democrazia; partecipazione; pluralismo.

*Freedom; education; school; equality; solidarity; dignity; democracy; participation; pluralism.*

**AUTHOR** Professore ordinario di Diritto costituzionale e pubblico - Università degli Studi di Milano Bicocca



Contributo scientifico sottoposto a referaggio

\* \* \*

**SOMMARIO** 1. L'insegnante tra libertà e dovere. – 2. Sulla natura relazionale della libertà di insegnamento. – 3. Il luogo dell'insegnamento. – 4. Per inciso: esiste un modello di "insegnante ideale"? – 5. Elementi per un identikit costituzionale dell'insegnante. – 6. Libertà di insegnamento e contesto. – 7. Insegnamento libero e propaganda politica. – 8. Sulla valutazione della prestazione didattica. – 9. L'impatto della didattica innovativa. – 10. La libertà di insegnamento come "presenza". – 11. Proposta di rilettura del rapporto tra libertà, limiti, vincoli e condizionamenti. – 12. Uno sguardo di sintesi.

## 1. L'insegnante tra libertà e dovere

Il primo dovere dell'insegnante è di essere libero<sup>1</sup>. E se un insegnante è davvero libero, lo sono anche i suoi allievi<sup>2</sup>.

Le parole di Norberto Bobbio sono, come di consueto, illuminanti: «la libertà di apprendimento degli allievi è una conseguenza della libertà di insegnamento di cui godono gl'insegnanti. In realtà le due libertà si integrano e si rafforzano a vicenda impedendo il loro possibile svigorimento dovuto alla routine, da parte degli insegnanti, al disinteresse e allo spirito d'accomodamento, da parte degli allievi»<sup>3</sup>. E questo è tanto più vero, quanto si riconosce che anche l'insegnante contribuisce alla educazione dei consociati, a partire da quelli più piccoli. Concorre cioè sia a "trarre fuori" (*educĕre*), sia a "nutrire ed allevare" (*educāre*)<sup>4</sup>. Magari non come lo aveva immaginato Jean-Jacques Rousseau nell'*Émile*, e cioè «vivere è il mestiere che voglio insegnargli»<sup>5</sup>. Piuttosto, come ha sostenuto con lucidità e forza Edgar Morin, «si può insegnare a legare i saperi della vita»<sup>6</sup>.

Questa dichiarazione di apertura non è lo slogan di un programma di riforma concepito per restituire dignità e autorevolezza ad una categoria, quale quella degli insegnanti, ciclicamente al centro di polemiche e di invettive più o meno veementi<sup>7</sup>. In realtà, questa enunciazione altro non è che il cuore della tesi interpretativa che si cercherà di sostenere in

<sup>1</sup> Prediligo, ai fini della presente trattazione, la qualità di "insegnante" rispetto ad altre denominazioni quali: docente (troppo burocratico); maestro (eccessivamente carico di aspettative); professore (alquanto formale ed elitario); precettore (rigido e soffocante).

<sup>2</sup> Allievi, discenti, studenti che restano liberi di apprendere, come enunciato dalle più evolute scienze pedagogiche: cfr. L. ZANNOTTI, *Libertà di insegnamento e insegnamento della libertà*, Firenze University Press, Firenze, 2001. V. anche G. MATUCCI, *La formazione degli insegnanti della scuola secondaria e la posizione del minore d'età: spunti di riflessione nella prospettiva giuridico-costituzionale*, in M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (a cura di), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania*, Franco Angeli, Milano, 2021, 163 ss.

<sup>3</sup> N. BOBBIO, *Libertà nella scuola e libertà della scuola*, in *Belfagor*, 3/1985, 354 s.

<sup>4</sup> Cfr. F. ZAMENGO, *Educare: dall'educazione alla pedagogia*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Introduzione alla pedagogia generale*, Pearson, Milano-Torino, 3/2020. Cfr. anche M. FERRARI, *Educazione*, in Q. Camerlengo (a cura di), *Educazione. Un concetto plurale*, Carocci, Roma, 2025, spec. 26 ss.

<sup>5</sup> J.-J. ROUSSEAU, *Émile, ou De l'éducation* (1762), trad. it., *L'Emilio. O dell'educazione*, Laterza, Bari-Roma, 2006.

<sup>6</sup> E. MORIN, *Enseigner à vivre*, Actes Sud, Paris, 2014, trad. it., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano, 2015, 19.

<sup>7</sup> Cfr. E. GREMIGNI, *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*, Franco Angeli, Milano, 2012.



queste pagine, partendo proprio dal dettato costituzionale. Ciò che si vuole sostenere è che, contrariamente a quanto si è adusi a pensare, la bontà dell'apprendimento non dipende tanto dal puntuale e rigoroso adempimento dei doveri di servizio, quanto da come e in quale misura gli insegnanti si avvalgono della libertà loro costituzionalmente riconosciuta. E questa bontà dell'apprendimento è tanto più importante e decisiva quanto più si accetta l'idea che la scuola non è soltanto un luogo di accumulo e perfezionamento di conoscenze e capacità, ma è anche la fucina dei cittadini del domani. Una democrazia ha bisogno di cittadini liberi e partecipi, e – come ha intuito Bobbio – la relazione tra le due libertà è direttamente proporzionale.

Ora, l'insegnante è titolare di una specifica libertà, quale quella contemplata dall'art. 33 Cost.<sup>8</sup> Una libertà, questa, ancorata all'arte e alla scienza, anch'esse costituzionalmente qualificate come oggetto di libertà<sup>9</sup>. Nel contempo, l'insegnante è una figura professionale e, come tale, è tenuto all'adempimento degli obblighi associati alla sua posizione lavorativa. Al pari di tutti i consociati, poi, su di esso gravano gli inderogabili doveri di solidarietà previsti dall'art. 2 Cost. L'insegnante condivide con i suoi studenti un profondo desiderio di conoscenza da appagare: come tale egli è al servizio di chi si avvale delle sue prestazioni.

La figura dell'insegnante è spesso percepita dal punto di vista dell'istituzione e degli studenti. A metterne a fuoco la relativa immagine sono proprio gli occhi dell'organizzazione presso cui l'insegnante opera e, altresì, gli occhi di coloro che ricevono la prestazione didattica. La scuola si aspetta dall'insegnante un certo profilo, una determinata postura, l'adesione al modello formativo che gli organi di governo del sistema di istruzione hanno delineato con leggi, regolamenti, circolari, prassi amministrative. Nel contempo, gli studenti si aspettano dall'insegnante una certa attitudine ad appagare il bisogno di apprendimento e competenza, il cui soddisfacimento è un passaggio essenziale nel processo di sviluppo individuale della personalità.

Da questa combinazione di fattori scaturisce una fisionomia di insegnante tutta protesa a conformarsi senza remore alle attese vantate dai suoi diretti interlocutori. L'insegnante è, così, sollecitato a piegarsi all'esatto e scrupoloso adempimento dei suoi doveri ponendosi all'esclusivo e categorico servizio della comunità scolastica, incarnata tanto dalle istituzioni

---

<sup>8</sup> Secondo la Corte costituzionale la libertà di insegnamento è «quasi una prosecuzione ed espansione» della libertà dell'arte e della scienza, pure contemplata dall'art. 33 Cost.: Corte cost., [sent. 23 luglio 1974, n. 240](#). Sempre la Corte ha precisato che l'insegnamento è l'attività del docente «diretta ad impartire cognizioni ai discenti nei vari rami del sapere», laddove l'istruzione indica «l'effetto intellettuale di tale attività»: Corte cost., [sent. 4 febbraio 1967, n. 7](#). V. anche Corte cost., [sent. 19 giugno 1958, n. 36](#). Cfr. A. IANNUZZI, Art. 33, in F. Clementi, L. Cuocolo, F. Rosa, G.E. Vigevani (a cura di), *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo*, vol. I, Il Mulino, Bologna, 2018, 221. Sul metodo scientifico che dovrebbe conformare la libertà di insegnamento v. F. RIGANO, M. TERZI, *Lineamenti dei diritti costituzionali*, Franco Angeli, Milano, 2021, 352. V., quindi, l'organica trattazione di R. CARIDÀ, *La libertà di insegnamento e il diritto-dovere di istruzione tra principi, norme e fatti*, Giappichelli, Torino, 2024.

<sup>9</sup> Cfr., da ultimo, A. RANDAZZO, *La libertà di insegnamento e i suoi limiti (profili di rilievo costituzionale)*, in [Rivista AIC](#), 2/2025, 174 ss. e, soprattutto, 183 ss.

di indirizzo e di governo, quanto dagli utenti del magistero formativo<sup>10</sup>. La dimensione deontica<sup>11</sup> prende, così, il sopravvento: l'insegnante *deve* erogare prestazioni didattiche; l'insegnante *deve* rispettare i programmi di studio; l'insegnante *deve* raggiungere il monte ore previsto; l'insegnante *deve* occuparsi di oneri burocratici accessori alla propria funzione fondamentale. La doverosità imprime alla condizione complessiva dell'insegnante un'impronta indelebile, un'identità assorbente che non ammette sfumature o declinazioni polimorfe. L'insegnante tende ad essere ridotto a pedestre esecutore di programmi e curricula, a ferreo interprete di direttive e discipline, dal momento che ogni deviazione dall'itinerario così tracciato comporterebbe l'inevitabile elusione dei compiti ad esso assegnati<sup>12</sup>.

Una delle implicazioni più evidenti di questo modo di inquadrare la figura dell'insegnante è sotto gli occhi di tutti. I mali della scuola si riversano implacabilmente su chi insegna. L'insufficiente rendimento scolastico finisce coll'essere imputato a chi non onora come si deve il ruolo di insegnante. La presunta maleducazione di schiere di studenti incapaci di rispettare un minimo di ordine e disciplina è ascritta a chi ha ricevuto quale consegna la diffusione e il conseguente controllo di regole inderogabili di comportamento. Similmente, l'abbandono e la dispersione scolastica sono anomalie interpretate quali effetti ineluttabili della incapacità degli insegnanti di essere ascoltati, capiti, seguiti<sup>13</sup>. Insomma, l'insegnante diventa il capro espiatorio di ogni malessere che affligge il sistema scolastico, diviene il bersaglio delle recriminazioni di chi, in una società sempre più semplificata nella sua fluidità e rapidità rigenerativa, preferisce non andare troppo a fondo nella esplorazione dei problemi<sup>14</sup>.

E, invece, è proprio la nostra Costituzione a obbligarci ad uno sforzo di decifrazione puntuale di tutti i beni, gli interessi, i soggetti coinvolti nelle dinamiche scolastiche<sup>15</sup>. È la nostra Costituzione a sollecitare una interpretazione che, combinando i diversi elementi normativi ricavabili dal testo, assegni il giusto peso ad ogni tessera di questo complicato

<sup>10</sup> Cfr. A. PIZZORUSSO, *La comunità scolastica nell'ordinamento repubblicano*, in *Foro it.*, 1975, 221 ss.; M.C. GRISOLIA, *Alcune riflessioni sul concetto di «comunità scolastica»*, *ivi*, 1978, 197 ss.; L. VIOLINI, *La scuola come comunità? Modelli per una riorganizzazione*, in *Dir. cost.*, 3/2021, 111 ss.; E. GIANFRANCESCO, *La comunità scolastica nella forma di stato*, in *Rivista AIC*, 2024, 1, 561 ss.

<sup>11</sup> Cfr. A. RANDAZZO, *La libertà di insegnamento*, cit., 199, secondo cui questa dimensione deontica è collegata «a quel carattere fortemente relazionale» che «connota in modo spiccato l'insegnamento».

<sup>12</sup> Sulla figura di "insegnante burocrate" v., ad esempio, V. CESAREO, *Insegnamenti e mutamento sociale*, Vita e pensiero, Milano, 1976.

<sup>13</sup> In argomento v. gli scritti multidisciplinari raccolti in F. Biondi Dal Monte, S. Frega (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica*, Il Mulino, Bologna, 2024.

<sup>14</sup> Cfr. A. MATTIOLI, *Il mestiere di insegnare. Diversi modi di interpretare la professione dell'insegnante nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano, 2009.

<sup>15</sup> Così G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, in F. Angelini, M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Jovene, Napoli, 2014, 102.



mosaico<sup>16</sup>. Come vedremo, è la nostra Costituzione a lasciarci intendere che, come ha scritto Gustavo Zagrebelsky, lo spazio, «che chiamiamo aula, non è un luogo materiale qualsiasi, circondato da quattro muri sordi e grigi, ma è un luogo dello spirito dove spira un venticello creativo di libertà»<sup>17</sup>.

Il riconoscimento esplicito di una libertà, ad opera della Costituzione, non determina certo la cancellazione della dimensione della doverosità. Nondimeno, proprio riflettendo sulle considerazioni introduttive sviluppate in precedenza, un siffatto riconoscimento non può essere liquidato come una banale, scontata enunciazione di un proposito destinato comunque a cedere il passo a ragioni asseritamente superiori. Le parole della Costituzione hanno un peso e con esse bisogna confrontarsi considerando con attenzione la complessità e la varietà degli interessi, dei bisogni, delle aspettative in gioco<sup>18</sup>.

Qual è, dunque, il primo approccio all'idea di libertà che concorre ad illuminare la figura di un professionista – l'insegnante – appesantito da così tanti doveri?

Un essere umano può considerarsi autenticamente libero quando può in autonomia scegliere e decidere le finalità sottese ad ogni propria azione o omissione. Quando, cioè, come ha intuito Cass Sunstein, è in grado di navigare scegliendo la mèta da raggiungere, prima ancora del percorso da seguire<sup>19</sup>. Quanto al percorso, diviene tutta una questione di ostacoli eventualmente frapposti da altri, come ha descritto Isaiah Berlin<sup>20</sup>. Se qualcuno o qualcosa impone il fine da raggiungere, allora i margini di manovra per la persona si riducono, quando va bene, alla sola individuazione dei mezzi per realizzare quegli obiettivi eterodeterminati. Quando va male, la persona diviene supina esecutrice delle altrui volontà e decisioni.

Nemica della libertà è, infatti, la strumentalizzazione della persona. E ciò si verifica quando la persona, dall'essere kantianamente il fine dell'azione dei pubblici poteri, viene degradata

---

<sup>16</sup> Sul senso costituzionale della scuola, tra i più recenti contributi, si rinvia a M. TROISI, *La costituzione scolastica*, Cacucci, Bari, 2008; F. CORTESE, *La Costituzione scolastica: radici, temi e risultati*, in *Riv. trim. dir. pubbl.*, 2018, 45 ss.; R. CALVANO, *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse, Roma, 2019; A. POGGI, *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna, 2019; F. ANGELINI, *La scuola nella Costituzione: bilancio e letture prospettiche*, in *Dir. cost.*, 3/2021, 11 ss.; G. LANEVE, *L'istruzione come fattore di identità costituzionale*, in *Rivista AIC*, 1/2024, 452 ss.; T. GROPPi, *Scuola e Costituzione in Italia. Una lettura nella prospettiva del «costituzionalismo trasformatore»*, *ivi*, 426 ss.; F. GASPARI, *Il diritto all'istruzione dalla riforma Gentile alla «Costituzione scolastica», ovvero del «sabotaggio della Costituzione»*, in *Nomos*, 1/2024, spec. 4 ss.

<sup>17</sup> G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, Einaudi, Torino, 2022, 6.

<sup>18</sup> Dal canto suo U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, in *Giur. cost.*, 1961, 361 ss., anche in *Id.*, *Scritti scelti*, Cedam, Padova, 1999, 677, reputa indispensabile individuare la nozione di libertà di insegnamento proprio dal diritto positivo. Meno intransigente appare la posizione di A. VALENTINI, *La libertà di insegnamento*, in *Rass. dir. pubbl.*, 1960, I, 540 ss.

<sup>19</sup> C.R. SUNSTEIN, *On Freedom*, Princeton University Press, Princeton, 2019, trad. it., *Sulla libertà*, Einaudi, Torino, 2020, spec. 30 ss.

<sup>20</sup> I. BERLIN, *Four Essays on Liberty*, Oxford University Press, London-New York, 1969, trad. it., *Quattro saggi sulla libertà*, Feltrinelli, Milano, 1989, 185 ss.

a mezzo. Non più lo Stato al servizio della persona, bensì esattamente il contrario<sup>21</sup>. Il che ci può anche stare quando la persona è chiamata a svolgere funzioni e compiti nell'interesse generale. E, così, «i pubblici impiegati sono al servizio esclusivo della Nazione», come recita l'art. 98 Cost. Nel caso della leva obbligatoria, oggi sospesa, si parlava di "servizio militare". La parola "servizio" allude proprio non tanto alla sottomissione gerarchica ad una struttura di comando abilitata a impartire ordini ineludibili, quanto all'applicazione di una persona ad un bene superiore, tale perché ascrivibile all'intera comunità.

Nondimeno, quand'anche la persona operi al servizio di una istituzione costituita per il soddisfacimento di interessi generali, essa serba pur sempre un ventaglio di libertà cui attingere al di fuori giustappunto delle esigenze connesse al proprio ruolo professionale. Persino gli appartenenti alle forze armate, pur inseriti in una istituzione costruita intorno al modello gerarchico e pur adibiti a compiti operativi implicanti l'uso delle armi, godono delle libertà che l'ordinamento riconosce a tutti, sia pur con qualche limitazione ulteriore, giustificata proprio dallo *status* ricoperto<sup>22</sup>.

Del resto, la libertà è l'ingrediente fondamentale della ricetta esistenziale costruita intorno alla dignità umana<sup>23</sup>. Quest'ultima, in effetti, risulta compromessa e violata proprio nel momento in cui una persona viene privata della libertà, per lo meno della libertà di autodeterminarsi scegliendo come e dove vivere e scegliendo il proprio percorso esistenziale. Per questa ragione, ad esempio, la pena non può consistere «in trattamenti contrari al senso di umanità», dovendo piuttosto tendere alla rieducazione del condannato come impone l'art. 27 Cost. Il detenuto, privato della libertà personale, costretto a subire limitazioni intense e sfibranti, deve essere in ogni caso rispettato nella sua dignità e, dunque, non degradato a mezzo utile al solo funzionamento dell'apparato penitenziario o, più in generale, a strumento congeniale al rafforzamento dell'immagine inflessibile e irriducibile dello Stato che amministra con rigore la giustizia avvalendosi della forza.

<sup>21</sup> È questo il senso del principio personalista, elemento essenziale del nucleo forte dell'ordine costituzionale. Come ha finemente sottolineato V. ONIDA, *Le Costituzioni. I principi fondamentali della Costituzione italiana*, in G. Amato, A. Barbera (a cura di), *Manuale di diritto pubblico. I) Diritto pubblico generale*, Il Mulino, Bologna, 1997<sup>5</sup>, 100, «non la persona è per lo Stato (...) ma lo Stato è per la persona».

<sup>22</sup> Cfr. Q. CAMERLENGO, *Le forze armate. Ai confini o dentro la democrazia?*, Il Mulino, Bologna, 2025, 92 ss.

<sup>23</sup> Quanto alla copiosa letteratura giuridica sul tema v., in particolare, A. PIROZZOLI, *La dignità dell'uomo: geometrie costituzionali*, Esi, Napoli, 2012, nonché A. RUGGERI, A. SPADARO, *Dignità dell'uomo e giurisprudenza costituzionale (prime notazioni)*, in *Pol. dir.*, 1991, 343 ss.; G. MONACO, *La tutela della dignità umana: sviluppi giurisprudenziali e difficoltà applicative*, in *Pol. dir.*, 2011, 58 ss.; A. MATTIONI, *Profili costituzionali della dignità umana*, in *Jus*, 2008, 251 ss.; V. BALDINI, *La dignità umana tra approcci teorici ed esperienze interpretative*, in *Rivista AIC*, 2/2013, 1 ss.; A. APOSTOLI, *La dignità sociale come orizzonte della uguaglianza nell'ordinamento costituzionale*, in *Costituzionalismo.it*, 2019, 8 ss.; S. CIVITARESE MATTEUCCI, *La dignità umana come principio "autonomo" per giustificare la tutela dei diritti sociali*, in *Dir. pubbl.*, 2022, 45 ss.



Anche nel caso dell'insegnante si materializza l'antagonismo dialettico tra libertà e dovere, tra svolgimento della personalità secondo le proprie inclinazioni e aspirazioni e adempimento degli obblighi scaturenti dalla relazione didattica<sup>24</sup>.

Dalla prospettiva da cui muove questo scritto, il punto di equilibrio di questo assetto dove la libertà è la regola, il limite è l'eccezione, non può che essere rinvenuto nei principi costituzionali che, più di altri, appaiono pertinenti in questo contesto<sup>25</sup>.

Ai fini della selezione e della interpretazione di tali principi è indispensabile intercettare il significato e la portata della libertà vantata dall'insegnante. Di nuovo: cosa vuol dire per un insegnante essere *libero*?

## 2. Sulla natura relazionale della libertà di insegnamento

Le libertà hanno sempre una dimensione (anche) relazionale<sup>26</sup>. Esse, invero, non si esauriscono nella sola sfera interiore dei rispettivi titolari, ma producono effetti anche sul piano dei rapporti con gli altri consociati. In fondo, attraverso la loro costituzionalizzazione, le libertà hanno smarrito la loro primigenia configurazione assoluta e illimitata per acquisire, piuttosto, una veste compatibile con un assetto sociale intessuto di relazioni e interazioni tra individui altrettanto ed egualmente liberi. Un ben noto adagio dice che, in una compagine sociale dove è stato raggiunto questo equilibrio, la libertà dell'uno incontra un limite nella libertà dell'altro, e non essendovi spazio per alcuna libertà "tiranna" si pone sempre un problema di bilanciamento quando questo equilibrio viene messo in discussione da tentativi di sconfinamento. Senza un simile temperamento vi sarebbe spazio per busi o eccessi o straripamenti di libertà.

Detto ciò, è altrettanto chiaro che questa dimensione relazionale varia, anche in maniera significativa, da libertà a libertà. Si pensi, ad esempio, alla libertà personale. Essa è intesa, nella sua inviolabilità, quale protezione dell'individuo da misure coercitive poste in essere dall'autorità, ove queste non siano sorrette dall'assolvimento delle condizioni prescritte dalla Costituzione (riserva assoluta di legge e riserva di giurisdizione). Tuttavia, per quanto sia rilevante l'azione posta in essere da soggetti "altri", ciò che domina in questa libertà è

---

<sup>24</sup> Una correlazione, questa, che proprio in ordine ai consociati la cui personalità è ancora in divenire, ritroviamo nell'art. 30, primo comma, Cost., dove significativamente il "dovere" dei genitori, di mantenere, istruire ed educare i figli, è testualmente anteposto al "diritto".

<sup>25</sup> Sulla specificità dei limiti opponibili alla libertà d'insegnamento v. B. CARAVITA, *Art. 33*, in V. Crisafulli, L. Paladin, *Commentario breve alla Costituzione*, Cedam, Padova, 1990, 226. Cfr. anche A. GRATTERI, *Nel rispetto della libertà di insegnamento*, in F. Rigano, G. Matucci (a cura di), *Costituzione e istruzione*, Franco Angeli, Milano, 2016, 284 ss. Su questo profilo ci si soffermerà *infra* nell'ultimo paragrafo.

<sup>26</sup> Lo ha ben dimostrato F.E. OPPENHEIM, *Dimensions of Freedom*, MacMillan, New York-London, 1961, trad. it., *Dimensioni della libertà*, Feltrinelli, Milano, 1964, spec. 11. Per una concezione "triadica" della libertà v. S. VECA, *Libertà*, Treccani, Roma, 2019 (già voce dell'*Enc. Treccani* del 1996), 28 s.: la libertà include chi è libero (il soggetto), i vincoli (ambiti di libertà), gli scopi da raggiungere. Così già J. RAWLS, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1971, trad. it., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1982, 176 s.

l'intimissima connessione che essa genera tra il bene protetto e il suo titolare. La libertà *ex art. 13 Cost.* tutela la persona in sé abbracciando la globalità del suo titolare. Analogamente, nel caso della libertà di religione, quando è esercitata in forma individuale, essa inerisce alla sfera interiore della persona, tanto nell'ipotesi in cui essa creda in un'entità trascendente e divina, quanto nel caso in cui la coscienza induca a non credere o a serbare una postura indifferente. Possiamo, dunque, affermare che in queste (e in altre libertà) la dimensione individuale domina decisamente sulla proiezione relazionale.

Da questo punto di vista specularmente antitetico sono le cd. libertà collettive (riunione e associazione) che, pur essendo comunque diritti individuali, presuppongono, quanto ad esercizio, la convergenza e la coesione di più persone<sup>27</sup>. Il medesimo diritto di libertà è condiviso da più titolari i quali, per poterne godere legittimamente, necessitano del concorso di una pluralità di soggetti. In questo caso, la dimensione relazionale è tangibilmente dominante, essendo essa consustanziale alla natura stessa della libertà.

In altri casi, invece, non è così chiara la prevalenza dell'una dimensione sull'altra.

Chi manifesta il proprio pensiero si rivolge ad una platea indeterminata di potenziali destinatari<sup>28</sup>. La sua libertà si materializza nel momento stesso in cui il pensiero oltrepassa i confini della coscienza interiore per proiettarsi all'esterno, nell'attesa di essere colto e intercettato da altri. Quand'anche nessun consociato dovesse afferrare l'altrui pensiero, così manifestato, comunque la libertà si esprimerebbe compiutamente, attivando le tutele previste innanzitutto dall'*art. 21 Cost.* La condivisione con altri è in potenza, non è certo un elemento costitutivo affinché si possa riconoscere l'avvenuto e positivo esercizio di tale diritto di libertà. Se, poi, il pensiero raggiunge altri, allora si può affermare che il desiderio di condivisione sia stato, anche solo in minima parte, di fatto esaudito. Ma se ciò non dovesse accadere, non si potrebbe comunque negare l'avvenuta attualizzazione della libertà in parola.

Nel caso della libertà di insegnamento è diverso. Essa si esprime solo nel momento in cui almeno un discente è al cospetto di chi la esercita. Senza interazione la libertà di insegnamento difetterebbe di quella relazione che ne connota, in modo consustanziale, la natura e la funzionalità<sup>29</sup>.

Manifestazione del pensiero e insegnamento hanno in comune la medesima attitudine a condividere con altri un'idea, un concetto, una riflessione, un complesso di conoscenze<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Per tutti F. PIZZOLATO, *La dimensione istitutiva delle libertà collettive: promozione costituzionale e risposta istituzionale*, in *Jus*, 1/2024, 35 ss.

<sup>28</sup> Cfr., per tutti, A. PACE, *Art. 21*, in G. Branca, A. Pizzorusso (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Zanichelli-Ed. Foro italiano, Bologna-Roma, 2006, 14.

<sup>29</sup> Cfr. G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, cit., 99 ss., nonché M. LOSANA, *Il ruolo della scuola nel processo educativo*, in [federalismi.it](http://federalismi.it), 8/2026, 158. V. anche V. ZANGARA, *I diritti di libertà nella scuola*, Jovene, Napoli, 1959.

<sup>30</sup> Reputano la libertà di insegnamento come una specie della libertà di manifestazione del pensiero V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, in *Riv. trim. dir. pubbl.*, 1956, 67; A. PIZZI, voce *Insegnamento (libertà di)*, in *Enc. giur.*, vol. XVII, Treccani, Roma, 2/1989; A. MATTIONI, voce *Insegnamento (libertà di)*, in *Dig. IV ed., Disc. pubbl.*, vol. VIII, Utet, Torino,



Entrambe le libertà si esprimono con lo scritto, la parola e altri mezzi di diffusione. Nondimeno, chi manifesta il pensiero esercita la propria libertà indipendentemente da quanti di fatto ne verranno a conoscenza. Chi insegna non può dirsi davvero collocato nello spazio di estrinsecazione dell'art. 33 Cost. se non quando almeno un'altra persona sia destinataria del proprio magistero.

Chi insegna manifesta il proprio pensiero. Chi manifesta il proprio pensiero non insegna. Che, poi, di fatto il risultato possa essere il medesimo rappresenta uno sviluppo, tra i tanti possibili, che comunque non cancella le differenze o non riduce le distanze tra le due libertà qui considerate. Alessandro Barbero e Massimo Recalcati, tanto per fare due noti esempi, quando comunicano in televisione o a teatro o in rete manifestano il loro pensiero e, nondimeno, trattandosi (anche) di professionisti della didattica la loro interazione con il pubblico finisce di fatto coll'esprimere una attitudine formativa assimilabile a quella che contraddistingue l'insegnamento e la relativa libertà. Si pensi anche ad un libro. Un manuale in dotazione a scuola o in università è uno scritto che rientra senza dubbio nella libertà di insegnamento di cui all'art. 33 Cost. Un libro di narrativa è concepito per raccontare, ma nulla toglie che narrando l'autore di fatto insegni consentendo ai lettori di imparare qualcosa, oltre al piacere della lettura.

Questa comparazione tra due libertà in parte sovrapponibili serve a dimostrare che, nel caso della libertà di insegnamento, l'altro soggetto della relazione che si viene ad instaurare vanta una posizione qualificata e qualificante. Lungi dal collocarsi su di un piano meramente strumentale o accessorio, l'allievo sostanzia la libertà esercitata dall'insegnante orientandola verso una configurazione, funzionale e sostanziale, che ne caratterizza, costituendola, l'intrinseca natura.

Se le cose stanno davvero così, la libertà di insegnamento è strettamente e rigorosamente funzionale ai bisogni dell'allievo? Il metodo e i contenuti dell'insegnamento sono plasmati e adattati intorno alle aspettative primarie dell'allievo?

### 3. Il luogo dell'insegnamento

Analoghi dubbi investono anche un altro versante. L'insegnante è inserito in una complessa struttura organizzativa concepita con finalità didattiche e formative. In breve: l'insegnante insegna a scuola<sup>31</sup>. È vero, esiste l'*homeschooling* e dunque anche un genitore

---

1995, 422. Non così U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, 682 ss.; A. MURA, Artt. 33-34, in G. Branca, A. Pizzorusso (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Zanichelli-Ed. Foro italiano, Bologna-Roma, 1976, 227 s.; A. RANDAZZO, *La libertà di insegnamento*, cit., 178. V., altresì, G. FONTANA, *Commento all'art. 33*, in R. Bifulco, A. Celotto, M. Olivetti (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, vol. I, Utet, Torino, 2006, 482.

<sup>31</sup> Anche se, come si vedrà più avanti, gli sviluppi più recenti della tecnologia hanno messo in discussione questo legame tra istruzione e "luogo": v., innanzitutto, G. LANEVE, *In attesa del ritorno nelle scuole, qualche riflessione (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettiva della tecnologia*, in [Osservatorio costituzionale](#), 3/2020, 410 ss.

può indossare i panni dell'insegnante, ferme restando le verifiche periodiche contemplate dall'ordinamento scolastico<sup>32</sup>. È vero, altresì, che una famiglia può affidarsi ad un precettore privato e, così, il legame con la dimensione organizzativa, che in una scuola appare forte e intenso, in un caso del genere sembra non sussistere. Nondimeno, anche un precettore privato potrebbe avvertire su di sé il peso delle aspettative, non solo formative e didattiche, nutrite dalla famiglia che lo ha ingaggiato. Si pensi ad un precettore ateo inserito in una fervente famiglia cattolica. L'insegnante, anche all'interno delle mura domestiche, non si limita a condividere con l'allievo conoscenze e competenze, ma può anche trovarsi nella condizione di dialogare e confrontarsi su questioni ad alto tasso etico o religioso.

Ora, nel caso della scuola, questa non è semplicemente lo spazio o il luogo in cui l'insegnante può avvalersi compiutamente della propria libertà. Non è come una piazza o una strada per chi esercita la libertà di riunione. Non è come la rete per chi si avvale di questa modalità tecnologica per manifestare il proprio pensiero. Fatte salve le già evocate modalità domestiche, la scuola è l'ambiente senza il quale non avrebbe senso anche solo ragionare di libertà di insegnamento. È l'indefettibile condizione oggettiva affinché un'azione formativa e didattica possa essere riconosciuta come espressione di questa libertà. Dalle *Case della vita*, in cui i bambini egizi imparavano a diventare scribi, all'Accademia di Platone, dalle scuole pubbliche finanziate dallo Stato a cominciare da Vespasiano alle scuole monastiche nel Medioevo, dai ginnasi tedeschi ai licei napoleonici, la storia restituisce una precisa immagine dell'insegnante che opera all'interno di una struttura, più o meno complessa, caratterizzata da alcuni elementi tipici.

L'insegnante instaura con l'istituzione scolastica un rapporto giuridico qualificato. Che si tratti di un rapporto stabile o anche di una relazione temporanea (come nel caso dei cd. precari o anche dei docenti a contratto in università), l'insegnante è posto al servizio dell'organizzazione presso cui afferisce. Dunque, la sua libertà deve fare i conti con questo vincolo che – ribadisco – conferisce un senso fondamentale (e non meramente accessorio o accidentale) all'azione didattica posta in essere dall'insegnante.

Se le cose stanno davvero così, la libertà di insegnamento è al servizio della struttura organizzativa che la accoglie, sol perché ne consente la compiuta e qualificante estrinsecazione? Il rapporto tra la scuola e l'insegnante è così stretto e caratterizzante da rendere il secondo uno strumento nelle mani della prima?<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Cfr. R. KUNZMAN, M. GAITHER, *Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research*, in [Other Education-the journal of educational alternatives](#), 2/2013, 1, 4 ss. Su questa modalità ha sicuramente un peso filosofico la posizione assunta da I. ILLICH, *Deschooling Society*, Harper and Row, New York, 1970, trad. It., *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972: v., infatti, T. BARTLETT, D. SCHUGURENSKY, *Deschooling society 50 years later: Revisiting Ivan Illich in the era of COVID-19*, in [Sisyphus](#), 8/2020, 3, 65 ss.

<sup>33</sup> A questo interrogativo rispondono affermativamente coloro che, come L. ZANNOTTI, *La libertà di insegnare nella scuola che cambia*, in C. Marzuoli (a cura di), *Istruzione e servizio pubblico*, Il Mulino, Bologna, 2003, 264 ss., hanno sottolineato la «curvatura della libertà di insegnamento, funzionale a finalità di carattere collettivo». Non dissimile A. MURA, *Art. 33-34*, cit., 235, per il quale questa libertà non può mai considerarsi «a vantaggio o nell'interesse degli



#### 4. Per inciso: esiste un modello di “insegnante ideale”?

La ricognizione di senso della libertà in parola non dipende dall'adesione ad un modello ideale di insegnante, quanto piuttosto dalla combinazione dei principi costituzionali che definiscono la cornice entro cui collocare tale libertà e i suoi titolari<sup>34</sup>.

La letteratura e la saggistica sono ricche di tentativi, più o meno riusciti, di immaginare e proporre al pubblico un prototipo ottimale del “buon maestro”. Più avanti ne darò conto<sup>35</sup>. Però, come non ricordare Seneca? Nella lettera LII a Lucillo leggiamo: «*ex his autem qui sunt eligamus non eos qui verba magnā celeritate praecipitant et communes locos volvunt et in privato circulantur, sed eos qui vitā docent, qui cum dixerunt quid faciendum sit probant faciendo*»<sup>36</sup>. Il cattivo maestro precipita la parola con grande velocità, rigira i luoghi comuni, si esibisce in comizi in privato, laddove il buon maestro insegna con la vita e quando dice cosa bisogna fare lo prova facendo. E, ancor prima, nella cultura e filosofia greca Socrate incarnava il maestro ideale proprio perché non imponeva verità preconfezionate, ma esortava i suoi discepoli a scoprire la verità dentro di sé. Le false certezze venivano, così, confutate ricorrendo all'ironia. La conoscenza era acquisita tramite la maieutica, dunque l'arte della levatrice<sup>37</sup>.

Per quanto possano apparire suggestivi, questi tentativi soffrono un limite invalicabile se davvero si vuole ragionare di “libertà” dell'insegnante. Invero, è proprio l'idea stessa di disegnare un figurino esemplare da offrire e lanciare nel mondo dell'istruzione a confliggere insanabilmente con la nozione di libertà qui esplorata. Se un insegnante dovesse uniformarsi, anche solo tendenzialmente, ad un esemplare, ad un prototipo concepito da altri, finirebbe col rinunciare ad una componente essenziale della propria libertà dal momento che, per essere davvero liberi, appare imprescindibile scegliere da sé la propria identità<sup>38</sup>.

---

insegnanti». V. anche M. GIGANTE, *Articolo 33 della Costituzione: tecnica e politica nell'ordinamento dell'istruzione*, in *Pol. dir.*, 1999, 468 ss.

<sup>34</sup> Al riguardo si rivelano estremamente utili i tre volumi curati da M. Ferrari, M. Morandi, *Maestri e pratiche educative* (I. In età umanistica; II. Dalla Riforma alla Rivoluzione francese; III. Dall'Ottocento a oggi), Scholé Morcelliana, Brescia, 2019-2020.

<sup>35</sup> Merita di essere citato M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014, 128, a detta del quale «il bravo insegnante è colui che sa proteggere il vuoto, il non-tutto, l'inciampo come condizione per la ricerca. Non ha né paura né vergogna del suo non-sapere, della sua ignoranza (...), perché sa che i limiti del sapere sono ciò che animano la spinta della conoscenza».

<sup>36</sup> SENECA, *Epistula ad Lucilium*, LII.

<sup>37</sup> Socrate, «un dotto uomo, speculatore delle celesti cose e investigatore di tutti i sotterranei segreti», nonché «uomo abilissimo in fatto di parlare»: PLATONE, *Apologia di Socrate*, trad. di G. Lombardo, La Nuova Italia, Firenze, 1985, 15 e 17.

<sup>38</sup> Cfr. A. TOURAINE, *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Fayard, Paris, 1997, trad. it., *Libertà, uguaglianza, diversità: Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano, 2009, il quale, peraltro, osserva che in un mondo lacerato e disorientato quale quello attuale la ricerca dell'identità personale non è rimessa ad un superiore e coattivo principio di significato, «ma è nell'individuo, a partire da esso, che si manifesta il Soggetto» (70). Sull'appannamento della soggettività individuale v. M. LUCIANI, *Il mondo vuoto. L'ordine sociale nel crepuscolo del soggetto*, Laterza, Bari-Roma, 2026, 47 ss.

In fondo, non esiste l'insegnante ideale, specie in una struttura sociale come la nostra affidata alle cure di una Costituzione che ha abbracciato il più ampio pluralismo ideologico e culturale<sup>39</sup>. Dunque, esistono differenti, plurali e specifici modi di interpretare il proprio ruolo, com'è nella natura stessa dell'essere umano. Chi svolge questa professione non rinuncia, per ciò solo, alla propria individualità, al proprio essere una entità infungibile e unica, non sostituibile da un clone, non plasmabile ad immagine e somiglianza di altri. La rappresentazione di una figura astratta di buon maestro riflette la presunzione di chi ritiene, per diverse ragioni, di saper cogliere il puntuale confine che separa il buono dal cattivo, il giusto dall'ingiusto, il competente dall'inetto. La libertà dell'insegnante è innanzitutto la capacità di autodeterminarsi quanto alla scelta dei propri modi di agire, di relazionarsi con gli altri, di svolgere una attività che presenta tali peculiarità da non essere assimilabile ad altre professioni. L'insegnante costruisce da sé e su di sé la propria identità professionale, sperimentando e adattandosi nel corso di un processo di crescita e maturazione che combina molteplici variabili. E non è detto che questo processo culmini in una identità definitiva, come tale accettata compiutamente dal suo diretto artefice<sup>40</sup>.

Dal canto suo la pedagogia, quale scienza umana e sociale, occupandosi dell'educazione e della formazione offre elementi indispensabili nella ricerca di un appropriato assetto relazionale tra l'insegnante e i discenti<sup>41</sup>: profilo, questo, di indubbia centralità atteso che, come aveva intuito Freud, l'insegnamento, al pari della politica e della psicanalisi, è un mestiere "impossibile", in quanto «fortemente dipendente dall'adesione dell'allievo al progetto di apprendimento»<sup>42</sup>. La pedagogia esige dall'insegnante una razionalità pratica, così da aiutarlo a fare e a dare il meglio possibile<sup>43</sup>. Maria Montessori affermò testualmente che il fine delle sue ricerche era quello di "indirizzare" il maestro, facendo nascere nella sua coscienza un interesse vivo verso fattori e fenomeni che incidono sul suo lavoro: non un modello ideale, ma un complesso di dati teorici ed esperienziali per conseguire migliori risultati nell'opera educativa<sup>44</sup>.

<sup>39</sup> Sostiene Pinelli che «una democrazia pluralista non solo ammette in linea di principio i conflitti che fondano e alimentano una società aperta, ma dispone di una varietà di istituzioni e circuiti decisionali utili a canalizzarli, a contemperarli reciprocamente, a trasformarne la natura o ad assorbirli nel tempo, senza scaricarne l'impatto su un solo punto del sistema»: C. PINELLI, *Forme di Stato e forme di governo*, Jovene, Napoli, 2006, 309.

<sup>40</sup> V., infatti, M. BALDASSARRE, *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*, Carocci, Roma, 2009.

<sup>41</sup> Sulla complessità della scienza pedagogica, anche nella sua proiezione temporale, rinvio a M. FERRARI, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Scholé Morcelliana, Brescia, 2023, la quale, tra l'altro, sottolinea come «la pedagogia non rinuncia mai al futuro, a quello che non si è certi che accada e a quello che non si sa se accadrà, a quello che si vuole che accada e per cui si lavora».

<sup>42</sup> L. FISCHER, *Gli insegnanti: ruolo e formazione*, in L. Ribolzi (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002, 157. V., altresì, M. MORANDI, *La fucina dei professori*, Scholé Morcelliana Brescia, 2021. V., infatti, S. FREUD, *Analisi terminabile e interminabile* (1937), in Id., *Opere*, XI, Bollati Boringhieri, Torino, 1971-1988, 531.

<sup>43</sup> Così L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, 2015. Cfr., anche, G. CHIOSSO, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2018.

<sup>44</sup> Così, ad esempio, M. MONTESSORI, *La scoperta del bambino* (1950), Crescere Edizioni, Veduggio, 2024, 11.



In particolare, Riccardo Massa ha perorato il ricorso al termine “formazione” così da includervi tanto l’educazione quanto l’istruzione<sup>45</sup>: nel medesimo campo coesistono, invero, sia il processo dinamico di svolgimento compiuto della personalità sia l’attività di trasmissione e di condivisione di competenze e di conoscenze da parte dell’individuo che viene istruito<sup>46</sup>. Come è stato suggerito, compito del pedagogo, quale scienziato, non è quello di concepire teorie generali, bensì quello di proporre schemi di azione educativa che, per essere di immediata utilità nei percorsi didattici, debbono essere il risultato di rielaborazioni e rivisitazioni di modelli già sperimentati e praticati<sup>47</sup>.

In sintesi, la pedagogia non ci restituisce l’immagine dell’insegnante ottimale, cui conformarsi nell’espletamento della relativa funzione, ma ci offre prospettive e strumenti per esplorare, anche criticamente, tutto ciò che avviene e potrà aver luogo nei contesti in cui si pratica l’insegnamento<sup>48</sup>.

In particolare, l’impatto dell’analisi pedagogica si avverte con forza oggi dal momento che, come ha sottolineato Massimo Baldacci, la scuola si trova ad un bivio, dovendo scegliere tra il mercato, «con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d’efficienza sociale», e la democrazia, «con il suo progetto d’emancipazione umana»<sup>49</sup>. Magari questa alternativa non è così secca e rigida, nel senso che si può accedere all’una o all’altra prospettiva senza rinunciare del tutto all’impostazione prescelta. Nondimeno, considerata proprio la centralità dell’istruzione nel progetto di riforma sociale delineato dalla Costituzione, oltre alle dinamiche politiche e al contributo degli studi giuridici, l’attitudine democratica della scuola è assecondata e nutrita proprio dalla «pedagogia militante»<sup>50</sup>. Il solco fu tracciato a suo tempo da John Dewey, secondo una idea attualissima che esalta «la devozione della democrazia all’educazione [come] un dato di fatto». E l’istruzione comporta «l’estendersi dell’area degli interessi condivisi, e la liberazione di una maggior varietà di capacità

---

<sup>45</sup> Intorno alla distinzione tra istruzione ed educazione v. A. BALDASSARRE, *Diritti della persona e valori costituzionali*, Giappichelli, Torino, 1997, 189 s.

<sup>46</sup> R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari-Roma, 1997, il quale denuncia, tra l’altro, la spaccatura tra scuola ed extra-scuola determinata proprio dalla pretesa dicotomia tra istruzione ed educazione. Di fronte a tale fenomeno «la partita che deve giocare la pedagogia è quella di far valere una competenza professionale trasversale rispetto tanto al ruolo di educatore quanto a quello di insegnante e di formatore» (29).

<sup>47</sup> M. PELLERREY, *La forza della realtà nell’agire educativo*, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2014, 1, 9, 63 ss.

<sup>48</sup> Nota, al riguardo, S. TRAMMA, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma, 2015, 38, che «la pedagogia non è più, semmai lo è stata, il luogo prevalente della produzione del pensiero e della progettualità in ambito educativo».

<sup>49</sup> M. BALDACCII, *La scuola al bivio? Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano, 2019, 9. Lo stesso dilemma agita le riflessioni di I. FIORIN, *Scuola accogliente, scuola competente*, Morcelliana, Brescia, 2012, 16 ss.

<sup>50</sup> V., ancora, M. BALDACCII, *Per un’idea di scuola*, Franco Angeli, Milano, 2014. Come ha osservato P. MEIRIEU, *Pédagogie: le devoir de résister*, ESF, Paris, 2007, trad. it., *Pedagogia: il dovere di resistere*, Edizioni del Rosone, Foggia, 2013, l’attacco alla pedagogia militante riflette un tentativo più generale di mettere in discussione lo stesso assetto democratico della società e della scuola. Questo è un dovere ineludibile soprattutto in una società plurale dal punto di vista innanzitutto culturale. Infatti, v. la proposta formulata da M. GIUSTI, *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari-Roma, 2017.

professionali che caratterizzano una democrazia»<sup>51</sup>. Ecco, è forse questo uno dei fondamentali compiti del libero insegnante, ossia concorrere allo sviluppo del processo democratico nel modo più inclusivo e pluralistico possibile.

In definitiva, il pedagogo ci aiuta a scoprire il pedagogo, ossia colui cui è affidato il compito di insegnare. Nella sua *lectio magistralis* pronunciata nell'Università di Bologna in occasione del conferimento della laurea *ad honorem* in Pedagogia il 26 marzo 2013, Daniel Pennac ha descritto magistralmente il ruolo del pedagogo: questi «nutre la nostra solitudine ontologica con un sapere proteiforme, dischiude in noi la curiosità, risveglia la nostra sete di sapere, stimola il nostro spirito critico, esercita sulla nostra mente un'influenza dialogante, contribuisce insomma a fare di noi individui pensanti, aperti e tolleranti, che messi insieme formano una comunità umana solida e democratica»<sup>52</sup>.

## 5. Elementi per un identikit costituzionale dell'insegnante

Il ritratto costituzionale del libero insegnante può essere ricostruito a partire da alcuni principi fondamentali.

a) Entra in gioco, innanzitutto, l'intimissima connessione tra l'insegnamento e lo sviluppo della personalità che negli art. 2 e 3, secondo comma, Cost., trova il sublime riconoscimento a livello costituzionale quale priorità teleologica da perseguire.

Senza ombra di dubbio l'insegnante concorre, con altre figure e persone (in primo luogo i genitori ex art. 30 Cost.), allo sviluppo della personalità dei suoi allievi. Ogni consociato, sin dai primi attimi di vita, intraprende un complesso percorso di crescita all'esito del quale si sarà sufficientemente consolidato un insieme di tratti e caratteristiche distintive che definiscono le modalità grazie alle quali la persona pensa, sente e si comporta in modo coerente e relativamente stabile nel corso del tempo e in molteplici e diversificate situazioni: la personalità, giustappunto, in cui convergono variegati profili quali le emozioni, le capacità, le inclinazioni, le motivazioni, i convincimenti interiori, le concezioni ideali e le abitudini. Tutti questi elementi si intrecciano e si condizionano vicendevolmente determinando così l'ineffabile singolarità di ogni essere umano<sup>53</sup>.

Questo sviluppo è un processo dinamico, che ha tempi e modalità distinte in ogni individuo, e come tale è aperto all'interazione con gli altri consociati e con l'ambiente circostante. Una efficace metafora, formulata da Martha Nussbaum, rende bene l'idea di questa evoluzione in continuo movimento: l'essere umano è come una pianta che trae

<sup>51</sup> J. DEWEY, *Democracy and Education*, Macmillan, New York, 1916, trad. it., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Editoriale Anicia, Roma, 2018, 189.

<sup>52</sup> D. PENNAC, *Une leçon d'ignorance* (2013), trad. it., *Una lezione d'ignoranza*, Astoria, Milano, 2026, 15 s.

<sup>53</sup> Considera l'istruzione come «luogo di espansione della persona umana, dove si prende coscienza di un incremento di potenza del proprio essere» G. LANEVE, *L'istruzione*, cit., 475.



origine da un seme e si sviluppa sino a fiorire. La fioritura della persona, quindi, come risultato di questo cammino esistenziale<sup>54</sup>.

Sicché, le conoscenze e le competenze acquisite grazie anche all'opera posta in essere dall'insegnante non fanno altro che arricchire il patrimonio cognitivo ed esperienziale della persona.

Questo, però, è solo uno dei punti di vista dai quali osservare la relazione che si instaura tra insegnante e allievo. Se, invero, si accede anche all'altro versante, non si può fare a meno di riconoscere, con altrettanta sicurezza, che anche l'insegnamento concorre allo sviluppo della personalità di chi ne è artefice. Anche l'insegnante "fiorisce" insegnando<sup>55</sup>.

Questo è un profilo, a mio avviso di straordinaria rilevanza, che tuttavia non appare sufficientemente valorizzato. L'insegnamento, anche senza accedere alle concezioni romantiche che lo percepiscono come una missione o una vocazione, resta pur sempre una modalità attraverso la quale l'individuo, che opera tale scelta, ha modo di esprimere sul campo non solo quanto ha appreso (nel proprio processo di formazione e nella stessa esperienza pratica), ma quanto è in grado di dare come persona, cioè come essere umano con proprie caratteristiche, inclinazioni, talenti, obiettivi esistenziali. L'insegnante, sviluppando la propria personalità nel compimento dei propri gesti quotidiani, si autorealizza, il che è il cuore operativo del principio personalista.

Del resto, questa sottovalutazione riflette un analogo e vistoso sbilanciamento verso la sola dimensione psicoemotiva degli studenti, trascurando una realtà complessa, come quella scolastica, in cui anche gli insegnanti, per quanto "adulti" cui affidare questo compito, possono di fatto manifestare criticità e fragilità da questo punto di vista<sup>56</sup>. In questa «arena emotiva», che è la scuola<sup>57</sup>, anche l'insegnante, nel suo percorso di personale fioritura, può imbattersi in problematiche che ostacolano l'instaurazione di un contesto relazionale proficuo ed equilibrato<sup>58</sup>. Molti studi dimostrano come quella che viene definita l'autoefficacia emotiva personale è decisiva in termini di miglioramento complessivo delle prestazioni rese dagli insegnanti in questi ambiti<sup>59</sup>. Una più efficace percezione di sé porta

---

<sup>54</sup> Parla di «*human flourishing*» M.C. NUSSBAUM, *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986, trad. it., *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna, 2004, *passim*. V. anche T. GROPPi, *Multiculturalismo 4.0*, in [Osservatorio costituzionale](#), 2018, 276.

<sup>55</sup> Così A. SANDULLI, *Il sistema nazionale di istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2003, 26, a detta del quale «l'insegnamento è l'attività attraverso cui l'insegnante, con metodo libero e realizzando se stesso, divulga e trasmette conoscenze agli alunni» (enfasi aggiunta).

<sup>56</sup> V., infatti, A. BARONCELLI, C. FACCì, D. CARPENZANO, E. CIUCCI, *La cura dell'insegnante come persona e come professionista: evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento*, in [RicercaAzione](#), 15/2023, n. 1, 173 ss.

<sup>57</sup> Cfr. G. TAMBASCO, E. CIUCCI, A. BARONCELLI, *Insegnanti e alunni a scuola di emozioni*, in *Psicologia e Scuola*, 2015, 41, 51 ss.

<sup>58</sup> V., al riguardo, P.A. JENNINGS, M.T. GREENBERG, *The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, in *Review of Educational Research*, 2009, 79, 491 ss.

<sup>59</sup> Cfr. A. BANDURA, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.

autostima e autenticità, ossia ingredienti preziosi per alimentare con profitto il rapporto con gli studenti.

Ora, è ben vero che lo sviluppo della personalità attraverso l'impegno professionale vale per qualsiasi lavoro. Nell'insegnamento, però, la dimensione materialmente lavorativa, che pure c'è, assume una portata ancillare o strumentale rispetto al *cuore* dell'azione posta in essere dall'insegnante. Questi, invero, concorre in modo qualificato al processo di sviluppo della personalità dei suoi allievi, entrando in contatto con la loro dimensione interiore, che non è soltanto una fredda e asettica somma di nozioni e di conoscenze, ma è anche sostanza emotiva, è cumulo di esperienze, è liberazione della coscienza.

Si badi bene, però. L'insegnamento, pur riconoscibile quale momento importante e qualificante di pieno svolgimento della personalità, non è certo uno strumento o un espediente per assecondare edonistiche pulsioni o narcisistiche velleità dell'insegnante stesso. Si può certo trovare piacere e appagamento rivolgendosi ad una platea di persone desiderose di imparare. In fondo, specie nelle aule universitarie a volte le distanze rispetto ad una rappresentazione teatrale si accorciano considerevolmente. Nondimeno, non può essere questo il movente che anima l'azione didattica. Se fosse così, l'insegnante si piegherebbe su sé stesso, si raggomitolerebbe intorno ad uno spazio chiuso e intimo in cui non v'è posto per l'altro: un luogo dell'anima in cui il protagonista trae piena soddisfazione nel veder riflessa la propria abilità in un poliedro di specchi che riflettono la propria e unica immagine. L'insegnante, al contrario, interagisce con l'altro, come si è già detto, e di questa reciprocità occorre prenderne coscienza.

È ben vero che, di fatto, l'insegnante può esprimere una profonda autorevolezza (come il maestro Perboni di Edmondo De Amicis), oppure un ammaliante carisma (è il caso del professor Keating nell'*Attimo fuggente* di Peter Weir)<sup>60</sup> o ancora può incarnare l'essenza del docente socialmente impegnato nella faticosa opera di riscatto di allievi emarginati e appesantiti da un destino pressoché segnato in partenza (il vero, autentico Don Milani nella scuola di Barbiana o l'immaginato maestro Sperelli, che si prodiga nel recupero di bambini destinati al prematuro abbandono scolastico nei vicoli campani in cui è ambientato *Io speriamo che me la cavo* di Marcello D'Orta). A volte, questo stato di grazia che pervade l'azione dispiegata dall'insegnante può persino costare caro, come drammaticamente accadde ad Aldo Braibanti, processato e condannato per plagio nel 1971<sup>61</sup>.

Tuttavia, queste forme di espansione emotiva non depongono a favore di una concezione di insegnamento che proietti il suo artefice su di un palcoscenico in cui i proiettori siano tutti

<sup>60</sup> A questo proposito non si può ignorare la durissima critica mossa al professor Keating da G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, cit., 80, che scorge in esso «la seduzione intellettuale (...) nella sua veste prevaricatrice e narcisistica».

<sup>61</sup> A sostegno di Braibanti si spesero personalità come A. MORAVIA, U. ECO, A. GATTI, M. GOZZANO, C. MUSATTI, G. BOMPIANI, *Sotto il nome di plagio*, Bompiani, Milano, 1969. Si pensi anche alla bellissima difesa di Pier Paolo Pasolini con l'articolo *Il caos*, su *Il Tempo*, n. 33, 13 agosto 1968 e al film, diretto da Gianni Amelio nel 2022, intitolato *Il signore delle formiche*. Com'è noto, la Corte costituzionale eliminò dall'ordinamento il reato di plagio con la nota Corte cost., [sent. 8 giugno 1981, n. 96](#).



puntati su di lui. L'insegnante non è un attore in cerca di successo, chiamato ad interpretare una parte rispetto alla quale i discenti siano destinati ad indossare i panni di meri spettatori inerti e passivi.

Insomma, sviluppare la personalità non significa assecondare ogni solipsistico impulso narcisista, bensì mettere l'insegnante nelle condizioni di realizzarsi liberamente in una relazione qualificata con i discenti, altrettanto coinvolti nei rispettivi percorsi di fioritura umana.

b) La doverosa libertà dell'insegnante è altresì una questione di eguaglianza<sup>62</sup>.

Al pari di ogni consociato anche l'insegnante non può essere discriminato. Nondimeno, quando la doverosità tende a dominare il rapporto di equilibrio con la dimensione della libertà, il rischio di discriminazioni diviene concreto e attuale. È stato ripetuto più volte: quando si pensa all'insegnante la mente va verso una persona su cui grava il peso dei molteplici doveri da adempiere verso la struttura di appartenenza e verso i discenti. E questa suggestione è così forte e radicata da riuscire ad influenzare i processi normativi nei quali la libertà e l'autonomia si rivelano recessivi rispetto alla miriade di obblighi, oneri, prestazioni, limitazioni imposte agli insegnanti. Stando così le cose, appare chiaro che il trattamento riservato agli insegnanti può apparire differenziato *in peius* rispetto agli altri attori del sistema di istruzione.

Pertanto, la rivalutazione della libertà dell'insegnante è la condizione necessaria per addivenire ad un riequilibrio coerente con il principio di eguaglianza, a cominciare dalla sua dimensione formale.

Non solo. Si potrebbe anche sostenere che un irragionevole appesantimento dei doveri gravanti sul singolo insegnante finirebbe col frapporre ostacoli al pieno sviluppo della personalità e all'effettiva partecipazione alla vita sociale, vale a dire proprio gli obiettivi verso i quali è protesa la dimensione sostanziale del principio di eguaglianza.

È ben vero che quando i Costituenti si cimentarono nella scrittura di una delle disposizioni più originali e rivoluzionarie della nostra legge fondamentale non avevano certo in mente una qualche forma di vulnerabilità o fragilità o svantaggio degli insegnanti<sup>63</sup>. La categoria dei "soggetti deboli"<sup>64</sup> era stata immaginata pensando ad un altro orizzonte umano: i poveri, gli emarginati, i malati, le persone con disabilità, le stesse donne alle quali fu promessa una piena eguaglianza che però si è materializzata solo molto lentamente. E anche nella

---

<sup>62</sup> Nella sterminata letteratura dedicata al tema v. almeno A. CERRI, *Eguaglianza giuridica ed egualitarismo*, Lopadre, L'Aquila-Roma, 1984; N. BOBBIO, *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino, 1995; M. AINIS, *La piccola eguaglianza*, Einaudi, Torino, 2015; L. FERRAJOLI, *Manifesto per l'uguaglianza*, Laterza, Bari-Roma, 2018; A. SCHIAVONE, *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino, 2019; A. D'ALOIA, *Eguaglianza. Paradigmi e adattamenti di un principio "sconfinato"*, in *Rivista AIC*, 4/2021, 17 ss.

<sup>63</sup> V., infatti, B. CARAVITA, *Oltre l'eguaglianza formale. Un'analisi dell'art. 3 comma 2 della Costituzione*, Cedam, Padova, 1984; C. BUZZACCHI, *Dalla coesione all'eguaglianza sostanziale*, Giuffrè, Milano, 2005; A. GIORGIS, *Commento all'art. 3, secondo comma*, in R. Bifulco, A. Celotto, M. Olivetti (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, vol. I, Utet, Torino, 2006, 90 ss.; Q. CAMERLENGO, *Costituzione e promozione sociale*, Il Mulino, Bologna, 2013, 34 ss.

<sup>64</sup> M. AINIS, *I soggetti deboli nella giurisprudenza costituzionale*, in *Pol. dir.*, 1999, 25 ss.

successiva opera di inveroamento della proiezione sostanziale dell'eguaglianza la figura dell'insegnante non è stata contemplata tra i beneficiari delle relative misure attuative, a cominciare dalle azioni positive.

Però, qualcosa si è mosso, sia pure timidamente. Si pensi alla cd. "carta del docente". La legge 13 luglio 2015, n. 107, recante "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", all'art. 1, commi 121, 122, 123 e 123-bis, ha istituito la suddetta Carta elettronica «al fine di sostenere la formazione continua dei docenti e di valorizzarne le competenze professionali». A meno che non si intenda considerare questa finalità come la mèta di un'azione volta a rafforzare l'adempimento dei doveri gravanti sull'insegnante, è evidente come questa misura possa essere letta quale concreto svolgimento del principio di eguaglianza sostanziale sul versante della libertà e dell'autonomia. È indiscutibile che l'aggiornamento e l'arricchimento derivanti dall'acquisizione assistita di ausili come libri, riviste, supporti informatici, corsi di formazione, siano funzionali al miglior espletamento della professione docente. È altrettanto incontrovertibile, però, che l'accesso a tali strumenti, supportato finanziariamente dallo Stato, è di supporto ad una compiuta e consapevole esplicazione della libertà di insegnamento. In effetti, questa provvidenza può essere interpretata come una forma di liberazione dal bisogno quando il reperimento di quelle risorse si riveli difficoltoso proprio per ostacoli di ordine economico e pure sociale. Favorendo il conseguimento di tali beni, lo Stato concorre al pieno sviluppo della personalità e alla concreta partecipazione alle dinamiche comunitarie di persone innanzitutto libere di autodeterminarsi e di assecondare la propria vocazione.

c) Peraltro, la saldatura delle due superfici dell'eguaglianza anche nel caso del libero insegnante favorirebbe il puntuale inveroamento del principio di pari dignità sociale<sup>65</sup>: esattamente quel principio, scarsamente valorizzato, che è l'antidoto più efficace alla introduzione, anche sotto mentite spoglie, di qualsiasi forma di gerarchia nelle relazioni tra consociati<sup>66</sup>. E come ha insegnato Ronald Dworkin, non c'è vera libertà se non c'è eguale considerazione di tutti, indistintamente<sup>67</sup>.

<sup>65</sup> Cfr. G. FERRARA, *La pari dignità sociale. Appunti per una ricostruzione*, in *Scritti in onore di Giuseppe Chiarelli*, II, Giuffrè, Milano, 1974, 1089 ss.; M. RUOTOLO, *Eguaglianza e pari dignità sociale. Appunti per una lezione*, in [Lex Social: Revista de Derechos Sociales](#), 2013, 3.2, 12 ss.; P. ZUDDAS, *La pari dignità sociale a tre dimensioni*, Cedam, Padova, 2019; E. DI CARPEGNA BRIVIO, *Pari dignità sociale e Reputation scoring. Per una lettura costituzionale della società digitale*, Giappichelli, Torino, 2024; Q. CAMERLENGO, *Pari dignità sociale e solidarietà: per un effettivo inveroamento del principio di eguaglianza*, in *Scritti in memoria di Beniamino Caravita*, III, Editoriale scientifica, Napoli, 2024, 2311 ss. Sull'impatto di tale principio nella giurisprudenza costituzionale v. S. NICCOLAI, *Il limitato utilizzo del principio di pari dignità sociale nella giurisprudenza costituzionale. Appunti per una ricerca*, in *Scritti in onore di A. Pace*, vol. III, Editoriale scientifica, Napoli, 2012, 2213 ss. Cfr., infatti, Corte cost., [sent. 31 luglio 2020, n. 186](#), e [sent. 26 maggio 2022, n. 127](#).

<sup>66</sup> Fondamentale, sul punto, T. GROPPI, *Oltre le gerarchie. In difesa del costituzionalismo sociale*, Laterza, Bari-Roma, 2021.

<sup>67</sup> R. DWORKIN, *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1977, trad. it., *I diritti presi sul serio*, Il Mulino, Bologna, 2010, *passim*, 296.



Sempre più spesso, molti insegnanti lamentano un persistente svilimento della loro condizione sociale. Essi vivono una esperienza comunitaria afflitta ed esacerbata da continui attacchi alla loro considerazione complessiva in termini di reputazione e di stima, e senza dubbio l'insufficiente remunerazione economica per i servizi resi non è di aiuto quanto a possibilità di concreto e soddisfacente riscatto. Pertanto, un impegno fattivo nel rendere reale quella saldatura (lavorando sul versante delle discriminazioni e agendo sul piano delle azioni positive) sarebbe di vitale importanza per assicurare agli insegnanti quella pari dignità sociale che fatica a radicarsi nel terreno delle relazioni comunitarie.

In fondo, se ci pensiamo bene l'enfasi riposta sulla dimensione del dovere non fa altro che insidiare la pari dignità sociale dell'insegnante. La percezione di questa figura professionale come un soggetto da cui pretendere e a cui riconoscere nulla o poco (lo stretto indispensabile) non fa che rafforzare l'immagine sociale di un insegnante al servizio esclusivo degli altri e, come tale strumentalizzabile. E quando un essere umano diviene (o viene percepito come) un mezzo, un piccolo ingranaggio di una complessa macchina, allora risulta fatalmente compromessa proprio la sua dignità, tanto nella dimensione individuale quanto soprattutto nella interazione con gli altri consociati. Non sarebbe così, invece, se l'insegnante venisse riconosciuto e trattato innanzitutto come una persona libera, parimenti meritevole di rispetto e apprezzamento, in uno schema relazionale le cui parti sono soggetti liberi alla ricerca di un ragionevole bilanciamento e di una costruttiva coesione.

## 6. Libertà di insegnamento e contesto

La libertà di insegnamento è fortemente condizionata dal contesto in cui si esprime.

Come detto, il luogo della didattica non può essere visto e trattato semplicemente l'ambito materiale al cui interno si anima la relazione tra l'insegnante e gli allievi. La scuola è la struttura deputata ad accogliere e a nutrire questa interazione. Esattamente come un *habitat* naturale che non è soltanto la somma delle diverse componenti floreali e faunistiche, lo spazio della didattica dialoga con i suoi protagonisti definendo la misura di questo rapporto. Esattamente come il palcoscenico di un teatro, che non fa da mera cornice agli attori, la scuola accoglie la vitalità formativa creando una sorta di ecosistema dove persino gli oggetti (i cosiddetti arredi) e le strutture assumono un senso sostanziale.

A volte l'influenza esercitata alla struttura che ospita l'azione formativa è tale da incidere direttamente sul legame che avvince l'insegnante all'istituzione di appartenenza. Si genera una relazione così intensa da creare le condizioni affinché una qualche deviazione dall'idea di didattica, o persino dall'impronta educativa, che permea una data istituzione può addirittura culminare nella estinzione di quel vincolo.

È questo il caso degli enti scolastici con una precisa identità valoriale. Siamo al cospetto di strutture dove il primo, fondamentale dovere dell'insegnante parrebbe essere proprio quello di fedeltà alle concezioni identitarie quivi consacrate e formalizzate.

Franco Cordero, ordinario di diritto processuale penale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, impugnò dinanzi al giudice amministrativo il provvedimento con il quale il Rettore dello stesso Ateneo gli aveva notificato il ritiro, ad opera della Congregazione per l'educazione cattolica, del nulla osta già precedentemente concessogli per afferire al corpo docente. In un libro Cordero, che era pure incaricato dell'insegnamento di Filosofia del diritto, aveva ripercorso l'evoluzione dei sistemi penali senza mancare di esprimere valutazioni di natura religiosa<sup>68</sup>. Queste osservazioni furono giudicate eterodosse da Monsignor Carlo Colombo, assistente spirituale dell'Università cattolica, in una lettera cui seguì appunto la ricordata decisione<sup>69</sup>.

L'adito Consiglio di Stato sollevò questione di legittimità costituzionale avverso le norme applicabili alla fattispecie in parola e la Corte si pronunciò con il suo rigetto<sup>70</sup>.

Una volta riconosciuto che la libertà della scuola, quale svolgimento del principio pluralista *ex art. 33 Cost.*, si estende indubbiamente alle università confessionali o comunque ideologicamente caratterizzate, a giudizio della Corte ne deriva necessariamente che la libertà di insegnamento incontra nel particolare ordinamento di siffatte università i limiti necessari a realizzarne le finalità. I singoli docenti, per inciso, sono liberi di aderire all'indirizzo della scuola come di recedere dal relativo rapporto. Sicché, ove si negasse ad una libera università, ideologicamente qualificata, il potere di scegliere i propri docenti alla stregua di una valutazione della loro personalità, con riserva di recedere dal rapporto ove gli indirizzi religiosi o ideologici del docente siano divenuti contrastanti con quelli che caratterizzano la scuola, si finirebbe col mortificare e col rinnegare la libertà di questa stessa istituzione accademica. Secondo la Corte, la legittima esistenza di università contraddistinte dalla finalità di diffondere un credo religioso è uno strumento di libertà. La libertà religiosa dei cattolici sarebbe gravemente compromessa ove questa istituzione accademica non potesse recedere dal rapporto con un docente che non ne condivida più le basilari finalità<sup>71</sup>.

Luigi Lombardi Vallauri, ordinario di Filosofia del diritto, con contratti rinnovati ogni anno nei precedenti venti anni, aveva insegnato questa stessa disciplina nell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Nel 1998, l'Ateneo non rinnovò il contratto a causa del mancato nulla-osta delle competenti autorità ecclesiastiche. Il diniego fu motivato alla luce della «opposizione di alcune posizioni del Lombardi Vallauri alla dottrina cattolica». In particolare, suscitò una reazione negativa la qualificazione dell'inferno quale entità «incostituzionale [in quanto] nessun atto per quanto grave può meritare una pena eterna [e perché] è contraria

<sup>68</sup> F. CORDERO, *Gli osservanti. Fenomenologia delle norme*, Giuffrè, Milano, 1967.

<sup>69</sup> Lettera cui seguì l'analitica replica dello stesso F. CORDERO, *Risposta a Monsignore*, De Donato, Bari, 1970.

<sup>70</sup> Corte cost., [sent. 29 dicembre 1972, n. 195](#).

<sup>71</sup> Cfr. A. MURA, *Artt. 33-34*, cit., 251 ss.



ai principi più avanzati del diritto, e specificamente del diritto influenzato dal cristianesimo, una pena che in nessun modo tenda alla rieducazione/riabilitazione del condannato»<sup>72</sup>.

Esperate invano le azioni legali interne, Lombardi Vallauri decise di adire la Corte europea dei diritti dell'uomo che riconobbe innanzitutto la violazione dell'art. 10 C.e.d.u. dal momento che l'interesse delle università di "tendenza" di dispensare un insegnamento informato ai principi della dottrina propugnata non può estendersi fino ad incidere sulle garanzie procedurali poste a tutela della libertà di espressione. Dunque, la generica evocazione di opinioni personali del docente, asseritamente incompatibili con l'insegnamento cattolico, integra gli estremi di una non giustificata interferenza sul diritto a manifestare il proprio pensiero. La stessa Corte riconobbe, poi, la violazione dell'art. 6, comma 1, C.e.d.u., in quanto in sede giurisdizionale nessun giudice esaminò nel merito le doglianze del ricorrente. Invero, il Consiglio di Stato declinò la propria giurisdizione trattandosi di ricorso avverso un atto posto in essere da un'autorità di altro Stato<sup>73</sup>.

La Corte di Strasburgo sottolineò l'importanza attribuita nella sua giurisprudenza e, ad un livello più generale, dall'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, alla libertà accademica, intesa come garanzia della libertà di espressione e di azione, della libertà di trasmettere informazioni e della libertà di «ricercare e divulgare senza restrizioni il sapere e la verità»<sup>74</sup>. Per questa Corte, nel campo della libertà di espressione, al margine di apprezzamento di cui godono gli Stati contraenti si accompagna uno scrutinio particolarmente stretto per via dell'importanza della suddetta libertà. In conclusione, la Corte ritenne che l'interesse dell'Università a dispensare un insegnamento ispirato alla dottrina cattolica non avrebbe potuto estendersi fino al punto di intaccare la sostanza stessa delle garanzie procedurali riconosciute al ricorrente dal citato art. 10<sup>75</sup>. L'ingerenza nel diritto alla libertà di espressione del ricorrente non fu considerata «necessaria in una società democratica»<sup>76</sup>.

I due celebri casi sono avvinti da un elemento comune. Il docente non può esprimere opinioni e giudizi dal contenuto divergente rispetto all'orientamento identitario dell'istituzione accademica in cui (stabilmente o a contratto) esercita il proprio magistero

---

<sup>72</sup> Questa posizione venne quindi sviluppata in L. LOMBARDI VALLAURI, *Dissezione giuridica dell'inferno*, in *Biblioteca della libertà*, 1999, XXXIV, gennaio-febbraio, n. 148, 51 ss. V. anche Id., *Bellezza e meditazione: un quasi manifesto*, in *Riv. dir. arti e spettacolo*, 2019, 2, 87 ss.

<sup>73</sup> Corte EDU, sent. 20 ottobre 2009, *Lombardi Vallauri c. Italia*, ric. n. 39128/05.

<sup>74</sup> Così Corte EDU, sent. 23 settembre 2009, *Sorguç c. Turchia*, ric. n. 17089/03.

<sup>75</sup> Osserva puntualmente M. MASSA, *Lombardi Vallauri c. Italia: due sfere di libertà ed un confine evanescente*, in *Forum di Quaderni costituzionali*, 2010, 2, che nel caso di specie sarebbe stato necessario verificare la sussistenza o meno di un legame «tra la condizione di eterodossia del docente, come dichiarata dalle autorità ecclesiastiche, e l'attività del docente stesso all'interno dell'U.C., ossia se esisteva il pericolo concreto che la manifestazione delle opinioni eterodosse si riflettesse nell'attività di insegnamento del docente in modo tale da compromettere in concreto l'interesse dell'ateneo ad offrire un magistero non incoerente con la dottrina cattolica». E questa verifica avrebbe dovuto avvenire in contraddittorio con il docente.

<sup>76</sup> V., in argomento, R. CARIDÀ, *La libertà di insegnamento*, cit., 148 ss., e D. PORENA, *La libertà di insegnamento e i suoi limiti: libertà della scuola e scuole di ispirazione confessionale*, in *Soc. e dir.*, 2024, 130.

didattico. E se lo fa, questa istituzione è legittimata a interrompere ogni forma di collaborazione. Nella difficile opera di bilanciamento la libertà della scuola prevale sulla libertà dell'insegnante ove questa, calata in un contesto caratterizzato da una precisa conformazione valoriale (che ne definisce la stessa ragion d'essere), sia esercitata al di fuori dei binari ideali così tracciati e ben noti all'insegnante stesso.

La Corte costituzionale non ebbe esitazione a pronunciarsi in questi termini. Dal canto suo la Corte di Strasburgo, pur accogliendo il ricorso, non ha in realtà assunto una posizione antitetica rispetto a quella del nostro giudice delle leggi, dal momento che ciò che si contesta all'Ateneo milanese e alle autorità nazionali è il carente riconoscimento di quelle garanzie procedurali che avrebbero permesso all'interessato di far valere le proprie ragioni.

Di fronte ad un dettato costituzionale così chiaro nel riconoscere ai privati «il diritto di istituire scuole e istituti di educazione» (art. 33, terzo comma) e nell'ammettere che «le istituzioni di alta cultura, università ed accademie» possano darsi «ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato» (art. 33, sesto comma), avrebbe stonato una conclusione differente, dal momento che in quel diritto vi è anche, e innanzitutto, la facoltà di dare un preciso volto ed una altrettanto puntuale e visibile identità, anche ideologica, all'istituzione. Mentre la nostra Repubblica, in nome del più ampio e genuino pluralismo, ha rinunciato ad indossare le vesti dello Stato educatore che indottrina i propri cittadini attraverso la scuola<sup>77</sup>, ai privati non è stato richiesto altrettanto. Del resto, il "privato" non ha, diversamente dallo Stato, una ontologica attitudine universale, ben potendo operare quale ente esponenziale di interessi specifici o anche di particolari visioni ideali. Se così non fosse, non potrebbe differenziarsi da tutto ciò che, dal punto di vista innanzitutto organizzativo, è "potere dello Stato". Se così non fosse, il privato non potrebbe essere a pieno titolo una formazione sociale che si muove su di un piano diverso da quello delle istituzioni statali. Una Costituzione di ispirazione liberale e di impronta socialdemocratica come la nostra si sforza di tracciare una ragionevole e comprensibile linea di demarcazione tra Stato e società, così che il primo non possa soffocare o inibire la seconda. Stando al di là del confine, il privato, attore sociale, è pienamente abilitato ad assecondare una propria prospettiva, un proprio punto di vista, anche quando intraprende un percorso assolutamente peculiare e complesso come quello della formazione e dell'educazione.

Questa lettura delle evocate disposizioni costituzionali non conduce, però, ad una adesione acritica e scontata al dato giurisprudenziale dapprima ricostruito.

Ammettiamo pure che non sia fondata la tesi secondo cui una istituzione scolastica non possa davvero definirsi "privata" proprio in virtù del compito che si prefigge di realizzare

<sup>77</sup> E non può neppure "indottrinare" gli stessi insegnanti. V., al riguardo, quanto affermato da Corte cost., [sent. 24 luglio 1972, n. 143](#), secondo cui la libertà d'insegnamento «non tollera ingerenze di ordine politico o comunque ingerenze estranee alle premesse tecniche e scientifiche dell'insegnamento nei massimi istituti di istruzione».



all'interno di un sistema in cui il "pubblico" è, secondo la nostra Costituzione, dominante<sup>78</sup>. Nondimeno, è davvero così incontrovertibile il punto di equilibrio trovato dalla Corte costituzionale nel caso Cordero e intuito dalla Corte europea dei diritti dell'uomo nel caso Lombardi Vallauri? È autenticamente compatibile con una libertà di insegnamento "presa sul serio" la primazia della dimensione identitaria dell'istituzione scolastica, tanto da legittimare la drastica risoluzione del rapporto con il singolo insegnante in caso di opinione dissenziente?<sup>79</sup> È questa l'unica modalità immaginabile e praticabile per ripristinare l'identità violata?<sup>80</sup>

L'università è una comunità di persone in dialogo. Non è semplicemente una struttura organizzativa edificata per il rilascio di titoli di studio o per lo svolgimento di attività di ricerca. In ambito accademico s'intessono relazioni, si realizzano contatti, si promuovono confronti e benché la dimensione umana tenda spesso ad essere sottostimata, appare difficile cancellare dalla nostra visuale l'immagine di una compagine plurale e composita di donne e uomini impegnati in un percorso condiviso di crescita e di promozione<sup>81</sup>. In una parola: l'università è senza ombra di dubbio una formazione sociale ai sensi e per gli effetti di cui all'art. 2 Cost.<sup>82</sup>

In questo luogo si anima la parola quale privilegiato mezzo di interazione reciproca<sup>83</sup>: «nell'aula si pronunciano e si odono parole»<sup>84</sup>. La parola può essere fraintesa, gestita male, brandita come un'arma, strumentalizzata per imporre un determinato punto di vista, ma apre pur sempre un canale di comunicazione che stimola il confronto dialettico. Se di fronte ad una opinione giudicata eterodossa la reazione è l'allontanamento del suo autore, allora la parola è tradita. Di questa abiura risente la comunità accademica che, facendo leva su di una

<sup>78</sup> Questa tesi è sostenuta da M. CROCE, *Dal "caso Cordero" al "caso Vallauri": nozione di scienza e libertà di insegnamento (discutendo con Michele Massa)*, in *Forum di Quaderni costituzionali*, 2010, 2, che evoca al riguardo la posizione assunta sul punto da P. BARILE, *Un'università non si può assimilare a una scuola confessionale privata*, in *Corriere della Sera*, 18 gennaio 1973.

<sup>79</sup> Seri e autorevoli dubbi furono al tempo del caso Cordero manifestati da A.C. JEMOLO, *Perplexità su una sentenza*, in *Foro it.*, 1973, c. 9.

<sup>80</sup> Secondo M. MASSA, *Lombardi Vallauri c. Italia*, cit., 1, questa Università non può «difendere la propria identità, con i caratteri che le sono stati impressi dal libero atto fondativo della comunità di cui è espressione, se non precludendo al dissenziente la specifica modalità di esercizio della libertà di manifestazione del pensiero che egli rivendica».

<sup>81</sup> Cfr. A. RUGGERI, *Costituzione e formazioni sociali: modello ed esperienze a confronto (note minime, introduttive ad un dibattito)*, in questa *Rivista, Studi 2019/II*, 271 ss.

<sup>82</sup> Così G.M. LOMBARDI, *Autonomia universitaria e riserva di legge*, Giuffrè, Milano, 1968, 840 s. V. anche A. LOIODICE, *L'autonomia universitaria*, in P. Giocoli Nacci, A. Loiodice (a cura di), *Studi di diritto costituzionale*, Cacucci, Bari, 1995, 88 ss.; A. POGGI, *Le autonomie funzionali "tra" sussidiarietà verticale e sussidiarietà orizzontale*, Giuffrè, Milano, 2001, spec. 125 ss.; M. RAMAJOLI, *Stato valutatore, autonomia universitaria e libertà di ricerca*, in *Giorn. dir. amm.*, 2014, 313 ss.

<sup>83</sup> Sul rapporto tra gli esseri umani e il linguaggio, specie in ambito scolastico, suggestive appaiono le riflessioni di C. LANEVE, *Parole per educare*, La Scuola, Brescia, 1994, 6 s., secondo cui «rispetto a molti che invece di parlare apertamente ricorrono ad infingimenti, opportunismi, fariseismi, la qualità umana del dire consiste nell'esprimersi con schiettezza, liberamente, senza giri di parole, senza troppi riguardi per nessuno se non per la verità. Perché la parola – in se stessa semplicemente – possa essere franca, trasparente e convincente, si richiedono serietà morale e coraggio in chi la pronuncia, oltre che – s'intende – rispetto e fiducia in chi l'ascolta».

<sup>84</sup> G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, cit., 7.

modalità così drastica e severa, rinuncia al proprio ruolo di spazio del dibattito per trasmodare in una entità retta da pilastri ideologici rigidi e incontestabili.

A ciò si potrebbe obiettare che in una istituzione di tendenza mettere in discussione i valori che la sostengono significa non riconoscersi più quali membri di quella comunità e, dunque, la rescissione del legame si rivela l'unico rimedio coerentemente e logicamente praticabile.

Senonché, per quanto solidi e radicati siano tali pilastri appare discutibile trattarli alla stregua di verità insuscettibili di revisione critica. E non perché non lo siano in generale (e, infatti, stiamo parlando di assunti che nella religione cattolica sono stati elevati a verità), ma perché non lo sono in questo specifico ambito. L'università, infatti, non è il terreno in cui sono destinate ad attecchire verità inoppugnabili. Piuttosto, essa è lo spazio in cui, attraverso il dialogo e la cooperazione, si matura un'esperienza di studio e di ricerca finalizzata al progresso materiale e spirituale sia dei singoli, che della società. In un contesto accademico si sperimenta anche il pensiero critico, che non prelude ad uno scetticismo sterile e fine a sé stesso, dal momento che esso è una delle indefettibili condizioni affinché si possa accedere alla conoscenza in vista di nuove scoperte e della loro condivisione.

Se si accoglie questa linea di pensiero, allora è facile riconoscere un errore di approccio metodologico nei due casi dapprima rievocati. La secca risoluzione del rapporto spegne sul nascere ogni brace di confronto dialettico tra differenti posizioni. Attraverso questa energica e perentoria decisione l'Università abbandona la propria missione per assimilarsi ad altre entità organizzative in cui il dissenso è liquidato con l'allontanamento della voce ribelle.

Le dichiarazioni rese dai due insegnanti in questione avrebbero dovuto aprire un dibattito ispirato al rispetto reciproco e finalizzato al confronto e alla ponderazione dei differenti punti di vista. Persino l'analogia tra inferno ed ergastolo avrebbe meritato un approfondimento plurale, con il pieno ed effettivo coinvolgimento di tutti gli interessati. Un simile confronto avrebbe giovato sicuramente non tanto all'istituzione o agli insegnanti, quanto agli stessi studenti che hanno investito nella formazione universitaria non solo per raggiungere l'agognata mèta, ma anche per condividere un percorso di crescita umana e sociale. In fondo, se si pensa bene, la soluzione del problema ha precluso proprio agli studenti la possibilità di confrontarsi con gli artefici di tale conflitto. Siamo in presenza di una evidente sottovalutazione proprio di coloro che si avvicinano agli studi universitari non come spugne capaci di assorbire passivamente ciò che viene calato dall'alto della cattedra, bensì come esseri pensanti in grado anche di reagire di fronte a posizioni giudicate opinabili, controvertibili, insostenibili in un contesto a forte connotazione identitaria.

E, invece, come si apprende leggendo la citata pronuncia della Corte europea, la congregazione per l'Educazione Cattolica del 26 ottobre 1998 si esprime negativamente circa il rinnovo del contratto di insegnamento «nel rispetto della verità, del bene degli studenti e di quello dell'Università Cattolica del Sacro Cuore». Licenziando i due studiosi, questo Ateneo ha creduto di agire per il bene degli studenti, senza considerare che il *best*



*interest* di costoro avrebbe richiesto un loro concreto coinvolgimento sotto forma di confronto e di dialogo, anche per dimostrare a Cordero e a Lombardi Vallauri la “falsificabilità” delle loro affermazioni. L’allontanamento di un insegnante risponde ad una secca logica binaria «o-dentro-o-fuori». L’apertura di un confronto aperto e trasparente, per di più in uno spazio in cui il dialogo partecipato e condiviso è il sicuro valore aggiunto, riflette invece una prospettiva diversa, informata al canone della ragionevolezza. Una decisione drastica può innescare un ulteriore contrasto, quando chi non l’accetta si rivolge ad un giudice. Uno scambio di vedute promuove, al contrario, un processo di scambio in cui conta di più il peso delle argomentazioni rispetto al fardello dell’autorità. Ci si cimenta in un dibattito aperto per ridurre le distanze, per comprendere le ragioni sottese a determinate azioni o riflessioni, eventualmente anche per ricucire uno strappo che rischia di sfibrare il tessuto comunitario. E, comunque, resta fermo che in simili frangenti non può non assumere una rilevanza centrale la libertà di coscienza dell’insegnante, bene questo provvisto di dignità costituzionale<sup>85</sup>.

In fondo, questo differente modo di agire ricorda molto l’idea del “ragionevole accomodamento”. Com’è noto, con l’espressione *reasonable accommodation* si allude a tutte quelle modifiche e accorgimenti specifici, necessari e appropriati, adottate per assicurare alle persone con disabilità il pieno ed effettivo godimento dei diritti<sup>86</sup>. La sua vocazione inclusiva ne ha permesso l’estensione anche ad altri contesti e a differenti situazioni accomunate dal rischio di compromissione di un diritto fondamentale ad opera di decisioni rigide, magari assunte da una maggioranza a danno delle minoranze. Questa metodologia non sancisce la vittoria di uno e la sconfitta dell’altro: tutti collaborano per raggiungere una soluzione il più possibile condivisa<sup>87</sup>.

Proprio nel campo qui considerato il ragionevole accomodamento è entrato a pieno titolo nell’edificio argomentativo eretto dalle Sezioni unite della Corte di cassazione nel caso di un insegnante di scuola secondaria di secondo grado sottoposto a sanzione disciplinare per avere, tra l’altro, rimosso sistematicamente, prima dell’inizio delle sue lezioni, per poi ricollocarlo al suo posto al termine delle stesse, il crocifisso. Questa esposizione era stata

---

<sup>85</sup> Così A. MATTIONI, voce *Insegnamento*, cit., 433. V. anche V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 78 s. e U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, 692, il quale cita adesivamente C. ESPOSITO, *La libertà di manifestazione del pensiero nell’ordinamento italiano*, Giuffrè, Milano, 1958, 33 s.

<sup>86</sup> V., sul punto, G. MATUCCI, *Persona, formazione, libertà. L’autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e legal capacity*, Franco Angeli, Milano, 2021, spec. 58 ss. Dal canto suo C.R. SUNSTEIN, *Cost-Benefit Analysis without Analyzing Costs or Benefits: Reasonable Accommodation, Balancing, and Stigmatic Harms*, in [The University of Chicago Law Review](#), 2007, 1895 ss., ha messo in evidenza come l’analisi costi-benefici, talvolta impiegata per valutare l’impatto di questa metodologia, può funzionare come un contenitore per intuizioni inaffidabili piuttosto che come un modo per disciplinarle, e può non tenere conto di un aspetto importante della discriminazione, consistente nelle umiliazioni quotidiane dell’esclusione e della stigmatizzazione.

<sup>87</sup> V., infatti, M. CARTABIA, *The Many and the Few: Clash of Values or Reasonable Accommodation?*, in [American University International Law Review](#), 4/2018, 672 ss. Spunti di interesse si rinvencono, anche se non collegati direttamente alla tematica qui trattata, in A. MASTROMARINO, *Formazioni culturali e conflitti identitari. Oltre l’accomodamento per praticare il pensiero complesso*, in *Annuario 2024. La libertà di manifestazione del pensiero* (atti del XXXIX Convegno annuale dell’A.I.C., Salerno, 15-16 novembre 2024), Editoriale scientifica, Napoli, 2025, 99 ss.

disposta dal dirigente scolastico in adesione ad una richiesta avanzata all'esito di un'assemblea tenutasi dagli studenti<sup>88</sup>.

Accedendo ad una interpretazione costituzionalmente orientata della vigente disciplina regolamentare del 1924<sup>89</sup>, la Cassazione ha ritenuto che «l'aula può accoglierne la presenza allorché la comunità scolastica interessata valuti e decida in autonomia di esporlo, nel rispetto e nella salvaguardia delle convinzioni di tutti, affiancando al crocifisso, in caso di richiesta, gli altri simboli delle fedi religiose presenti all'interno della stessa comunità scolastica e ricercando un ragionevole accomodamento che consenta di favorire la convivenza delle pluralità». Grazie a tale modalità dialettica e partecipata «la libertà di insegnamento del docente – presidio di pluralismo culturale e di Stato democratico – non ne rimane affatto incisa o toccata: quel simbolo non interferisce con la possibilità di ciascun insegnante di prospettare la propria concezione del mondo, della vita e della posizione in esso occupata dall'uomo, o più in generale di manifestare le proprie convinzioni in materia religiosa nell'ambito scolastico». Sicché, l'impugnato provvedimento è stato giudicato illegittimo in quanto non conforme «al modello e al metodo di una comunità dialogante che ricerca insieme la composizione di diritti uguali e contrari». Questo modello per la Corte allude ad «una soluzione di mediazione o di compromesso», idonea a tener conto «della voce del docente dissenziente».

Questa pronuncia delle Sezioni unite aiuta a intercettare il ragionevole punto di equilibrio tra la libertà di insegnamento e i doveri che gravano sull'insegnante in virtù del rapporto che lo lega ad una determinata istituzione scolastica, quanto meno sul piano metodologico, esaltando il dialogo quale forma di confronto all'interno di istituzioni che del dibattito, aperto e inclusivo, sono il luogo di elezione.

## 7. Insegnamento libero e propaganda politica

Nel compimento quotidiano della propria azione didattica, essendo la parola il veicolo fondamentale di trasmissione e di condivisione delle conoscenze, ad un insegnante può capitare di esprimere giudizi, valutazioni, apprezzamenti, rilievi critici, su tematiche curriculari affrontate in aula ma idonee ad essere calate nella realtà. Persino un insigne e carismatico matematico, come il professor Renato Caccioppoli, tra una equazione e una derivata inseriva meditazioni di altra natura<sup>90</sup>.

<sup>88</sup> [Cass., SS.UU., 9 settembre 2021, n. 24414](#). V., al riguardo, C.B. CEFFA, *Il crocifisso nella scuola di Stato: Atto IV*, in *Forum Quad. cost.*, 4/2021, 55 ss., nonché M. PARISI, *Crocifisso a scuola e «accomodamento ragionevole» nelle argomentazioni della Corte di Cassazione*, in *Pol. dir.*, 2022, 523 ss.

<sup>89</sup> Più precisamente, l'art. 118 del [r.d. 30 aprile 1924, n. 965](#).

<sup>90</sup> L. FOSCHINI, *L'attrito della vita. Indagine su Renato Caccioppoli matematico napoletano*, Feltrinelli, Milano, 2022. Ovviamente, rinvio a *Morte di un matematico napoletano*, struggente film diretto nel 1992 da Mario Martone e interpretato da Carlo Cecchi.



Così facendo, l'insegnante si avvale di una libertà, quale quella della manifestazione del pensiero, che in una cornice quale quella tracciata dall'attività didattica assume una connotazione, formale e sostanziale, assolutamente peculiare.

Invero, chi insegna versa in una condizione particolare nei confronti dei propri allievi. Chi partecipa ad un comizio è sempre libero di non ascoltare, di abbandonare la riunione, di distrarsi. Chi legge un libro può serenamente riporlo nella libreria, così come chi è immerso nella visione di un blog in rete può sempre sconnettersi. Lo stesso vale per chi, sul versante "passivo", partecipa ad una lezione? Non credo. Chi si apre alla parola dell'insegnante lo fa mosso dalla volontà di apprendere e di aprirsi a nuove prospettive. Certo, immaginare che questa apertura sia frutto di libertà all'interno di un'istituzione scolastica può suonare estremamente opinabile. Diciamo che più si va avanti negli studi, maggiore è lo spazio di libertà dello studente, rispetto a quello della doverosa applicazione supportata dalla formulazione di giudizi e voti<sup>91</sup>. Nel contempo, però, occorre anche rinunciare a riconoscere nell'insegnante una posizione di supremazia che lo eleva al di sopra della multiforme platea dei suoi discenti. Questa idea andava bene sino a qualche decennio addietro, ma oggi si rivela decisamente obsoleta.

Resta, comunque, il fatto che lo studente gode di minori margini di libero apprezzamento rispetto a coloro che fanno parte della platea indeterminata di potenziali destinatari cui si rivolge chi esercita il diritto fondamentale di cui all'art. 21<sup>92</sup>. È possibile, in effetti, affermare che lo studente s'impegna ad ascoltare l'insegnante accettando una riduzione consistente della propria libertà di interrompere a piacimento questa interazione o di incanalarla in un percorso argomentativo diverso da quello tracciato e gestito dall'insegnante stesso<sup>93</sup>.

Stando così le cose, è evidente la delicatezza della questione relativa al pensiero manifestato dall'insegnante nel compimento dell'attività didattica. Pensiamo ad un pittore: quando si manifesta il pensiero è come se la sua vocazione artistica si indirizzasse verso una entità indefinita, cangiante, non prevedibile con esattezza; quando si insegna, il pennello del pittore esprime la propria vitalità su di una tela per dare colore, per raffigurare immagini, o persino per mettere in discussione, come nei più celebri quadri di Lucio Fontana, la consistenza materiale di quel supporto. Lo studente si predispone ad accogliere, esattamente come la tela del pittore.

Appare, dunque, chiaro quanto possa generare dubbi e remore un insegnante che devia dal sicuro itinerario impostato dalla sua materia, per accedere ad un versante diverso in cui collocare prese di posizione per così dire extradidattiche tali da coinvolgere ideali, concezioni, posizioni filosofiche e, soprattutto, convincimenti di natura politica.

---

<sup>91</sup> Da ultimo M. MORANDI, *Storia critica del voto scolastico*, Scholé Morcelliana, Brescia, 2025.

<sup>92</sup> Sottolinea l'asimmetria tra insegnante e studenti G. MATUCCI, *Persona, formazione, libertà.*, 89 ss.

<sup>93</sup> Sulla cd. "psicologia dell'attenzione" v. D. KAHNEMAN, *Attention and Effort*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.), 1973.

In tutto ciò si annida il rischio che dietro una formale opera di insegnamento si celi una dissimulata (a volte, neanche tanto) forma di propaganda<sup>94</sup>.

Ciclicamente i mass media rendono note vicende di insegnanti o persino scuole accusate di aver fatto o incoraggiato propaganda politica con dichiarazioni rese nel corso delle lezioni o con iniziative informative su tematiche di attualità, come può essere un conflitto armato o una consultazione referendaria. In questi frangenti si brandisce l'arma del procedimento disciplinare oppure, per prevenire derive faziose giudicate insidiose per il benessere complessivo degli studenti, si rincorrono circolari o linee guida o altri provvedimenti nei quali si enuncia l'indefettibile e doveroso rispetto della *par condicio*.

Per scongiurare questo rischio, non pochi dirigenti si prodigano nel vietare radicalmente ogni proposta che anche lontanamente abbia il sentore di una iniziativa politicamente e persino "partiticamente" orientata e influenzata.

Ora, non è certo facile trovare un ragionevole punto di equilibrio tra l'oggettività asseritamente connaturata alla didattica (la cd. neutralità) e la libertà dell'insegnante di farsi promotore o artefice di deviazioni (se così si possono davvero definire) dal programma da recitare in aula. Non bisogna dimenticare, infatti, che l'insegnante è un essere umano, provvisto di coscienza e di storia personale, il cui incardinamento in una struttura scolastica non è subordinato alla rinuncia alla propria sensibilità politica. Questa abiura non è imposta neppure a chi ricopre, in ambito istituzionale, posizioni di garanzia che esigono neutralità e imparzialità: si pensi al Capo dello Stato, ai giudici della Corte costituzionale, ai magistrati. Perché, dunque, pretendere un simile sacrificio da parte di chi queste funzioni di garanzia non le assolve?

Si obietterà che, in fondo, anche l'insegnante è in qualche misura garante del sereno sviluppo della personalità dei suoi giovani allievi. Un processo di fioritura, questo, che potrebbe essere inquinato o alterato da punti di vista di parte imposti da un insegnante dispotico o anche semplicemente carismatico e persuasivo.

Ebbene, questa legittima preoccupazione è tale da giustificare la realizzazione di un fossato intorno al castello scolastico, tale da impedire l'accesso ad elementi estranei e persino nemici?

Senza dubbio, in una società assistita da una Costituzione, come la nostra, democratica e pluralista, il sistema di istruzione non può trasmodare in un complesso di istituzioni poste al servizio di una qualche formazione politica, annullando così il confronto dialettico tra le diverse componenti comunitarie. Certo, ci sono – come abbiamo visto – scuole e università con una dichiarata impostazione identitaria, le quali nondimeno non sono assimilabili ad

---

<sup>94</sup> V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 71 s., esclude che la libertà di insegnamento possa divenire uno strumento di propaganda e di proselitismo, essendo prioritaria la tutela della personalità degli allievi. Più precisamente, la propaganda è libera anche per gli insegnanti «in quanto privati cittadini, e non invece nell'atto in cui impartiscono un pubblico insegnamento, dal più modesto al più alto». Similmente U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, cit., 700; R. CARIDÀ, *La libertà di insegnamento*, cit., 3, 31, 153; D. PORENA, *La libertà di insegnamento*, cit., 17.



apparati confessionali in cui non v'è alcuno spazio per il libero confronto. Insomma, benché abbiamo una simile configurazione, questi atenei non sono scuole di indottrinamento rigido e a senso unico, dovendosi conformare ai principi costituzionali valevoli anche per loro.

Quanto agli insegnanti, poi, non sempre è così facile riconoscere in una riflessione svolta in aula i caratteri di mera propaganda a favore di un dato partito o anche solo di una determinata ideologia. Persino l'enfasi con la quale il singolo insegnante pronuncia le proprie parole potrebbe essere interpretata come una adesione imposta o fortemente caldeggiata ai propri allievi.

Facciamo alcuni esempi. Filosofia e storia sono due insegnamenti ad alto potenziale di infiltrazione politica. Parlare di Adam Smith e di Karl Marx non è come insegnare a risolvere una equazione di secondo grado. Si tratta, infatti, di pensatori che con le loro idee hanno impresso direzioni antitetiche persino ad interi Stati e compagini sociali, nutrendo nel contempo ideologie e scuole di pensiero ancora oggi attuali. Raccontare un accadimento storico non sempre consente al suo narratore dall'estraniarsi intellettualmente cimentandosi in una ricostruzione ineccepibile sul piano dell'oggettività e dell'imparzialità. Come "raccontare" il ventennio fascista? O, ancora, come riportare gli eventi che hanno funestato, negli anni della seconda guerra mondiale, il nostro Paese e gli altri Stati? Si può essere accusati di fazioso antifascismo se si mettono in evidenza le violenze perpetrate dal regime di Mussolini? Si può essere annoverati tra i guerrafondai se si mettono in risalto i gesti di eroismo di singoli soldati o di interi reparti durante quel conflitto?

Pensando, poi, ad altre discipline, persino la lettura e lo studio di autentiche opere letterarie come la *Divina commedia* o i *Promessi sposi* potrebbero innescare disquisizioni e ragionamenti che vanno oltre l'analisi del testo.

E noi costituzionalisti, nelle nostre lezioni sulla forma di governo, sull'ordinamento giudiziario, sulle libertà fondamentali, non ci troviamo spesso nella spinosa condizione di dover evocare vicende politiche per dare un senso pratico a principi e istituti altrimenti destinati a rimanere astratte nozioni? Oggi va di moda parlare di argomenti "divisivi": l'eutanasia, l'aborto, l'obiezione di coscienza, la laicità. Ma come affrontarli in aula senza lasciar trasparire, anche molto timidamente, la nostra sensibilità politica?

Non è possibile confidare in un algoritmo che ci permetta di stabilire quando il concreto esercizio della libertà di insegnamento degeneri in propaganda politica<sup>95</sup>.

Si può, però, fare un bel passo in avanti accedendo ad una nozione di "politica" che non combaci pedissequamente all'azione svolta dai suoi principali, ma non unici, protagonisti, vale a dire i partiti.

Invero, agire politicamente significa accogliere dentro di sé, e alimentare giorno per giorno, alcuni valori, declinabili come concezioni ideali<sup>96</sup>. Ognuno di noi immagina, più o

<sup>95</sup> Cfr. P. CARETTI, G. TARLI BARBIERI, *I diritti fondamentali. Libertà e diritti sociali*, Giappichelli, Torino, 2017<sup>4</sup>, 466.

<sup>96</sup> Cfr. Q. CAMERLENGO, [Valori e identità: per un rinnovato umanesimo costituzionale](#), in questa [Rivista](#), [Studi 2022/II](#), 634 ss.

meno scientemente, una struttura sociale desiderabile in base a determinati parametri che assumiamo come punti di riferimento per migliorare la condizione nostra e degli altri consociati. Si può credere in una maggiore giustizia sociale oppure investire emotivamente nella disuguaglianza come impulso per raggiungere traguardi sempre più alti. Si può desiderare una società plurale e inclusiva, in cui la diversità è percepita come una qualità da promuovere, oppure si può anelare ad una società compatta che si aggrega intorno a valori condivisi, con esclusione di coloro che non vi si riconoscono. Tutto ciò è “fare politica”, e questa azione può svolgersi anche al di fuori dei partiti e dei movimenti<sup>97</sup>.

Insegnare in una scuola primaria di periferia, confrontandosi anzi scontrandosi con una realtà ostile, refrattaria alla cultura, incline alla violenza e alla sopraffazione come *modus vivendi*, non è forse un gesto straordinariamente politico? In questa scelta, infatti, alberga un profondo sentimento di empatia, di solidarietà, di giustizia ed equità sociale, che accompagna ogni giorno in classe insegnanti ispirati e illuminati. E se questi insegnanti si “lasciano sfuggire” impropri e doglianze verso uno Stato (e, dunque, un governo) che si giudica assente, sarebbe questa una forma indebita di esercizio della loro libertà? È propaganda da sedare e sanzionare?

Il punto è che la politica, da sempre abbinata al potere, è intesa, capziosamente, come uno strumento di assoggettamento degli studenti all’insegnante, percepito alla stregua di un ingranaggio di un complesso e opprimente apparato autoritario.

Ma non è così.

Come ha spiegato Norberto Bobbio, la politica è «l’attività volta a stabilire le regole e a prendere le decisioni destinate a rendere possibile la convivenza tra un gruppo di persone: una convivenza possibilmente pacifica all’interno e sicura all’esterno, cioè verso altri gruppi»<sup>98</sup>. Nota lo stesso Bobbio che «generalmente si usa il termine “politica” per designare la sfera delle azioni che hanno un qualche riferimento diretto o indiretto alla conquista e all’esercizio del potere ultimo (o supremo o sovrano) in una comunità di individui su un territorio», dove per potere s’intende «la capacità di un soggetto di influenzare, condizionare, determinare il comportamento di un altro soggetto»<sup>99</sup>.

Calata nel contesto elettivo del potere, la politica è davvero mediazione, compromesso, dialogo, e anche strategia, a volte finzione, spesso rappresentazione di parte della realtà per ottenere la vittoria sull’avversario, secondo la logica schmittiana dell’amico/nemico<sup>100</sup>.

<sup>97</sup> Sul “partitismo” come degenerazione dell’azione politica svolta attraverso i partiti v., ad esempio, C.R. SUNSTEIN, *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*, Princeton University Press, Princeton, 2017, trad. it., *#Republic. La democrazia nell’epoca dei social media*, Il Mulino, Bologna, 2017, 21 ss., dove ricorda che con tale denominazione si allude ad «una sorta di antipatia viscerale e automatica per i sostenitori del partito politico avversario».

<sup>98</sup> N. BOBBIO, *Elementi di politica. Antologia*, Einaudi, Torino, 2010, VII.

<sup>99</sup> *Id.*, 6.

<sup>100</sup> C. SCHMITT, *Der Begriff des Politischen*, in *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 1927, 58, 1 ss., trad. it., *Il concetto di politico*, in *Id.*, *Le categorie del politico*, Il Mulino, Bologna, 1972.



Sicché, i timori manifestati nei riguardi di un abuso di sensibilità politica in ambito scolastico sarebbero fondati se la scuola stessa fosse o si trasformasse in un organismo di potere, una istituzione cioè appartenente a pieno titolo all'arena in cui si fronteggiano i tradizionali attori e protagonisti dell'agone politico.

La scuola è, però, altro. Non è il braccio operativo di uno Stato etico che intende indottrinare i suoi cittadini o sudditi<sup>101</sup>. La scuola è una agenzia educativa coerentemente inserita in una struttura plurale e inclusiva, aperta al confronto e al contributo delle diverse forme di pensiero che si sviluppano in seno alla società<sup>102</sup>. L'unica pretesa che lo Stato può vantare, qui come altrove, è il rispetto della Costituzione e delle leggi della Repubblica. Ogni altra ambizione, più o meno visibile, sarebbe un tradimento del patto che avvince lo Stato alla stessa società. In una scuola così caratterizzata, lo spazio per la politica c'è e, in una democrazia pluralista come quella puntellata e ispirata dalla nostra Costituzione, questo spazio non può essere inibito o soffocato adducendo pretestuose ragioni di obiettività e neutralità.

L'insegnante tradisce il proprio ruolo, abusando della libertà ad esso riconosciuta dalla Costituzione, quando si riduce a portavoce di una specifica fazione politica, quando si lascia strumentalizzare da chi ha interesse a raccogliere consenso tra i più giovani, come cittadini *in fieri* o come elettori esordienti.

## 8. Sulla valutazione della prestazione didattica

La peculiare relazione tra l'insegnante e gli studenti ha, negli ultimi tempi, subito una profonda trasformazione ispirata dalla volontà di incidere sulla prestazione didattica in termini di qualità ed efficacia.

Un tempo l'insegnante era immune da qualsivoglia giudizio che non fosse quello, informale e confidenziale, rimesso al libero apprezzamento dei suoi studenti e delle rispettive famiglie. Oggi qualcosa è cambiato, anche se non in tutti i contesti didattici.

Si pensi, innanzitutto e soltanto in ambito universitario, alla valutazione degli insegnanti attraverso la compilazione, da parte degli studenti, di appositi questionari<sup>103</sup>. La qualità della docenza è così misurata in base ad alcuni parametri, alcuni dei quali relativi alla qualità dell'azione didattica del singolo docente (il docente stimola/motiva l'interesse, esposizione degli argomenti, reperibilità per chiarimenti, copertura degli argomenti d'esame, soddisfazione complessiva), altri inerenti soprattutto a profili organizzativi (materiale

---

<sup>101</sup> Sullo «stato educatore» v. M. LOSANA, *Il ruolo della scuola*, cit., 165. Cfr., pure, F. GASPARI, *Il diritto all'istruzione*, cit., 15 s.

<sup>102</sup> V. G. MATUCCI, *Le agenzie educative e i diritti dei singoli, fra unità, identità e autonomia*, in *Dir. cost.*, 2/2021, 55 ss.

<sup>103</sup> La norma di riferimento è l'art. 1, comma 2, della [legge 19 ottobre 1999, n. 370](#) (Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica), a mente del quale i nuclei di valutazione «acquisiscono periodicamente, mantenendone l'anonimato, le opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche».

didattico, chiarezza modalità d'esame, accessibilità della piattaforma digitale dedicata, coerenza con i programmi dichiarati).

La raccolta delle opinioni espresse dagli studenti è coordinata dal presidio di qualità di ateneo e costituisce un elemento fondamentale del sistema di assicurazione della qualità. I relativi dati sono elaborati e forniti, in forma aggregata, ai docenti, ai consigli didattici, ai dipartimenti ed alle commissioni paritetiche. I risultati sono, altresì, trasmessi all'Anvur attraverso la relazione annuale del nucleo di valutazione dell'ateneo.

Ora, quanto e come una simile valutazione possa davvero incidere sul concreto esercizio della libertà di insegnamento è un interrogativo cruciale in un frangente, quale quello attuale, in cui le logiche di *customer satisfaction* (dunque, di *student satisfaction*) sembrano aver attecchito anche in contesti differenti da quello commerciale. Anche in ambito accademico sembra aver attecchito un modello di misurazione della qualità calibrato sul divario tra la *performance* attesa e quella realmente percepita<sup>104</sup>.

Da sempre l'insegnamento è percepito come una prestazione insuscettibile di valutazione economica. In esso, in effetti, domina un inafferrabile senso di immaterialità che mal si concilia con una misurazione in termini di prezzo.

Di conseguenza, la resa didattica, proprio per la sua intrinseca natura, è sempre stata identificata come un'attività refrattaria ad ogni forma di apprezzamento qualitativo se non di natura simbolica o affettiva<sup>105</sup>.

Oggi il paradigma di riferimento è mutato<sup>106</sup>. L'ascendente esercitato dal modello aziendale ha fatto breccia in un ambiente che ha resistito nei decenni come una sorta di fortezza entro cui custodire il tesoro della cultura e della formazione: un tesoro, questo, non monetizzabile, ma apprezzabile alla stregua di altri standard, intrisi di umanità e di intangibile spiritualità. Forse ha inciso anche una rivalutazione del principio del buon andamento dell'attività amministrativa, consacrato nell'art. 97 Cost. Posto che anche la didattica rientra tra le funzioni devolute alle istituzioni amministrative, la stima dell'efficacia e dell'efficienza, oltre che della economicità, delle prestazioni rese in ambito scolastico non è più considerato un tabù, quanto meno a livello universitario.

Essere sottoposto ad un giudizio dei propri studenti, per di più reso pubblico (salvo volontà contraria del diretto interessato), è una condizione che può alimentare tanto contegni virtuosi (autocritica, ricerca del miglioramento), quanto all'opposto scelte comportamentali opinabili (alleggerimento del carico didattico, indulgenza o accentuata generosità nella valutazione in occasione degli esami di profitto, adozione di strategie

<sup>104</sup> Cfr. A. QUARTELLA, *Customer Satisfaction*, McGraw-Hill, Milano, 1994.

<sup>105</sup> La gratitudine provata verso un insegnante che ha dato tanto.

<sup>106</sup> Cfr. V. CAPURSI, L. LIBRIZZI, *La qualità della didattica: indicatori semplici o composti?*, in V. Capursi, G. Ghellini (a cura di), *Dottor Divago. Discernere valutare e governare la nuova università*, Franco Angeli, Milano, 2008, 139 ss.



comunicative improntate alla *captatio benevolentiae* degli studenti)<sup>107</sup>. Le scienze comportamentali sarebbero d'ausilio al riguardo. Nondimeno, queste constatazioni sono il frutto di buon senso e anche di una sufficiente ricognizione empirica maturata sul campo. È ragionevolmente intuibile quanto simili condizionamenti siano destinati, nel bene e nel male, ad inficiare la genuinità del libero insegnamento, immettendo nella coscienza del singolo insegnante elementi esogeni capaci di indirizzare la relativa attività in una direzione diversa e non voluta dall'interessato. Come ha ammonito Zagrebelsky, «neanche il maestro si deve accasciare sui propri studenti, sacrificando la dignità della propria professione alla sirena del facile gradimento»<sup>108</sup>.

Ebbene, combinando i principi fondamentali dapprima evocati ed esplorati, si può giungere alla conclusione che una valutazione della didattica erogata per essere costituzionalmente sostenibile dovrebbe legittimare esclusivamente interventi destinati a risolvere criticità e problemi, anziché ad alimentare condotte non virtuose o persino una insidiosa e sterile competizione tra insegnanti.

In effetti, a determinare l'esito di una simile valutazione concorrono molteplici ed eterogenee variabili, non sempre gestibili dal singolo insegnante. Sicché, una comparazione tra docenti finirebbe col discriminare in quanto non ragionevolmente calibrata su questi poliedrici fattori. Così come strutturata, la valutazione graverebbe sull'attività posta in essere dall'insegnante, il quale incapperebbe in un ulteriore ostacolo al pieno sviluppo della personalità. Senza trascurare, infine, l'impatto che una valutazione, in ipotesi condotta con finalità competitive, avrebbe sulla pari dignità sociale degli insegnanti coinvolti, generando un *ranking* di difficile comprensione in un contesto, quale quello educativo e formativo, caratterizzato dall'eguale considerazione e stima sociale di tutti i membri della relativa comunità.

La scuola è, altresì, il terreno in cui germoglia il seme della solidarietà. Sicché, un fraintendimento e un cattivo uso dei risultati qui considerati potrebbero innescare processi di rivalità e di antagonismo tra insegnanti tali da lacerare la coesione e l'equilibrio collaborativo, a detrimento della stessa missione educativa e formativa svolta in questo contesto. Se si dovesse alimentare una simile competizione, magari premiando i più "bravi" o introducendo penalità sotto forma di preclusioni (scatti biennali, ammissione ai fondi di ricerca), si darebbe la stura a invidie, a recriminazioni, a puerili comparazioni tra insegnamenti sol per dimostrare che una eventuale ottima valutazione altro non è che la logica conseguenza della maggiore "facilità" di una materia rispetto ad altre. E a farne le spese sarebbero fatalmente gli stessi studenti.

---

<sup>107</sup> Cfr. G. BONAZZI, *La valutazione della qualità della didattica: alcune considerazioni critiche*, in *Rass. it. sociologia*, 2003, 447 ss., e C. CORSINI, *Sull'utilità e il danno di "Misurazione e valutazione"*, in Id. (a cura di), *Rileggere Visalberghi*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2018, 13 ss.

<sup>108</sup> G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, cit., 32.

A questo ordine di considerazioni si potrebbe obiettare che, negando qualsivoglia valenza competitiva e premiale alla valutazione della didattica, non vi sarebbe per gli insegnanti alcun incentivo a migliorarsi, né a continuare a cimentarsi con impegno e spirito di abnegazione. Insomma, si potrebbe contrapporre alla ricognizione interpretativa qui illustrata il “merito” quale criterio che dovrebbe caratterizzare anche il versante degli insegnanti.

Non è certo questa la sede per soffermarsi su di un tema così complesso e articolato, tornato peraltro di stretta attualità negli ultimi anni<sup>109</sup>. Di solito il merito è evocato pensando agli studenti, alle loro competenze e capacità, soprattutto ai loro risultati. Quando si fuoriesce dai confini scolastici, il merito è invocato quale criterio di selezione nei concorsi pubblici, negli esami di Stato, nel reclutamento del personale. In Costituzione il merito sovrintende alla scelta dei senatori a vita (art. 59, secondo comma, Cost.) e alla nomina di professori e avvocati in Cassazione (art. 106, terzo comma, Cost.). Quale modalità di allocazione di risorse scarse non affidata al caso o alla pura e semplice libertà di qualche autorità, il merito finisce inesorabilmente a sancire una diseguaglianza tra chi ce la fa e chi non riesce nel proprio intento. Per rendere questa selezione sostenibile o tollerabile, si invoca e si applica l’eguaglianza delle opportunità o nei punti di partenza, così che si possa riconoscere che la competizione ha visto tutti i concorrenti partire dalla stessa linea: alla fine vince il migliore.

Ma l’insegnamento è una gara a chi trasmette di più? A chi conquista il favore degli studenti? Gli insegnanti sono atleti che scendono in campo per contendersi la vittoria finale?

Forse questa metafora potrà suonare un po’ eccessiva, ma pensare di assegnare alla valutazione della didattica una portata scriminante, per distinguere gli ottimi dai peggiori, per esaltare i capaci elevandoli al di sopra dei meno attrattivi, mi pare il frutto di una forzatura, di un fraintendimento circa il ruolo che la nostra società, attraverso i principi costituzionali, assegna agli insegnanti. Il merito si conquista giorno per giorno donandosi ai

<sup>109</sup> Quanto ad alcuni tra gli scritti più recenti v. G. FONTANA, *Dis-eguaglianza e promozione sociale: bisogno e merito (diverse letture del principio di eguaglianza nel sistema costituzionale)*, in M. Della Morte (a cura di), *La dis-eguaglianza nello Stato costituzionale (Atti del Convegno del Gruppo di Pisa di Campobasso, 19-20 giugno 2015)*, Editoriale scientifica, Napoli, 2016, 46 ss.; M. SALERNO, *Contributo allo studio del principio costituzionale del merito*, Giappichelli, Torino, 2020; S. PRISCO, *Merito e Costituzione*, in *Scritti in memoria di Beniamino Caravita di Toritto*, vol. III, Editoriale scientifica, Napoli, 2024, 3111 ss.; Q. CAMERLENGO, *Dal “merito” ai “meriti”: per una scuola costituzionalmente inclusiva*, in *Osservatorio AIC*, 3/2025, 1 ss. V., anche, i contributi nei volumi collettanei M. Ferrari, A. Maranesi (a cura di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholé Morcelliana, Brescia, 2023, e M. Baldacci, A. Titone (a cura di), *Dal merito al diritto all’istruzione*, Franco Angeli, Milano, 2024. Tra le trattazioni più note, e di più ampio respiro, v. P. BARROTTA, *I demeriti del merito. Una critica liberale alla meritocrazia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 1999; C. BARONE, *Le trappole della meritocrazia*, Il Mulino, Bologna, 2012; M. BOARELLI, *Contro l’ideologia del merito*, Laterza, Bari-Roma, 2019; F. GIUNTOLI, *Il merito e l’uguaglianza. Materiali e studi di filosofia dell’educazione*, Albatros, Roma, 2019; S. CINGARI, *La meritocrazia*, Futura editrice, Roma, 2020; M. SANTAMBROGIO, *Il complotto contro il merito*, Laterza, Bari-Roma, 2021; E. ANTONELLI, *Due o tre cose sul merito: saggio di estetica sociale*, Milano, 2021. E, naturalmente, M. YOUNG, *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Thames and Hudson, London, 1958, trad. it., *L’avvento della meritocrazia*, Edizioni di Comunità, Ivrea-Roma, 2014, e M.J. SANDEL, *The Tyranny of Merit: What’s Become of the Common Good?*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 2020, trad. it., *La tirannia del merito*, Feltrinelli, Milano, 2021.



propri studenti, vincendo indolenza e rassegnazione, riuscendo ad accompagnare, attraverso la conoscenza e il pensiero critico, personalità *in fieri* che debbono poter riconoscere vuoti da riempire. La valutazione è, quindi, lo strumento per segnalare eventuali difficoltà, non per suggellare l'esistenza di insegnanti di serie A e di serie B.

## 9. L'impatto della didattica innovativa

Negli ultimi tempi la libertà di insegnamento è sempre più condizionata, nel suo effettivo esplicarsi, da molteplici e variopinti strumenti di didattica innovativa.

Tradizionalmente, l'insegnante ha interagito con gli studenti attraverso lezioni frontali: lavagna in ardesia, gessetto e cancellino, e, soprattutto, uso massiccio della parola. Questa modalità è stata, nel tempo, messa in discussione in quanto ritenuta obsoleta giacché inidonea ad assecondare gli sviluppi, asseverati dalla pedagogia, dei contesti scolastici in tutte le loro componenti, umane e materiali. La ragione ultima sottesa a tale rivoluzione è così sintetizzabile: lo studente deve essere collocato al centro del percorso formativo. Il suo apprendimento deve vederlo protagonista attivo, più che mero recettore delle parole espresse dall'insegnante. Il "vecchio insegnante" con i "vecchi arnesi del mestiere" è una figura sì romantica, ma appartenente ormai al passato.

Qualche esempio può essere d'aiuto anche solo per percepire il potenziale impatto di questa inedita metodologia.

L'apprendimento cooperativo (*Cooperative Learning*) enfatizza il ruolo dei piccoli gruppi, così da incentivare anche capacità relazionali. Nel caso della classe capovolta (*Flipped Classroom*), i ruoli sono invertiti e quanto appreso, dal punto di vista teorico, con lo studio al di fuori delle mura scolastiche, viene messo in pratica attraverso attività di risoluzione di casi concreti e con il confronto. Attraverso la cd. *Gamification* gli studenti sono stimolati in termini di motivazione e di coinvolgimento attivo ricorrendo agli elementi tipici del gioco, come punti, classifiche, sfide. Il *Project-Based Learning* porta gli studenti a cimentarsi, per un lasso di tempo prolungato, sulla realizzazione di progetti reali o virtuali. La *Peer Education* è una modalità di apprendimento tra pari, che presuppone la formazione di alcuni studenti per aiutare i propri compagni, favorendo così l'apprendimento e le relazioni sociali.

La didattica innovativa è, poi, supportata dall'impiego in aula di strumenti tecnologici (LIM, proiettori interattivi) che vanno ben oltre, in termini di efficacia, la condivisione di slides o di documenti informativi predisposti grazie all'impiego di programmi di videoscrittura. Si ricorre talvolta alla cd. robotica educativa quando si usano piccoli robot programmabili per coniugare logica, matematica e materie S.T.E.M. in modo pratico.

Ebbene, la didattica innovativa è idonea a stressare la libertà di insegnamento o, al contrario, ne è un valido e vieppiù insostituibile supporto?

È innegabile che le aule in cui si impartiscono le lezioni, dalla scuola primaria agli atenei, sono profondamente mutate rispetto anche solo a qualche decennio addietro.

Sono cambiati, innanzitutto, gli studenti. Lo sviluppo tumultuoso della tecnologia, con l'avvento della rete, ha alterato le stesse modalità di interazione sociale e, con esse, sono anche variate le aspettative coltivate da ragazze e ragazzi. Un uso sempre più massiccio dello *smartphone* e degli altri supporti informatici e di comunicazione, unitamente alla diffusione inarrestabile dei *social media*, hanno avvicinato le persone tra loro e tra esse e i fatti, anche quando questi avvengono a distanze significative, ma nel contempo hanno reso tutti più ansiosi nel reperire notizie, nel raggiungere determinati risultati, nell'ottenere le tanto agognate risposte. Tutto è diventato più semplice, più veloce, grazie alla connessione, ma uno dei prezzi più salati da pagare è la progressiva incapacità di gestire l'attesa, la frustrazione, l'insuccesso: tutte componenti, queste, di una vita normale che oscilla tra alti e bassi, tra serenità e apprensione, tra solitudine e socialità. Questa trasformazione globale si riversa nelle aule scolastiche incidendo sulla relazione tra l'insegnante e i suoi studenti i quali si attendono prestazioni più rapide, risposte efficaci e tempestive e, dunque, la classica lezione frontale viene vissuta come un gravoso residuo del passato, un anacronismo che genera solo noia e insoddisfazione.

Sono, poi, cambiate le stesse scuole. L'ascendente esercitato dal modello aziendale e la graduale e surrettizia riconversione dei percorsi formativi in itinerari didattici pensati e costruiti per favorire l'immediato accesso al mondo del lavoro, a sua volta molto diverso dal passato, hanno reso le istituzioni scolastiche pedine di un gioco a vasta scala caratterizzato da una agguerrita concorrenza. Lo svecchiamento delle metodologie didattiche è, in questo clima, percepito come uno strumento per competere in questa gara continua e sfibrante, in cui il marketing commerciale sembra avere la meglio sulla tradizionale voce di quartiere che un tempo aiutava le famiglie nella scelta migliore per i loro figli. Si pensi, in particolare, alla proliferazione massiccia delle università telematiche, il cui trend di crescita, in termini di immatricolazioni e di iscritti, appare inarrestabile. Gli altri atenei spesso sono (o si sentono tali) costretti ad inseguire, modificando la propria offerta, anche in relazione alle modalità di erogazione della didattica (insegnamenti da remoto, corsi ibridi, e così via), per non perdere terreno.

Ebbene, gli insegnanti si trovano spesso travolti da queste novità, facendo fatica a tenere il passo, disorientati da un cambiamento repentino che mette in discussione principi e metodi che si ritenevano acquisiti una volta per tutte. E si avverte soprattutto un profondo gap generazionale tra chi ha iniziato questo mestiere all'epoca di lavagna e gessetto e quanti hanno intrapreso la professione di insegnante nel nuovo millennio.

Le istituzioni scolastiche si attrezzano per fronteggiare le sfide del cambiamento e, in ragione di ciò, si rivolgono ai loro insegnanti chiedendo collaborazione e convinta partecipazione. Senonché questa richiesta assume caratteri diversi e intensità altrettanto cangianti nei differenti contesti formativi: dai timidi suggerimenti (pratica *soft*) sino alle



prescrizioni vincolanti (pratica *hard*), passando attraverso calorosi inviti che suonano un po' come le "spinte gentili" proprie della *nudge theory*, vale a dire incoraggiamenti significativi che preservano la libertà degli insegnanti incidendo sulla "architettura delle scelte"<sup>110</sup>.

Un dato è certo: queste modalità innovative di erogazione della didattica condizionano tangibilmente la libertà di insegnamento, anche solo prospettando al suo titolare modalità di esercizio diverse e ulteriori rispetto a quelle praticate sino a quel momento. Il che può anche essere una condizione utile, se l'innovazione didattica permette all'insegnante di migliorare le proprie prestazioni correggendo criticità o dischiudendo nuove possibilità. Non è così, invece, quando l'insegnante si riconosce, perché su di essa ha sviluppato e maturato la propria personalità, in una certa pratica didattica che lo rende unico e insostituibile. L'approccio agli studenti, attraverso il ricorso a determinate strategie comunicative, definisce l'identità didattica del singolo insegnante che, così, partecipa effettivamente alla vita scolastica con un atteggiamento e una postura che lo rendono originale, incomparabile, esclusivo.

La tecnologia non è necessariamente un male per chi si riconosce in un determinato metodo didattico. Negli anni sessanta il maestro Alberto Manzi raggiunse centinaia di migliaia di allievi grazie alla televisione, che all'epoca muoveva i primi, timidissimi passi<sup>111</sup>. Grazie a questo strumento la trasmissione *Non è mai troppo tardi* ha dato a Manzi la possibilità di condividere con un vastissimo pubblico le proprie abilità didattiche, che, diversamente, sarebbero rimaste circoscritte ad un ambiente fisico limitato, quale quello di una delle tante aule del nostro sistema scolastico. Si narra che in occasione del provino Manzi strappò il copione e improvvisò una lezione destinata a persone in tutto o in parte analfabete<sup>112</sup>. La tecnologia amplificò l'impatto didattico del maestro Manzi, il quale rimase padrone, in quanto artefice, del proprio metodo, di un approccio che ha consentito a migliaia di persone, di ogni età, di affrancarsi dall'analfabetismo. Manzi era sé stesso: la televisione gli ha permesso di raggiungere un pubblico enormemente più vasto.

La diffusione della didattica innovativa alimenta, così, un problema di bilanciamento tra la libertà di insegnamento e i molteplici interessi sottesi a tali inediti strumenti. È stato, di recente, osservato che il Piano Scuola 4.0, di cui al d.m. 14 giugno 2022, «presenta forti dubbi sul piano della legittimità costituzionale, alcuni dei quali riguardano la libertà di insegnamento, giacché i docenti sono sostanzialmente obbligati a condividere il Piano, sposando in pieno la transizione digitale»<sup>113</sup>.

---

<sup>110</sup> Per tutti R.H. THALER, C.R. SUNSTEIN, *Nudge. Improving decisions about health, wealth and happiness*, Yale University Press, New Haven-London, 2008, trad. it., *Nudge. La spinta gentile. La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*, Feltrinelli, Milano, 2009.

<sup>111</sup> R. FARNÉ, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bononia University Press, Bologna, 2024<sup>2</sup>.

<sup>112</sup> R. FARNÉ, *Alberto Manzi fra televisione e scuola*, in M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*, Scholé Morcelliana, Brescia, 2020, 226.

<sup>113</sup> F. GASPARI, *Il diritto all'istruzione*, cit., 18. V. anche G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, cit., 104 ss.

In via preliminare, però, sarebbe necessario dimostrare che quegli stessi strumenti sono davvero in grado di giovare a tutti gli attori coinvolti nei processi formativi. Nei piccoli gruppi lo studente con difficoltà emotive può anche perdersi e restare ai margini. La classe capovolta non è certo l'ideale per chi soffre di ansia e di timidezza cronica. La *Peer Education* esige che chi è chiamato ad aiutare i compagni più vulnerabili sia davvero in grado di svolgere questo ruolo. Il ricorso alle strategie di gioco potrebbero creare problemi a chi non riesce a gestire psicologicamente la competizione in ambito scolastico. Nel contempo, siamo sicuri che ogni insegnante sia disposto a rinunciare, anche solo in parte e temporaneamente, al proprio ruolo limitandosi a fare da coordinatore e supervisore? Siamo proprio così certi che l'utilizzo della LIM o la proiezione di slides possano giovare ad un insegnante che ha sempre dimostrato di saper mettere a frutto la propria abilità ricorrendo ai metodi tradizionali?

Atteso che l'insegnamento è una modalità di pieno sviluppo della personalità e di effettiva partecipazione alla vita comunitaria, considerato che eventuali misure non strettamente necessarie potrebbero operare alla stregua di ostacoli di fatto all'eguaglianza e alla libertà, tenuto conto della già esplorata aspirazione – giuridicamente rilevante – alla pari dignità sociale, allora la libertà qui analizzata può incontrare limitazioni e vincoli, sul piano della didattica innovativa, quando sono in gioco beni più rilevanti sempre dal punto di vista costituzionale.

Sicché, la pressione esercitata dalle istituzioni scolastiche su questo versante si rivela ingiustificata e irragionevole ove la didattica innovativa sia utilizzata per garantire all'istituzione stessa una maggiore competitività nel "mercato" scolastico e anche quando (e le due finalità/ragioni sono interconnesse) tale didattica serva solo a rendere più accattivanti e stuzzicanti le lezioni. In questi casi, deve restare ferma la facoltà di scelta dell'insegnante: una facoltà, questa, che risulterebbe compromessa o attenuata anche quando ci si limitasse ad incoraggiare il ricorso a tali tecniche perché, in un caso del genere, si potrebbero di fatto alimentare discriminazioni o disparità di trattamento tra insegnanti.

Al contrario, la libertà di insegnamento deve cedere il passo a obblighi e vincoli allorquando la didattica innovativa e ogni altro strumento diverso dai mezzi tradizionali siano pensati e calibrati per favorire l'inclusione scolastica degli studenti vulnerabili: studenti con disabilità certificata, con disturbi specifici dell'apprendimento, con bisogni educativi speciali, compresi gli studenti con *background* migratorio. In queste situazioni di svantaggio la scuola e gli insegnanti debbono solidalmente prendersi cura degli insegnanti, l'una predisponendo le misure più congeniali, gli altri accettando anche di rinunciare a qualcosa in termini di personalità didattica individuale<sup>114</sup>.

<sup>114</sup> In particolare, sull'inclusione scolastica degli studenti con disabilità v. G. MATUCCI, *Costituzione e inclusione scolastica: origini e prospettive di sviluppo della «scuola aperta a tutti»*, in M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi (a cura di), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Franco Angeli, Milano, 2019, 97 ss.;



In particolare, il ricorso alla didattica innovativa, sempre in chiave solidaristica e inclusiva, potrebbe essere di fondamentale importanza nella implementazione, in ambito scolastico, dei principi e dei metodi dell'*Universal Design for Learning*<sup>115</sup>.

È da tempo che gli studi più innovativi della pedagogia suggeriscono un radicale cambiamento nell'approccio sostanziale e metodologico alla progettazione degli ambienti educativi sì da renderli autenticamente funzionali ai bisogni di tutti, a cominciare proprio dagli studenti con disabilità. Questo innovativo modello riposa sui principi di inclusione, di accessibilità e di valorizzazione delle differenze di ogni studente. Avvalendosi della tecnologia informatica e di altri strumenti di comunicazione e di linguaggio, questo modello asseconda una modalità *bottom up* e, dunque, s'investe maggiormente e preliminarmente sulla progettazione del contesto di riferimento.

Il pregio dell'*Universal Design for Learning* è di rovesciare la prospettiva, nel senso che è l'ambiente a doversi conformare alle esigenze individuali, e non viceversa, affinché lo studente con disabilità possa muoversi e agire senza gli ostacoli che si frappongono alla sua piena inclusione nei percorsi formativi. Al riguardo, si rammenti quanto ha statuito la Corte costituzionale. Per la Corte l'accessibilità «è divenuta una *qualitas* essenziale degli edifici privati di nuova costruzione ad uso di civile abitazione, quale conseguenza dell'affermarsi, nella coscienza sociale, del dovere collettivo di rimuovere, *preventivamente*, ogni possibile ostacolo alla esplicazione dei diritti fondamentali delle persone affette da handicap fisici»<sup>116</sup>. È ben vero che questo riconoscimento non riguarda direttamente l'istruzione. Nondimeno, da esso si può trarre un valido appiglio alla reinterpretazione del modello inclusivo. La Corte ha riconosciuto che, nella coscienza sociale<sup>117</sup>, si è affermata l'idea che dal principio solidaristico discenda il dovere di adoperarsi in anticipo rispetto a situazioni ostative al pieno godimento, da parte delle persone con disabilità, dei diritti fondamentali. E questo principio può essere talmente generalizzato da estendersi non solo alla conformazione di luoghi e

---

G. ARCONZO, *I diritti delle persone con disabilità. Profili costituzionali*, Franco Angeli, Milano, 2020, 187 ss.; C. COLAPIETRO, F. GIRELLI, *Persone con disabilità e Costituzione*, Editoriale scientifica, Napoli, 2020, 139 ss.; A. LAMBERTI, *Il diritto all'istruzione delle persone con disabilità e inclusione scolastica*, Editoriale scientifica, Napoli, 2020; F. GIRELLI, *La garanzia del diritto fondamentale all'istruzione delle persone con disabilità*, in [Dirittifondamentali.it](https://www.dirittifondamentali.it), 3/2020, 100 ss.; E. VIVALDI, *Disabilità mentali e vita indipendente*, Editoriale scientifica, Napoli, 2023; G. ARCONZO, *Istruzione, inclusione e integrazione socio-culturale. Per una interpretazione dell'istruzione costituzionalmente inclusiva*, in [Rivista AIC](https://www.rivistaaic.it), 1/2024, 525 ss.

<sup>115</sup> Su cui, soprattutto, G. MATUCCI, *Inclusione*, in Q. Camerlengo (a cura di), *Inclusione. Convivere nella diversità*, Carocci, Roma, 2026, 19 ss.

<sup>116</sup> Corte cost., [sent. 10 maggio 1999, n. 167](https://www.cortecostituzionale.it) (enfasi aggiunta).

<sup>117</sup> Cfr. I. MASSA PINTO, *La superbia del legislatore di fronte alla «natura delle cose»*, Giappichelli, Torino, 2012; N. ZANON, *Corte costituzionale, evoluzione della «coscienza sociale», interpretazione della costituzione e diritti fondamentali: questioni e interrogativi a partire da un caso paradigmatico*, in [Rivista AIC](https://www.rivistaaic.it), 4/2017, 1 ss.; A. CIERVO, *Il giudice delle leggi e i mutamenti della coscienza sociale: un ragguaglio critico della giurisprudenza della Corte costituzionale*, in *Pol. dir.*, 2019, 523 ss.; V. MARCENÒ, *Il Giudice delle leggi in ascolto. «Coscienza sociale» e giurisprudenza costituzionale*, in *Quad. cost.*, 2021, 377 ss.; Q. CAMERLENGO, *Costituzione e coscienza sociale: il contributo della teoria del nudge*, in *Lo Stato*, 21/2023, 11 ss.

materiali didattici, sibbene anche allo stesso atteggiamento mentale di chi ha la responsabilità di accudire e seguire gli studenti a scuola.

Lo stesso discorso dovrebbe valere per la didattica a distanza, che con la pandemia da Covid-19 ha avuto modo di palesarsi ben oltre i tradizionali luoghi formativi quali le università telematiche<sup>118</sup>.

Per i due protagonisti della relazione didattica, questa modalità presenta innegabili criticità. Se è vero che, in situazioni come quella sperimentata in occasione del *lockdown*, la lezione da remoto poteva considerarsi davvero l'unica risorsa praticabile, pena la sospensione dell'attività didattica, quando non si versa in condizioni eccezionali cimentarsi in una pratica didattica con la mediazione di un computer può significare alterare non poco tanto la capacità di apprendimento degli studenti, quanto incidere più o meno sensibilmente sulla prestazione dell'insegnante stesso. Basti pensare ad un insegnante abituato a muoversi in aula per coltivare una proficua prossimità con gli allievi, aduso ad utilizzare la lavagna, solito a sollecitare e a stimolare la platea sottoponendo quesiti o problemi da risolvere. Tutto ciò si sgretola sotto la pressione di un mezzo, quale il pc, che anonimizza l'opera didattica rendendola fredda, impersonale, persino quando la connessione funziona bene<sup>119</sup>.

Ebbene, se si segue l'itinerario interpretativo qui suggerito, appare evidente che la libertà di insegnamento non possa incontrare limitazioni o vincoli, sul piano della didattica a distanza, se non in casi strettamente necessari per fronteggiare eventi eccezionali e transitori. Non così, dunque, quando questa modalità s'impone come strumento per fronteggiare la competizione di atenei che sono nati proprio per fornire ai loro studenti un'alternativa alla lezione frontale in presenza<sup>120</sup>.

## 10. La libertà di insegnamento come "presenza"

È stato scritto che «anche a voler ritenere l'insegnamento una libertà privilegiata e rafforzata rispetto alla libertà di manifestazione del pensiero, ciò non equivale a liberare la stessa da taluni vincoli e condizionamenti, la cui operatività, con tutta evidenza, trova giustificazione nel complessivo sistema dei diritti costituzionali di libertà, con i quali (...) quella in argomento è chiamata a misurarsi e convivere»<sup>121</sup>.

<sup>118</sup> V. G. MATUCCI, *La scuola nell'emergenza pandemica, fra inclusione e solidarietà*, in *Quad. cost.*, 2021, 623 ss. Per uno sguardo diverso da quello giuridico si rinvia ai contributi raccolti in M. Ferrari, M. Canevari (a cura di), *I cambiamenti delle pratiche didattiche oltre la pandemia*, Scholé Morcelliana, Brescia, 2024.

<sup>119</sup> Cfr. A. PERISSINOTTO, B. BRUSCHI, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma, 2020.

<sup>120</sup> Analogo discorso vale per eventuali obblighi di registrazione delle lezioni, da mettere a disposizione sulle relative piattaforme digitali di ateneo. A meno che non si tratti di garantire il diritto allo studio di coloro che, per disabilità comportante l'impossibilità o la grave difficoltà, di raggiungere la sede universitaria, questa soluzione non pare poter essere imposta ai docenti. V. ORRÙ, *Insegnamento a distanza, innovazione didattica e "costituzione dell'Università"*, in *Dir. pubbl. comp. eur.*, 2021, 23.3, 5 ss.

<sup>121</sup> G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, cit., 120. Sulla "amplissima" libertà di cui gode l'insegnante secondo la nostra Costituzione v. S. FOIS, *Principi costituzionali e libera manifestazione del pensiero*, Giuffrè, Milano, 1957, 48.



Nelle tante trattazioni dedicate al tema la libertà di insegnamento è stata ricostruita, nel suo contenuto e nel suo ambito di operatività, partendo dai limiti. Coerentemente con l'impronta data alla presente disamina, si predilige un rovesciamento della relazione. In un ordinamento costituzionale come il nostro che, pur accogliendo le versioni più moderne del costituzionalismo, ha ribadito l'eredità della tradizione liberale, come si è detto la libertà è la regola, i limiti ne sono l'eccezione. Sarà dunque la regola a guidare la ricognizione delle eccezioni.

Per dare un senso alla libertà in parola un valido sostegno all'analisi è dato dalla ricostruzione, concepita da Massimo Recalcati, delle diverse fasi di sviluppo della scuola<sup>122</sup>.

In origine si affermò la "scuola Edipo" caratterizzata dalla forza della tradizione, dall'egemonia della figura paterna e dalla rigida fedeltà al passato. In questo contesto, la libertà di insegnamento si è atteggiata a *potere*, al cospetto del quale gli studenti versavano in una condizione di soggezione<sup>123</sup>. Stando così le cose, i limiti a questa libertà erano estremamente generici, poco invasivi. Anzi, in quanto potere detta libertà finiva coll'essere funzionale o servente rispetto ad interessi ritenuti superiori, così da rendere l'insegnante una sorta di educatore di Stato preposto all'indottrinamento delle giovani generazioni: una sorta di trasformatore permanente, in ambito scolastico, dei valori dominanti in seno alla società, non sempre del tutto coincidenti con i principi fondamentali consacrati nella Costituzione, a cominciare da quello di laicità<sup>124</sup>.

Fu poi, la volta, della "scuola Narciso", contraddistinta dalla transizione dalla conflittualità alla specularità e dall'affermazione cinica del proprio io. Si generò una alleanza tra genitori e figli da contrapporre agli insegnanti e, dunque, la loro libertà si tramutò in *difesa* nei confronti dei propri antagonisti. Questo rovesciamento di prospettiva si ricompose con l'avvento della "scuola Telemaco", pervasa da una acuta confusione generazionale tra genitori e figli che alimentò una diffusa domanda di figura paterna. Questa istanza trovò uno sbocco naturale proprio nella scuola dove la libertà di insegnamento conferì ai suoi titolari una sorta di ruolo di *supplenza* per colmare le lacune innanzitutto educative, ma anche psicoemotive, delle famiglie. Il libero insegnante divenne l'attore in grado di tradurre la noia o il deficit di attenzione e di apprendimento, se non persino l'iperattività, in una occasione di rilancio e di rinnovamento, testimoniando il sapere come una entità da amare, piuttosto che da temere o da subire passivamente.

---

<sup>122</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, cit., 20 ss.

<sup>123</sup> Sulla inclusione della scuola tra le istituzioni a soggezione speciale v. V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 96 ss.

<sup>124</sup> Non solo. Come ha osservato M. FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975, trad. it., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 2014, 152 s., anche nella scuola il potere e l'autorità, che si traduce in minuzia dei regolamenti, nello sguardo cavilloso delle ispezioni, nel controllo sulle minime particelle della vita e del corpo «daranno ben presto (...) un contenuto laicizzato, una razionalità economica o tecnica a questo calcolo mistico dell'infimo e dell'infinito».

Potere, difesa, supplenza: queste furono a mio avviso le tappe evolutive della libertà di insegnamento determinate dai tanti e multiformi condizionamenti che hanno attraversato il sistema scolastico in tutte le sue componenti strutturali e funzionali.

Senonché, proprio traendo linfa dalla combinazione dei principi costituzionali qui evocati si possono innanzitutto cogliere le criticità di queste diverse declinazioni della libertà:

- la libertà come "potere"<sup>125</sup> fatalmente trasmoda in arbitrio e, nel contempo, configurare la posizione degli studenti in termini di soggezione significa tradire lo spirito della Costituzione che esalta l'istruzione come fucina di eguaglianza, anche sostanziale, e come occasione di pieno sviluppo della personalità e di effettiva partecipazione;

- la libertà come "difesa" rende gli insegnanti meri esecutori di ordini e direttive impartiti da istituzioni politiche sensibili, per ragioni di consenso elettorale, alle sollecitazioni unilaterali degli studenti e delle rispettive famiglie, svuotando così di senso lo stesso riconoscimento costituzionale di tale libertà;

- la libertà come "supplenza" finisce col sovraccaricare il fardello che già grava sugli insegnanti, generando una pericolosa commistione tra formazione didattica ed educazione e vanificando o marginalizzando il dovere dei genitori di mantenere, istruire e appunto educare i figli ai sensi dell'art. 30 Cost.<sup>126</sup>

E non aiuta certo, nella difficile opera di inquadramento costituzionale della libertà in oggetto, ragionare in termini di "autorevolezza". In effetti – e questo vale anche per il succitato dovere dei genitori – una delle dicotomie più evocate e sfruttate è proprio quella che distingue autorità e autorevolezza<sup>127</sup>. Sicuramente la libertà come potere allude ad una posizione di vera e propria autorità nei confronti dei studenti, laddove la libertà come difesa si allontana dalle orbite tracciate da queste due qualità<sup>128</sup>. La libertà come supplenza parrebbe richiamare l'idea di un insegnante autorevole, ma resta un dubbio di problematica definizione: cosa significa, anche dal punto di vista del diritto costituzionale, essere "autorevoli"?

In un assetto sociale, anche circoscritto ad un numero contenuto di persone, contraddistinto da uno schema relazionale che, in qualche misura, riecheggia qualcosa di simile alla gerarchia o alla sovraordinazione-subordinazione<sup>129</sup>, l'autorevolezza non è soltanto l'espressione legittima di poteri formalmente attribuiti, ma è anche capacità di privilegiare i bisogni dei singoli, antepoendoli a quelli di chi incarna tale posizione di

<sup>125</sup> Cfr. A. CERRI, voce *Potere e potestà*, in *Enc. giur.*, vol. XXIII, Treccani, Roma, 990, 1 ss.

<sup>126</sup> Cfr. G. MATUCCI, *Commento all'art. 30*, in F. Clementi, L. Cuocolo, F. Rosa, G.E. Vigevari (a cura di), *La Costituzione italiana*, cit., 216 ss.

<sup>127</sup> V., infatti, C. SIMONI, *Autorità, autorevolezza ed eredità culturale nell'era della cultura terapeutica*, in *Studium Educationis*, 2024, 2, 12 ss. Cfr., altresì, F. RUSSO, *Autorevolezza, autorità, esemplarità: una riflessione antropologica*, in *Per la filosofia: filosofia e insegnamento*, 2013, XXX, 88/89, 139 ss.; P.P. BELLINI, *Autorità, autoritarismo, autorevolezza: sviluppi sociali di una radice semantica*, in *Studi di sociologia*, 2/2021, 133 ss.

<sup>128</sup> Così M. STOPPINO, *Appunti sul concetto di autorità*, in *Il Politico*, 1969, 432 ss. V., pure, G. VALDITARA, *Auctoritas tra autorevolezza e autocrazia*, Giappichelli, Torino, 2021.

<sup>129</sup> V. A.M. SANDULLI, *Manuale di diritto amministrativo*, Jovene, Napoli, 1974<sup>12</sup>, 182 ss.



supremazia<sup>130</sup>. L'autorevolezza instaura un legame basato anche sull'equità, come aveva intuito Aristotele<sup>131</sup>. Senonché, questo atteggiamento di cura, che non nega ma anzi riafferma la superiorità di chi lo esercita, rischia di tramutarsi in paternalismo, così da soffocare o inibire la stessa ricognizione dei bisogni da appagare, ancor prima di individuare i relativi mezzi e modalità<sup>132</sup>. E questa trasformazione dell'autorevolezza confligge con il senso dei principi costituzionali che sovrintendono alla definizione di una cornice essenziale entro cui collocare le dinamiche relazionali qui studiate.

Ebbene, per superare questa *impasse* appare più congeniale ricostruire la nozione di libertà di insegnamento in termini di *presenza*.

«Nel nostro tempo l'insegnante è sempre più solo»<sup>133</sup>. E questo isolamento non è solo il risultato del venir meno dell'alleanza con i genitori, esito questo a volte involontario, a volte frutto di equivoci e confusioni di ruolo.

Nel contempo, l'insegnante, come ha supposto Jacques Lacan, parla ai muri, i quali sono eretti «per circondare un vuoto»<sup>134</sup>. Non tutto ciò che ci circonda è decifrabile, e non sempre ciò che ci appare chiaro in realtà cela un diverso e inafferrabile significato. Dunque, compito del libero insegnante è non tanto colmare questo vuoto, bensì circoscriverlo<sup>135</sup>. A riempire questa assenza ci penseranno gli allievi stimolati dalle domande formulate dal loro insegnante. Ma è proprio il vuoto da riempire lo spazio ideale perché si manifestino, incrociandosi, le rispettive libertà.

Per ottenere questo risultato è necessario, come ha avvertito Daniel Pennac, che l'insegnante sia "presente". Riferendosi ai suoi studenti, il padre di Monsieur Malaussène ha intimato a sé stesso che «se voglio sperare nella loro piena presenza, devo aiutarli a calarsi nella mia lezione. Come riuscirci? È qualcosa che si impara, soprattutto sul campo, col tempo. Una sola certezza, la presenza dei miei allievi dipende strettamente dalla mia»<sup>136</sup>. E non basta "portare il fuoco", come aveva esortato Cormac McCarthy<sup>137</sup>, perché si possa percepire questa presenza, essendo invece indispensabile riconoscersi e riflettersi nel «volto

<sup>130</sup> Cfr. S. BALDUINO, *Elogio dell'autorevolezza. La Regola di San Benedetto come modello di management*, Ferrari Sinibaldi, Milano, 2022, spec. 100 s.

<sup>131</sup> ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, V, 3, 1131a 10 - 1132b 9, citato da C. SIMONI, *Autorità*, cit., 14.

<sup>132</sup> Tra i molti v. E. DICIOTTI, *Preferenze, autonomia e paternalismo*, in *Ragion pratica*, 2005, 99 ss.; G. MANIACI, *Contro il paternalismo giuridico*, in *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2011, 133 ss.; G. GEMMA, *Paternalismo, antipaternalismo, Costituzione*, in *Dir. soc.*, 2016, 629 ss.; L. RAMPA, *Paternalismo, autonomia e diritti sociali: una rilettura in termini di analisi economica*, in *Pol. dir.*, 2016, 305 ss.; R. VIALE, *Razionalità limitata e forme di paternalismo libertario*, in *Sistemi intelligenti*, 2016, 181 ss. Quanto al contesto qui considerato v. G. MATUCCI, *Persona, formazione, libertà*, cit., 15 ss.

<sup>133</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, cit., 65.

<sup>134</sup> J. LACAN, *Je parle aux murs. Entretiens de la chapelle de Sainte-Anne*, Editions du Seuil, Paris, 2011, trad. it., *Io parlo ai muri*, in ID., *Il mio insegnamento e io parlo ai muri*, Astrolabio, Roma, 2014, 145.

<sup>135</sup> Così M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, cit., 110.

<sup>136</sup> D. PENNAC, *Chagrin d'école*, Gallimard, Paris, 2007, trad. it., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008, 103.

<sup>137</sup> C. MCCARTHY, *The Road*, Knopf, New York, 2006, trad. it., *La strada*, Einaudi, Torino, 2007. Già PLUTARCO, *Ēthiká*, con il titolo latino *De recta ratione audiendi*, 37c-48d, trad. it., *L'arte di ascoltare*, Newton Compton, Roma, 2014, 125, intorno al 90 d.C. scrisse che «la mente non è un vaso da riempire, ma come legna da ardere ha solo bisogno di una scintilla che l'accenda».

dell'altro»<sup>138</sup> perché si instauri un'autentica relazione di scambio e di empatia quale ingrediente irrinunciabile di una buona ricetta didattica.

In un celebre dramma leggiamo: «siquidem pol me quaeris, adsum praesens praesenti tibi», ossia «ecco qui di persona, presente davanti a te»<sup>139</sup>. Chi è presente non si affida ad altri per trasmettere una parola, un gesto, una testimonianza, un aiuto. Semplicemente, si apre al prossimo offrendo la propria persona, fisicamente e moralmente, per condividere una esperienza alimentata da uno scambio reciproco.

Come dimostrò Socrate ad Agatone, l'insegnamento non è un travaso «dal più pieno al più vuoto di noi»<sup>140</sup>. L'insegnante non è una presenza immobile, da cui spillare conoscenza per immetterla in contenitori vacanti. Piuttosto, è un donarsi creativo dove nulla può considerarsi scontato, neppure le nozioni più radicate. Attraverso la presenza si ragiona con altri, in un fluire di interazioni e contatti che impongono persino di improvvisare, di cogliere il momento giusto per dire o non dire, non avendo sempre il pieno controllo della situazione<sup>141</sup>. È uno scorrimento bidirezionale su di un nastro che si dipana e si riavvolge per esprimere una inedita attualità.

La presenza, esaltando le specificità di ogni essere umano, è un potente antidoto alla "oggettualizzazione" della persona, ossia della sua trasformazione in mero recettore di azioni e omissioni altrui, con conseguente scadimento della volontà e, dunque, della libertà di autodeterminazione<sup>142</sup>. La presenza, al contrario, presuppone il pieno riconoscimento dell'altro non solo come individualità unica e irripetibile, ma anche come riflesso della propria e dell'altrui attitudine alla socializzazione<sup>143</sup>. La presenza permette di "essere" in classe, e non tanto di "stare"<sup>144</sup>. Attraverso l'insegnante gli studenti, che occupano uno spazio (appunto, "stanno") hanno modo di esprimere le rispettive personalità in uno scambio vitale e dinamico ("essere").

Tornando alla evoluzione della scuola nelle diverse configurazioni dapprima descritte, è possibile osservare che:

a) la presenza non è potere. Essa non è la manifestazione e l'ostentazione di una autorità su altri, bensì è la condivisione di un percorso di sviluppo della personalità ramificato in tanti itinerari di crescita quanti sono gli attori coinvolti;

<sup>138</sup> E. LÉVINAS, *Éthique et infini*, Biblio Essais, Paris, 1982, trad. it., *Etica e infinito*, Castelveccchi, Roma, 1984, citato da F. FRACCHIA, *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, Giappichelli, Torino, 2008, 47.

<sup>139</sup> PLAUTO, *Mostellaria*, V, 1, 1075.

<sup>140</sup> PLATONE, *Simposio*, 175d.

<sup>141</sup> V., infatti, C. ZAMBONI, *Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*, Liguori, Napoli, 2009.

<sup>142</sup> Sette nozioni (strumentalità; negazione dell'autonomia; inerzia/passività; fungibilità; violabilità; proprietà; negazione della soggettività) hanno permesso a M.C. NUSSBAUM, *Objectification*, in *Philosophy and Public Affairs*, 1995, 24, 4, 249 ss., trad. it., *Persona oggetto*, Il Margine, Trento, 2022, 37 ss., di ricostruire questo processo di oggettivizzazione.

<sup>143</sup> Sulla presenza come «reciprocità tra le due parti in causa» v. R. BARILLI, *Tra presenza e assenza. Due ipotesi per l'età postmoderna*, Mimesis, Milano, 1981<sup>2</sup>, 16, con chiare e dichiarate allusioni alla relazione diadica proposta da Kant.

<sup>144</sup> Cfr. G. ZAGREBELSKY, *La lezione*, cit., 78.



b) la presenza non è difesa. Essa non espone l'insegnante all'attenzione, in ipotesi offensiva e censoria, degli altri soggetti (studenti, autorità scolastiche, famiglie), ma lo rende accessibile al dialogo e al confronto, sia pure con ruoli distinti e competenze altrettanto diversificate;

c) la presenza non è supplenza. Essa non riempie un posto vacante, in quanto legittima l'insegnante a collocarsi nella giusta posizione nell'interazione costante con gli altri protagonisti della scena didattica.

La presenza induce a percepire il tempo non come entità oggettivizzata (vale a dire scandita dal freddo susseguirsi di programmi, materiali, verifiche), bensì come "vissuto", come entità calata in una struttura aperta e armonica<sup>145</sup>. E ciò consente di valorizzare i comportamenti concreti, nella loro poliedrica conformazione reale, anche in relazione all'*environment*, all'ambiente che accoglie le dinamiche del presente<sup>146</sup>. Seguendo Marshall McLuhan, il libero insegnante presente potrebbe essere assimilato ad un *medium* quale generatore di esperienza nella interazione costante con l'ambiente, fatto principalmente di soggetti altrettanto presenti<sup>147</sup>.

In una società sempre più "liquida"<sup>148</sup>, pervasa dall'incertezza<sup>149</sup>, che genera ansia e frustrazione, la presenza del libero insegnante è un punto fermo, è un'isola accogliente dove trovare un approdo sicuro. Fuor di metafora, la presenza rassicura, specie in un contesto altamente performativo come la scuola, sempre che venga intesa e vissuta come condivisione tangibile di una ricerca che vede tutti protagonisti. Si potrebbe esser tentati di obiettare che proprio in un luogo incerto e fluido vi sia bisogno di punti fermi, come un insegnante austero, rigido, garante di ordine e ferrea disciplina. Ma non è così, dal momento che proprio un eccesso di autorità a generare ansia, paura, smarrimento, frustrazione.

Qual è, dunque, il fine ultimo di questa presenza?

Lo possiamo intuire dalla interpretazione di tale condizione esistenziale come entità che recepisce il concetto di ragione secondo Herbert Marcuse: la ragione, cioè, «come organo per promuovere la felicità umana, organo mirante, cioè, a risultati di soddisfazione, di gratificazione, di equilibrati rapporti con gli altri e con il mondo, piuttosto che di conoscenza e di efficienza dell'agire»<sup>150</sup>.

La presenza restituisce un senso al nostro disegno costituzionale della «scuola aperta a tutti». Questo squarcio nel telo che, un tempo, avvolgeva le istituzioni scolastiche

<sup>145</sup> Come teorizzato da H. BERGSON, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Presses universitaires de France, Paris, 1889.

<sup>146</sup> R. BARILLI, *Tra presenza e assenza*, cit., 197 ss.

<sup>147</sup> M. McLuhan, *Understanding Media*, McGraw-Hill, New York, 1964, trad. it., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.

<sup>148</sup> Z. BAUMAN, *Liquid Modernity*, Ploity Press-Blackwell, Cambridge-Oxford, 2000, trad. it., *Modernità liquida*, Laterza, Bari-Roma, 2011.

<sup>149</sup> S. VECA, *Dell'incertezza. Tre meditazioni filosofiche*, Feltrinelli, Milano, 1997.

<sup>150</sup> R. BARILLI, *Tra presenza e assenza*, cit., 93, che cita H. MARCUSE, *Reason and Revolution*, Beacon Press, Boston, 1960, trad. it., *Ragione e rivoluzione*, Il Mulino, Bologna, 1971<sup>6</sup>.

rendendole impermeabili al cambiamento sociale, oggi è la breccia che consente a tutti di avere una impagabile occasione di svolgimento positivo della propria personalità, anche in vista di una reale partecipazione alla vita sociale. Il che non significa trasformare la scuola in una arena in cui competere per raggiungere il successo e l'eccellenza. Significa, più coerentemente, consentire a tutti, a cominciare dai più fragili e vulnerabili, di coltivare e godere appieno quel diritto alla felicità che, consacrato nella Dichiarazione di indipendenza degli Stati Uniti del 1776 come «pursuit of Happiness», ha in verità una portata globale quale bene fondamentale che sublima il patto tra lo Stato e i consociati, tra autorità e libertà<sup>151</sup>.

Sia chiaro. La ricerca della felicità non è un'azione univoca dal punto di vista del suo significato. L'approccio utilitarista di Bentham, ad esempio, eleva il massimo piacere possibile a supremo principio etico, e non importa se elementi di altra natura (come possono essere i diritti inalienabili) possano indurre gli esseri umani a compiere scelte diverse<sup>152</sup>. Accedendo ad una prospettiva morale diversa, la felicità può essere declinata come compassione e fratellanza, come condivisione solidale delle altrui sofferenze<sup>153</sup>.

Per questo motivo, se calata in ambito giuridico – come in questa sede – la felicità perseguita attraverso l'insegnamento (la felicità dell'insegnante; la felicità degli studenti) va calibrata e ponderata alla luce dei principi fondamentali della Costituzione. Diversamente, essa diverrebbe una molto più complessa e variegata questione di giustizia, il che esula però dall'analisi qui condotta.

E, così, quando John Rawls scrive che «una persona è felice quando è sulla strada di un'attuazione (più o meno) positiva di un piano razionale di vita tracciato in condizioni (più o meno) favorevoli, e quando ha una ragionevole fiducia nel fatto che le sue intenzioni possono venire portate a compimento»<sup>154</sup>, è percepibile il nesso con le opzioni valoriali trasfuse nella nostra Costituzione. Invero, questa attuazione e questa fiducia altro non sono che diversi modi di indicare il pieno sviluppo della personalità ad opera di un individuo libero e autonomo. Esattamente ciò che scaturisce dalla combinazione degli artt. 2 e 3, secondo comma, Cost.

## 11. Proposta di rilettura del rapporto tra libertà, limiti, vincoli e condizionamenti

<sup>151</sup> Cfr. J.R. GRODIN, *Rediscovering the State Constitutional Right to Happiness and Safety*, in [Hastings Constitutional Law Quarterly](#), 25/1997, 1 ss., e B. WALKER, *Life, Liberty, and the Pursuit of Happiness: Did the Founders Really Mean That?*, in *Faulkner Law Review*, 2018, 9.2, 361 ss.

<sup>152</sup> J. BENTHAM, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1789), trad. it., *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*, Utet, Torino, 1998. Si rammenti il tentativo del suo allievo John Stuart Mill di «umanizzare» l'utilitarismo benthamiano attraverso l'esaltazione della libertà, coercibile soltanto quando arreca un danno agli altri: v., infatti, J. STUART MILL, *On Liberty* (1859), trad. it., *Sulla libertà*, Bompiani, Milano, 2000.

<sup>153</sup> Cfr., infatti, M.J. SANDEL, *Justice. What's the Right Thing to do?*, Farrar, Strauss and Giroux, New York, 2009, trad. it., *Giustizia. Il nostro bene comune*, Feltrinelli, Milano, 2019, 253 ss.

<sup>154</sup> J. RAWLS, *Una teoria della giustizia*, cit., 513.



La ricognizione di senso tentata in queste pagine porta ad escludere l'assimilazione piena della libertà in parola ad una "pubblica funzione"<sup>155</sup>. Quand'anche l'aggettivo di quest'ultima espressione riflettesse la collocazione dell'insegnante in una determinata istituzione scolastica (e ferme restando le scuole private), la qualificazione di una libertà come funzione suona come una forzatura proprio perché una funzione non è mai, per definizione, libera, essendo preordinata rigorosamente al soddisfacimento degli interessi generali affidati alla cura concreta di una determinata amministrazione pubblica<sup>156</sup>. Queste finalità sono eterodeterminate rispetto al soggetto che deve attuarle, il quale, proprio per questa ragione, non può dirsi libero. Più coerente rispetto al disegno costituzionale si rivela, quindi, la qualificazione della libertà *de qua* come attività personale del suo titolare<sup>157</sup>. In effetti, come si è detto anche questa libertà concorre al pieno sviluppo della personalità dell'insegnante, in una dimensione eguale e promozionale, in vista della piena affermazione della sua pari dignità sociale<sup>158</sup>.

Il riconoscimento della natura personale (e non funzionale) della libertà di insegnamento non è la premessa per una sua interpretazione in chiave meramente individualistica. Invero, a ragionare così si corre il rischio di assecondare pulsioni narcisistiche ed edonistiche del tutto estranee allo spirito dell'art. 33 Cost. E, allora, proprio per scongiurare o, quanto meno, arginare questa insidiosa incognita è indispensabile inquadrare la concezione della libertà di insegnamento come presenza all'interno dei principi costituzionali qui conferenti.

La *presenza* del libero insegnante è l'indefettibile requisito affinché si possa sviluppare appieno la personalità di tutti i soggetti coinvolti nel percorso educativo. La fioritura non può essere né imposta, né subita, né tanto meno determinata da un soggetto al posto di un altro (*principio personalista*). La progressiva maturazione e sinergica aggregazione di tutti gli elementi che compongono l'identità, unica e irripetibile, della persona richiede uno sguardo attento e partecipe, una condivisione empatica e accogliente. Invero, lungo il percorso esistenziale di crescita di ogni essere umano possono materializzarsi pesi e oneri la cui condivisione concorre ad inverare un genuino e tangibile spirito di sostegno vicendevole

---

<sup>155</sup> Accede a questa lettura V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 70, che sottolinea il carattere educativo dell'insegnamento in quanto funzionale «alla formazione delle giovani generazioni».

<sup>156</sup> V. G. NAPOLITANO, *Le funzioni*, in S. Cassese (a cura di), *Istituzioni di diritto amministrativo*, vol. I, Giuffrè, Milano, 2006<sup>2</sup>, 19 ss.

<sup>157</sup> Sulla libertà di insegnamento come attività "personale" del suo titolare v. U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, cit., 686, per il quale «l'insegnamento è necessariamente ed esclusivamente attività personale, che non appartiene o compete né alla persona giuridica al cui servizio l'insegnante eventualmente si trovi, né alla scuola nella cui organizzazione d'insieme l'insegnamento stesso risulti inquadrato». Analogamente A. PIZZORUSSO, *La libertà di insegnamento*, in P. Barile (a cura di), *La pubblica sicurezza*, vol. VI, Neri Pozza, Vicenza, 1967, 399; B. CARAVITA, *Art. 33*, cit., 226; F. FRACCHIA, *Il sistema educativo*, cit., 46. Cerca di mediare tra queste due interpretazioni G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, cit., 111 s. Sottolineano, dal canto loro, la "funzione sociale" della libertà di insegnamento F. ANGELINI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 28, e A. RANDAZZO, *La libertà di insegnamento*, cit., 178 s.

<sup>158</sup> Ciò non toglie, ovviamente, che sull'insegnante non gravino gli obblighi scaturenti dal rapporto giuridico instaurato con l'ente di afferenza: orari, programmi, compiti burocratici, partecipazione agli organi collegiali, e via discorrendo. Al riguardo Corte cost., [sent. 7 ottobre 2003, n. 310](#) e [sent. 2 luglio 2009, n. 200](#). Cfr. G. FONTANA, *La libertà di insegnamento*, cit., 117.

(*principio di solidarietà*). Solo tra presenti è possibile dar vita ad una comunione tra eguali, dove le differenze sono oggetto di reciproca agnizione e di mutuo scambio. Questa interazione tra pari, favorita dalla relazione costante tra entità realmente incluse nel medesimo spazio comunicativo, è una risorsa per la rimozione degli ostacoli che potrebbero frapporsi al pieno sviluppo della personalità e all'effettiva partecipazione alla vita sociale (*principio di eguaglianza formale e sostanziale*). L'effetto inclusivo così generato celebra la presenza come condizione vitale di eguale considerazione di tutti, senza gerarchie e senza classificazioni, in quanto una dignità autenticamente vissuta e riconosciuta presuppone una interazione dinamica e sensibile tra esseri umani emotivamente, ancor prima che fisicamente, partecipi (*principio di pari dignità sociale*).

La presenza impone di procedere alla stessa velocità, inibendo scatti in avanti e rallentando per non lasciare nessuno indietro. Questa è la logica conseguenza della combinazione dei surrichiamati principi: ognuno ha i propri tempi (*principio personalista*); si procede insieme aiutandosi nel superamento degli ostacoli (*solidarietà ed eguaglianza sostanziale*); nessuna "lepre", nessun "gregario" (*eguaglianza formale e pari dignità sociale*).

Questa ricostruzione aiuta a revocare in dubbio alcuni convincimenti consolidati. Questi, che a volte suonano come veri e propri luoghi comuni, sono elementi del discorso relativo ai limiti opponibili alla libertà di insegnamento, intesi sia nella loro dimensione negativa come preclusioni e divieti, sia nella loro dimensione positiva come vincoli di risultato o prestazioni imponibili.

a) Quanto al limite dell'ordine pubblico vale, né più né meno, la regola universale secondo cui l'esercizio di una libertà non può essere l'occasione per la realizzazione di azioni delittuose. L'evocazione, in particolare, della libertà in parola non può operare quale scriminante per esimere l'insegnante dalle proprie responsabilità penali, salvo che si tratti di espressioni o azioni inidonee, secondo il dominante orientamento giurisprudenziale, ad integrare gli estremi di reati quali la diffamazione o il vilipendio.

Si sostiene che detta libertà non possa avere contenuti sovversivi<sup>159</sup>. Ma cos'è davvero "sovversivo"? Lo è senz'altro l'incitamento alla lotta armata per ribaltare l'ordine costituito. L'allusione ad una rivoluzione generazionale, per sopprimere antichi privilegi legati all'età dei consociati per lasciare maggior spazio ai giovani, alle loro idee, alla loro voglia di cambiamento, è sovversivo? Lo è anche battersi, con il dialogo e con il confronto, contro il patriarcato, contro le degenerazioni del capitalismo, contro le insane (e palesemente incostituzionali) proposte di "remigrazione"?

Come si vede, il confine tra lecito e illecito è incerto quando si tratta di formulare e di condividere un'opinione, specie se espressa in un contesto, quale quello scolastico, che

---

<sup>159</sup> Così F. ANGELINI, *Costituzione e scuola democratica fra autonomia e mercato*, Editoriale scientifica, Napoli, 2025, 115.



dovrebbe incoraggiare il libero confronto delle idee, la pacifica dialettica tra valori, il sereno scambio di punti di vista.

Non è certo questa la sede per inoltrarsi in un campo minato come quello dei reati di opinione, pur essendovi dei punti fermi (contrasto all'apologia di fascismo<sup>160</sup>) che non si possono ignorare. Così come ben altro spazio meriterebbe una riflessione sulle verità negate anche in ambiti scolastici e accademici, a cominciare dalla shoah<sup>161</sup>. Ciò che si può sostenere, coerentemente con la linea di pensiero assecondata in queste pagine, è che un libero insegnante presente dovrebbe prendersi carico dell'impatto che alcuni discorsi sono in grado di produrre su menti aperte e sensibili, quale quelle degli studenti, in via di progressiva maturazione. Il libero insegnante con la propria presenza è chiamato innanzitutto a testimoniare la fatica del confronto su queste tematiche, favorendo la composizione dialettica dei dissidi, piuttosto che arroccarsi su posizioni ferme e intangibili. Un libero insegnante presente non semina odio, ma nutre rispetto e alimenta coesione.

b) Gli studiosi si sono a lungo interrogati in merito alla opponibilità o meno alla libertà in questione del limite del «buon costume». Il dilemma promana dalla comparazione con la libertà generale di manifestazione del pensiero, relativamente alla quale l'art. 21 contempla espressamente tale limite. Com'è intuibile, la dottrina si è divisa tra favorevoli e contrari, senza dimenticare posizioni più sfumate<sup>162</sup>.

Da sempre questo limite è declinato all'interno della dimensione della sessualità. Carlo Esposito si riferì alla morale sessuale come «tutela del comune senso del pudore»<sup>163</sup>. Del resto, la stessa Corte costituzionale ha in principio abbracciato questa lettura quando affermò che il buon costume risulta «da un insieme di precetti che impongono un determinato comportamento nella vita sociale, la inosservanza dei quali comporta in particolare la violazione del pudore sessuale»<sup>164</sup>. In anni più recenti, la giurisprudenza costituzionale ha abbracciato una nozione più ampia come, ad esempio, in quella pronuncia in cui si legge che detto limite sia volto ad assicurare «una convivenza sociale conforme ai principi costituzionali inviolabili della tutela della dignità umana e del rispetto reciproco delle persone»<sup>165</sup>. Analogamente, la stessa Corte ha riconosciuto che tale nozione assorbe anche

---

<sup>160</sup> Cfr. G.E. VIGEVANI, *Origine e attualità del dibattito sulla XII disposizione finale della Costituzione: i limiti della tutela della democrazia*, in [Medialaws](#), 1/2019, 25 ss.

<sup>161</sup> V. S. PARISI, *Il negazionismo dell'Olocausto e la sconfitta del diritto penale*, in *Quad. cost.*, 2013, 879 ss.

<sup>162</sup> Contro l'opponibilità di tale limite v., tra gli altri, A. MURA, *Artt. 33-34*, cit., 230, e F. ANGELINI, *La scuola nella costituzione*, cit., 31. Favorevoli, invece, V. ZANGARA, *I diritti di libertà*, cit., 418, V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 70, e U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, cit., 698 s. V. anche Q. CAMERLENGO, *Commento all'art. 33*, in S. Bartole, R. Bin (a cura di), *Commentario breve della Costituzione*, II ed., Cedam, Padova, 2008, 335.

<sup>163</sup> C. ESPOSITO, *La libertà di manifestazione del pensiero*, cit., 40 ss. Cfr., tra i tanti, G. TERLIZZI, *La nozione del buon costume e le sfide del pluralismo sociale*, in *Riv. crit. dir. priv.*, 2009, 629 ss.; F. PEDRINI, *Le "clausole generali". Profili teorici e aspetti costituzionali*, Bononia University Press, Bologna, 2013, 301 ss.; R. PERRONE, *Buon costume e valori costituzionali condivisi: una prospettiva della dignità umana*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2015.

<sup>164</sup> Corte cost., [sent. 19 febbraio 1965, n. 9](#).

<sup>165</sup> Corte cost., [sent. 27 luglio 1992, n. 368](#).

il contenuto minimo delle «diverse morali del nostro tempo», comprendenti il «rispetto della persona umana»<sup>166</sup>.

Calato nel contesto che qui rileva, è stato sostenuto che il limite del buon costume «sembra naturalmente connesso alla necessità di proteggere l'infanzia e la gioventù e la loro integrità psicofisica»<sup>167</sup>. Nel silenzio della Costituzione, esso è opponibile ove riguardi il pudore sessuale dei discenti: «non v'è dubbio che quest'ultimo possa costituire un limite alla libertà di insegnamento riconducibile alla moralità dei discenti che si deve sempre preservare»<sup>168</sup>.

Combinando queste interpretazioni si evincerebbe la necessità di circoscrivere la libertà in parola, sia nei contenuti che nelle modalità concrete di esercizio, al fine di garantire uno sviluppo della personalità degli studenti che sia "ordinato" e "sereno" sul piano morale e psicoemotivo. Una limitazione, questa, a geometria variabile in quanto occorrerebbe tener conto dell'età degli studenti: più grandi sono, più si allenterebbero i freni che rallentano la corsa dell'insegnante<sup>169</sup>.

Ebbene, l'accostamento della morale al buon costume crea non poche perplessità, specie quando c'è in gioco una libertà costituzionalmente riconosciuta e garantita.

L'evocazione della morale, specie quando si discute di espressione del proprio pensiero, è un esercizio insidioso e, soprattutto, poco coerente con l'impronta pluralista della nostra Costituzione<sup>170</sup>.

Il rischio è di dare peso decisivo alle tradizioni invalse presso la maggioranza numerica dei consociati, lasciando in disparte i contenuti etici coltivati in altri contesti minoritari, siano essi composti da cittadini eterodossi, siano essi vissuti da esseri umani provenienti da altre e anche molto lontane realtà comunitarie.

La morale, ancorata ad una sorta di ordine pubblico ideale<sup>171</sup>, diventerebbe la chiave per chiudere lo scrigno pluralista così da precludere l'accesso ad altre e differenti sensibilità e, appunto, culture. Perché la morale, in fondo, altro non è che una parte essenziale della cultura di una certa società, e se si ragiona di cultura dominante allora si finisce coll'imporre una morale altrettanto sovrastante<sup>172</sup>. Cosa significa, dunque, preservare la coscienza morale degli studenti? E quando si può affermare, oltre ogni ragionevole dubbio, che il libero

<sup>166</sup> Corte cost., [sent. 17 luglio 2000, n. 293](#). Il rapporto tra buon costume e dignità affiora anche in Corte cost., [sent. 7 giugno 2019, n. 141](#) sulla disciplina penale della prostituzione.

<sup>167</sup> F. ANGELINI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 112.

<sup>168</sup> A. RANDAZZO, *La libertà di insegnamento*, cit., 184.

<sup>169</sup> Cfr. A. PACE, *Il diritto all'istruzione nel tempo di crisi*, in *Dir. soc.*, 2013, 41, e R. CARIDÀ, *La libertà di insegnamento*, cit., 2.

<sup>170</sup> Cfr., senza ambizione di completezza, F. VIOLA, *Costituzione e costituzionalismi*, in *Iustitia*, 2009, 247 ss.; G. PINO, *Principi, ponderazione, e la separazione tra diritto e morale*, in *Giur. cost.*, 2011, 965 ss.; F. RIMOLI, *L'interpretazione "morale" della Costituzione: Brevi considerazioni critiche*, in [Rivista AIC](#), 2015, 3, 1 ss.

<sup>171</sup> Cfr. A. PACE, *Il concetto di ordine pubblico nella Costituzione italiana*, in *Arch. giur.*, 1963, 111 ss.

<sup>172</sup> Accolgo con favore le posizioni assunte, in molteplici scritti, da un profondo conoscitore dell'argomento: v., infatti, M. AIME, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004, e Id., *Cultura*, in G. Matucci (a cura di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Carocci, Roma, 2025, 23 ss.



insegnante abbia illegittimamente invaso questo spazio di automa determinazione volitiva? La risposta dipende da cosa s'intende per "moralità", soprattutto a scuola. Ragionare di omosessualità, di transessualità, più in generale di sessualità liquida o indefinita, significa trasgredire la morale pubblica e alterare la serena, pacifica fioritura degli studenti? Condividere una riflessione sul rispetto degli affetti, del consenso in ambito sentimentale e sessuale, con particolare cura per chi, statistiche alla mano, subisce quasi quotidianamente l'insulsa violenza del maschio necessita davvero di un previo assenso da parte dei genitori, come prescrive la cd. legge Valditara approvata nel giugno di quest'anno? E gli esempi potrebbero essere ancora tanti, sol che si pensi che i temi moralmente caldi sono parecchi e aumentano con l'incremento della complessità della realtà sociale e individuale.

La fiducia verso l'insegnante presente potrebbe essere sufficiente per scongiurare il rischio di un abuso di libertà, senza che sia necessario scomodare un concetto ingombrante come la morale o sfuggente come il buon costume. La presenza è capacità di vedere negli occhi del prossimo la stessa inquietudine che anima la riflessione su temi eticamente sensibili, e di trasformarla in occasione di confronto paritario dagli esiti non predeterminabili. L'insegnante presente, testimone e attore del pluralismo, è in grado di suscitare interesse e dibattito mettendo da parte pregiudizi e luoghi comuni, senza l'arroganza di chi è convinto di possedere la verità e di poterla "insegnare". La presenza del libero insegnante apre la porta dell'aula consentendo l'ingresso di tutta la complessità della vita sociale, nella consapevolezza che questi temi, lungi dall'essere soltanto materia di disquisizioni filosofiche o di analisi antropologiche o psicologiche, sono realtà con le quali ogni consociato prima o poi entrerà in contatto. Evocare il buon costume come limite alla libertà *de qua*, specie se tale concetto viene gravato di un eccesso di carica morale, suona come tentativo di chiusura di quello spiraglio, come negazione del momento formativo quale occasione migliore per accedere a diversi punti di vista. Piuttosto, è proprio la presenza del libero insegnante, declinata come condizione di effettivo e coerente inveroamento dei principi fondamentali tante volte richiamati, a rendere superfluo questo limite. Come ha notato Michela Manetti, detto limite resta «consegnato alla sfera della società, e al livello di maturità e di tolleranza che essa è in grado di esprimere, secondo parametri mutevoli nel tempo»<sup>173</sup>. La presenza è essa stessa un test di maturità e tolleranza, che sarebbe improprio inibire.

c) Vezio Crisafulli identificò l'ordine pubblico nel «sistema di valori e di principi inderogabili che informano storicamente l'ordinamento generale della comunità statale»<sup>174</sup>. Questa è una definizione più ampia e per molti versi differente rispetto a quella rilevante in

<sup>173</sup> M. MANETTI, Art. 21, in G. Branca, A. Pizzorusso (a cura di), *Commentario della Costituzione*, cit., 217.

<sup>174</sup> V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 76. Così pure G. DELLA VALLE, *La libertà scolastica nell'ordinamento giuridico italiano*, Jovene, Napoli, 28/1959, e R. CARIDÀ, *La libertà di insegnamento*, cit., 30.

ambito penale e ci conduce direttamente nel campo interessato dalla educazione civica a scuola, con particolare attenzione all'insegnamento della Costituzione<sup>175</sup>.

Con la consueta lucidità e passione Valerio Onida scrisse che «è importante che i valori e i principi della Costituzione divengano il più possibile patrimonio comune e permanente della società, che essi siano "interiorizzati", divengano cultura diffusa, anche attraverso una "educazione costituzionale" che valga a trasmettere questo patrimonio di generazione in generazione»<sup>176</sup>. La diffusione della "materia costituzionale" in questi contesti esalta il ruolo della scuola come luogo di trasmissione dei principi e delle pratiche democratiche<sup>177</sup>. Nel momento attuale in cui la democrazia vive una situazione di stallo, di crisi, di emergenza, dove la stessa opinione pubblica fatica ad assumere una configurazione matura e consapevole, i percorsi di educazione civica all'interno delle aule scolastiche rappresentano una risorsa estremamente preziosa<sup>178</sup>. La lettura ragionata e accessibile della Costituzione rappresenta, in questi percorsi, un passaggio ineludibile e, nel contempo, desiderabile<sup>179</sup>. Illuminando, attraverso i suoi principi, la conoscenza del nostro assetto istituzionale e, soprattutto, di nostri diritti e doveri, la Costituzione guida un percorso di conoscenza altrimenti esposto al rischio di strumentalizzazioni e di interpretazioni di parte.

Sorge, però, un dubbio e, cioè, «se sia possibile "educare" i cittadini alla democrazia ed al rispetto dei principi costituzionali senza al contempo "tradire" la Costituzione stessa e violare un suo principio fondamentale, come appunto la libertà»<sup>180</sup>. Un conto è, infatti, collocare la "pedagogia" costituzionale all'interno di uno specifico insegnamento da impartire nelle varie sedi scolastiche, altro è introdurre percorsi di questa natura sollecitando l'adesione attiva e positiva degli insegnanti, a prescindere dalle loro specifiche competenze e professionalità. E questo divario si fa sentire proprio alla luce del riconoscimento costituzionale della libertà di insegnamento.

Attraverso i percorsi di educazione civica inseriti nei diversi cicli scolastici, l'insegnante finisce infatti coll'essere investito di una (questa sì!) funzione pubblica, in quanto impegnato nella formale diffusione e condivisione di principi, regole, istituti, a cominciare dalle

<sup>175</sup> V., in particolare, A. PUGIOTTO, *La Costituzione tra i banchi di scuola*, in Id. (a cura di), *Per una consapevole cultura costituzionale. Lezioni magistrali*, Jovene, Napoli, 2013, 1 ss.; S. ILLARI, *Insegnamento della Costituzione ed educazione civica*, in F. Rigano, G. Matucci (a cura di), *Costituzione e istruzione*, cit., 425 ss.; P. MARSOCCI, *Che cosa è la Costituzione per la scuola italiana: contributo al dibattito sul suo insegnamento nel sistema dell'istruzione*, in *Lo Stato*, 2019, 281 ss.; S. PANIZZA, *La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze*, in [Dirittifondamentali.it](http://Dirittifondamentali.it), 2/2019, 1 ss.; L. BUSATTA, M. ROSINI, *Quale Costituzione a Scuola? Natura, contenuti e criticità della nuova educazione civica*, in *Quad. cost.*, 2023, 799 ss.; G. FONTANA, *L'insegnamento dell'educazione civica nella democrazia costituzionale in crisi*, in *Dem. dir.*, 2025, 45 ss.

<sup>176</sup> V. ONIDA, *La Costituzione*, nuova edizione curata da M. Cartabia, Il Mulino, Bologna, 2023, 57 s.

<sup>177</sup> Così F. ANGELINI, *La scuola nella Costituzione*, cit., spec. 118 ss.

<sup>178</sup> Rinvio alle profonde riflessioni di G. SOBRINO, *L'insegnamento della Costituzione nella scuola oggi, strumento istituzionale per la promozione di una cittadinanza "piena" e consapevole*, in [federalismi.it](http://federalismi.it), 18/2022, 246 ss.

<sup>179</sup> V., infatti, C. BERGONZINI, *Con la Costituzione sul banco. Istruzioni per l'uso della Costituzione nelle scuole*, Franco Angeli, Milano, 2019<sup>2</sup>.

<sup>180</sup> G. SOBRINO, *L'insegnamento della Costituzione*, cit., 262.



disposizioni costituzionali. Se l'insegnante si limitasse, in quanto così abilitato, a fornire informazioni e conoscenze, il suo ruolo non subirebbe alcun contraccolpo in termini di esercizio della propria libertà ex art. 33. In un caso del genere, in effetti, l'insegnante non dovrebbe fare altro che portare in aula i contenuti di un progetto formativo il cui contenuto è dato dalla combinazione di elementi giuridici, politici, istituzionali, storici. Il discorso cambia quando, come spesso accade, ci si attende dall'insegnante, impegnato in un percorso di educazione civica, una vera e propria professione di fede verso detti principi, per come interpretati e applicati correntemente. Una siffatta adesione, devota e praticante, viene fatta riposare sul dovere di fedeltà sancito dall'art. 54 Cost.<sup>181</sup>

Per quanto democraticamente nobili e civicamente condivisibili siano le finalità sottese a questo itinerario didattico, sembra stridere con l'idea costituzionale della libertà come presenza la pretesa, tacitamente o espressamente rivolta agli insegnanti, di farsi interpreti e testimoni puntuali e osservanti persino degli stessi principi costituzionali. Secondo l'autorevole opinione di Umberto Pototschnig, la libertà di insegnamento non può essere oberata da un siffatto «compito positivo», dal momento che non si può, proprio ai sensi dell'art. 33, imporre all'insegnante «di far esplicita professione di fede nei confronti dei principi costituzionali cui la persona non crede»<sup>182</sup>.

Per essere stabile e duratura, l'adesione ai principi costituzionali e ai valori democratici non può che essere il frutto di avvicinamenti spontanei, maturati nella coscienza di ogni consociato come tappe di una progressiva formazione del proprio essere cittadino, in senso non solo formale. I semi della Costituzione debbono attecchire in un terreno che si apre al radicamento di questo patrimonio di concezioni ideali e di visioni proiettate nel futuro: un terreno che non può essere arato con la forza del potere, ma con la bellezza ineffabile della ragione. Al libero insegnante che sia presente dinanzi ai suoi studenti si può esigere una postura problematica, dialettica, tutt'altro che assertiva o dogmatica<sup>183</sup>. Pur impegnato in questo percorso formativo, egli non può esprimere la propria presenza indottrinando e ammonendo, ma testimoniando l'altissimo valore dei principi costituzionali come elementi di coesione e di pacifica convivenza pur in un assetto plurale e conflittuale come il nostro. In questo senso, l'insegnante presente può anche liberamente dissociarsi da una data interpretazione, può anche esprimere critiche circa l'attuazione di un certo principio secondo una modalità ed una sostanza che personalmente non condivide. Frutto di una condivisione tra forze politiche anche molto diverse, i principi costituzionali se in astratto aspirano ad aggregare, nella loro compiuta opera di inveroamento effettivo possono anche non appagare le aspettative coltivate da tutti i consociati: basti pensare, ad esempio, a come è stato interpretato e applicato il principio di laicità o anche alle carenze di fatto dello svolgimento

<sup>181</sup> Così, ad esempio, A. RANDAZZO, *La libertà di insegnamento*, cit., 202.

<sup>182</sup> U. POTOTSCHNIG, *Insegnamento istruzione scuola*, cit., 705.

<sup>183</sup> Cfr. A. RUGGERI, *Il diritto all'istruzione (temi e problemi)*, in F. Facury Scaff, R. Romboli, M. Revenga (a cura di), *Problemi e prospettive in tema di tutela costituzionale dei diritti sociali*, Giuffrè, Milano, 2009, 129 ss.

concreto dell'eguaglianza sostanziale, che non è riuscita a stimolare la mobilità sociale. Il libero insegnante che sia presente deve essere messo nelle condizioni di intercettare questo disagio e di dividerlo con i suoi studenti, senza sentirsi strumentalizzato dalle istituzioni quale terminale operativo di un più ampio programma di indottrinamento pedestre e asettico. La Costituzione "vive" anche attraverso liberi insegnanti presenti e consapevoli, capaci di riconoscere le criticità e le aporie di una democrazia ancora in costruzione. Solo così, come ammonì e, nel contempo auspicò Piero Calamandrei, la democrazia, attraverso la scuola intesa come complemento necessario del suffragio universale, riuscirebbe a «permettere ad ogni uomo degno di avere la sua parte di sole e di dignità»<sup>184</sup>.

Quale rischio correrebbe la nostra fragile e insicura democrazia se un giorno le forze politiche al governo piegassero i contenuti dell'educazione civica alle proprie ragioni e ai propri indirizzi ideologici?<sup>185</sup>

d) Si sostiene che sul libero insegnante incomba un dovere di prestazione, cioè la migliore possibile<sup>186</sup>. È indubbio che dal rapporto di lavoro che si formalizza con l'istituzione di afferenza discendano obblighi giuridici di esatto adempimento degli impegni così assunti. Ma quando possiamo davvero affermare che un insegnante abbia fornito la migliore prestazione possibile?

Trattandosi di obbligazione di mezzi, e non di risultato<sup>187</sup>, non è certo la promozione dei suoi studenti o anche il solo esito positivo di una determinata prova d'esame a sancire la qualità della prestazione resa al massimo delle potenzialità. Il successo scolastico solo in parte è determinato dall'impegno profuso dall'insegnante e altresì dalla qualità delle sue lezioni, troppe essendo le variabili che concorrono a influenzare il singolo percorso scolastico<sup>188</sup>.

Certamente, la partecipazione a corsi di formazione permanente è indice di attenzione dell'insegnante verso la qualità e completezza della propria azione didattica, specie quando quest'ultima si arricchisce di contenuti ulteriori e complessi come nel caso dell'insegnante

<sup>184</sup> P. CALAMANDREI, *Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale*, in *Scuola democratica*, 1950, suppl. 2, 1 ss.

<sup>185</sup> V. G. LANEVE, *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, in [federalismi.it](http://federalismi.it), 13/2014, 1 ss., nonché F. ANGELINI, *La scuola nella Costituzione*, cit., 120.

<sup>186</sup> Così A. RANDAZZO, *La libertà di insegnamento*, cit., 199, e anche A. IANNUZZI, *Art. 33*, cit., 234, e R. CARIDÀ, *La libertà di insegnamento*, cit., 195.

<sup>187</sup> Cfr. C.M. BIANCA, *Diritto civile. IV) L'obbligazione*, Giuffrè, Milano, 1993, 71.

<sup>188</sup> Com'è noto, il metodo Invalsi è stato pensato proprio per "misurare" le prestazioni didattiche rese dalle singole scuole: cfr. R. TRINCHERO, *Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento*, in [Form@re-Open Journal per la formazione in rete](http://Form@re-Open Journal per la formazione in rete), 2014, 14.4, 34 ss., e E. GRIMALDI, R. SERPIERI, *Scuole a 'prova' di Invalsi: la valutazione tra riflessività e fabbricazione*, in AA. VV., *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie di uscita*, Franco Angeli, Milano, 2016, 65 ss. V., altresì, M. FERRARI, *Professionisti riflessivi nella formazione di docenti riflessivi*, in AA. VV., *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze*, Firenze University Press, Firenze, 2010, 1000 ss.



di sostegno<sup>189</sup>. Tuttavia, tale frequenza non garantisce di per sé la miglior prestazione possibile.

Come si è detto in precedenza, anche l'esito dei questionari di valutazione redatti dagli studenti in ambito universitario non può considerarsi una prova decisiva per misurare la migliore prestazione possibile degli insegnanti.

Siamo nuovamente in un vicolo cieco. Si pretende la *best performance*, quale limite positivo alla libertà in parola, ma non si è in grado di affinare strumenti per decretare il successo formativo dell'insegnante. Ancor prima, questo vincolo pare sorreggersi su basi estremamente fragili perché una giustificazione ad esso viene ancorata alle tradizionali categorie concettuali del rapporto di lavoro dimenticando le formidabili specificità del mestiere di insegnante.

Coerentemente con l'idea propugnata in questa sede, se proprio s'insiste coll'ipotizzare che anche questo obbligo rientri tra i vincoli gravanti sull'insegnante, allora si potrebbe affermare che la migliore prestazione possibile sia quella dell'insegnante *davvero* presente: riconoscibile come tale dagli studenti; capace di ascoltare e di promuovere la partecipazione positiva durante la lezione; privo di pregiudizi e posizioni dogmatiche; in grado di intercettare i bisogni individuali dei suoi studenti, ognuno dei quali ha una storia personale, un vissuto non paragonabile a quello degli altri, qualità e limiti non sovrapponibili. L'insegnante presente è capace di creare un legame di gruppo senza trascurare le specificità di ognuno. Come ha scritto Thomas Belmonte, la migliore prestazione possibile è quella che riesce a portare «a perfezione l'arte della *communitas*, pur celebrando al contempo le ricchezze del singolo»<sup>190</sup>.

La migliore prestazione possibile può, dunque, essere misurata dalla distanza che si può individuare rispetto agli obiettivi di sviluppo della personalità, di eguale trattamento, di promozione sociale, di spirito di solidarietà, di affermazione della pari dignità sociale.

Un suggestivo ritratto è quello tratteggiato da Massimo Recalcati, secondo cui «il bravo insegnante è colui che sa proteggere il vuoto, il non-tutto, l'inciampo come condizione per la ricerca. Non ha né paura né vergogna del suo non-sapere, della sua ignoranza (...) perché sa che i limiti del sapere sono ciò che animano la spinta della conoscenza»<sup>191</sup>. Il libero insegnante, proprio perché e in quanto presente, non teme di rivelare i propri limiti, la cui scoperta anzi genera un legame con quanti si impegnano in un percorso formativo per governare le proprie soglie di incompletezza. L'insegnante autoritario nega i propri limiti, quello sulle difensive ne è sopraffatto, laddove colui che supplisce aggira l'ostacolo. L'insegnante presente sublima il limite come punto di partenza per approdare ad un risultato di conoscenza il più possibile condiviso. La presenza di un limite, di un vuoto, di una

---

<sup>189</sup> V., per tutti, D. IANES, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento, 2022.

<sup>190</sup> T. BELMONTE, *The Broken Fountain*, Columbia University Press, New York, 2005, trad. it., *La fontana rotta*, Einaudi, Torino, 2021, 24.

<sup>191</sup> M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, cit., 128.

mananza, è la ricognizione della barriera da oltrepassare attraverso uno sforzo aggregante e inclusivo tra presenti.

Un adagio in dialetto sardo recita che «in sa vida non contat su passu chi fais, ma s'impronta chi lassas». Ciò che conta nella vita non sono i passi fatti, ma le impronte che si lasciano. La migliore prestazione didattica possibile è giusto quella che di impronte indelebili ne lascia in abbondanza. Tradotto nel linguaggio del diritto costituzionale, la migliore prestazione didattica possibile è quella che realizza le finalità sottese ai principi fondamentali più volte richiamati.

## 12. Uno sguardo di sintesi

In Assemblea costituente Aldo Moro disse che l'insegnamento è «comunicazione specialissima, austera e responsabile, del pensiero, la quale corrisponde ad una vocazione tra le più alte che l'uomo possa avere nella vita sociale, di trasmettere cioè alle generazioni nuove il frutto della propria esperienza intellettuale e di aiutarle ad aprirsi coscienti alla vita»<sup>192</sup>.

Da allora il volto della scuola è profondamente cambiato e l'azione didattica degli insegnanti è stata sottoposta ad una miriade di sollecitazioni, pressioni, condizionamenti, che hanno inciso non poco sul modo di intendere e di interpretare la libertà loro riconosciuta dall'art. 33 Cost. Anzi, si ha spesso la sensazione che sia proprio questa libertà ad essere ignorata o, nella migliore delle ipotesi, sottostimata, quasi ridotta ad una mera enunciazione programmatica di una condizione desiderabile, ma non cogente. Per quanto costituzionalmente "libero", l'insegnante vive ancora oggi l'impropria condizione di ingranaggio inserito in un apparato estremamente complesso, a volte farraginoso, il cui obiettivo dichiarato è trasmettere conoscenze e costruire capacità e competenze, ma il cui fine nascosto è alleviare il disagio delle famiglie nella gestione dei propri figli (se si pensa ai livelli primari dell'istruzione) oppure di formare individui da inserire nel mondo del lavoro assecondando le aspettative delle istituzioni preposte allo sviluppo economico e produttivo (se si pensa ai livelli secondari dell'istruzione e alle istituzioni universitarie).

V'è da chiedersi cosa residua di questa libertà quando un insegnante è sollecitato ad adottare metodi didattici innovativi che ne snaturano le attitudini specifiche, quando un insegnante è oberato da adempimenti burocratici che vanno ben oltre ciò che normalmente è richiesto, quando da un insegnante ci si attendono prestazioni ulteriori, proprie di uno psicologo, di un assistente sociale, di un mediatore linguistico, di un educatore professionale, in presenza di un incremento esponenziale di fragilità (BES, DSA, disabilità certificata) che richiederebbero interventi mirati e competenze puntuali.

<sup>192</sup> Citazione tratta da A. RANDAZZO, *La libertà di insegnamento*, cit., 173.



Lo zaino dell'insegnante è divenuto sempre più pesante. A farne le spese è proprio quella libertà che, lungi dall'atteggiarsi a utilità impiegabile per soddisfare interessi meramente personali, dovrebbe e potrebbe ben armonizzarsi con i principi fondamentali di promozione della dignità, della solidarietà, dell'eguaglianza, del riscatto sociale, della partecipazione che definiscono la cornice costituzionale entro cui collocare l'istruzione e il sistema scolastico.

In queste pagine è stata proposta la lettura della libertà di insegnamento come presenza, che però a qualcuno potrebbe suonare come una vuota evocazione simbolica di una utopia irrealizzabile o come una enunciazione inutile, scontata, banale. In fondo, l'insegnante, nel momento stesso in cui mette piede in aula, diventa "presente", al pari degli studenti che rispondono all'appello con la stessa parola. Cosa ci sarebbe da dire di più, se non riconoscere l'esistenza materiale, fisica di un essere umano all'interno di un luogo deputato all'istruzione?

Nondimeno, sono proprio gli elementi di complessità dapprima in parte ricordati a rendere "seria" la questione della presenza non semplicemente fisica dell'insegnante, anzi del *libero* insegnante.

Ancora una volta lo sguardo intenso e profondo di Riccardo Massa può essere d'aiuto: «il darwinismo sociale, almeno nella scuola, non è più accettabile. Della lotta per la vita fa anche parte quella per una scuola migliore. I bambini che non se la cavano, gli adolescenti in crisi, non possono più essere lasciati al folclore delle rappresentazioni cinematografiche e letterarie. Non sono una interferenza o un elemento di disturbo ma costituiscono il problema stesso della scuola in una società libera e aperta. Seria e rigorosa, difficile e ardua quanto si vuole: però basata su un principio di realtà, non su privilegi di casta. Questo segna la distanza fra le varie nostalgie conservatrici e l'assunto di fare accedere tutti i ragazzi – ognuno diverso dall'altro – a strumenti culturali evoluti. Per perseguire un simile intento, utopico quanto si vuole ma essenziale e costitutivo, bisogna *umanizzare* la scuola»<sup>193</sup>.

Sulla umanizzazione della scuola ruota l'intera produzione scientifica, supportata da una importante esperienza sul campo, di Françoise Dolto, allieva di Lacan<sup>194</sup>. Dal nostro punto di vista di cultori del diritto, umanizzare significa avvicinare alla vita, a quell'esistenza in cui si animano anche i principi fondamentali della nostra Costituzione, i quali prefigurano un assetto sociale abitato, per l'appunto vissuto, da persone libere anche se gravate da obblighi di diversa natura, eguali pur nella diversità, parimenti degne a prescindere dalla condizione sociale in cui versano, partecipi alle dinamiche comunitarie con spirito di solidarietà e di coesione<sup>195</sup>.

---

<sup>193</sup> R. MASSA, *Cambiare la scuola*, cit., 164 (enfasi aggiunta).

<sup>194</sup> Cito in particolare F. DOLTO, *I dialoghi di Quebec*, Sovera, Roma, 1996. Un altro approccio alla umanizzazione della vita è quello proposto da J. MARITAIN, *Humanisme intégral*, Aubier, Paris, 1936, trad. it., *Umanesimo integrale*, Borla, Torino, 1962.

<sup>195</sup> Cfr. Q. CAMERLENGO, *La dimensione costituzionale della coesione sociale*, in [Rivista AIC](#), 2/2015, 1 ss.

La presenza, quale fattore di umanizzazione, indirizza la libertà dell'insegnante proprio nella direzione tracciata da quei principi. Se proprio vogliamo insistere nel decifrare questa libertà ragionando di limiti, allora l'unica vera "imposizione" che si ci può attendere è proprio quella di una presenza ispirata alla condivisione reale dei principi fondamentali. Questo non allude ad alcuna forma di indottrinamento da parte dell'insegnante. Piuttosto, egli deve incarnare metodologicamente le concezioni ideali trasfuse in questi principi, facendosene testimone senza imporre interpretazioni inconfutabili e letture altrettanto univoche. Gli studenti debbono percepire nel libero insegnante presente la persona capace di accompagnarli, anche solo transitoriamente, in un percorso esistenziale in cui sono sempre in agguato pericoli all'eguaglianza, alla dignità, alla coesione solidale, alla partecipazione reale.

Sostiene Michael Walzer che «l'istruzione esprime quello che forse è il nostro desiderio più profondo: continuare, proseguire, persistere, a dispetto del tempo» e, come tale, è un «programma di sopravvivenza sociale»<sup>196</sup>. La presenza è essa stessa un elemento di continuità, infondendo la sensazione che il fluire del tempo non è soltanto una costante misurabile, ma è l'occasione preziosa e irripetibile di condividere un comune percorso di crescita che, dal nostro punto di vista, è un itinerario di inveroamento del disegno costituzionale.

Riuscirà a sopravvivere il libero insegnante presente? Un uso sempre più assorbente, indiscriminato, acritico, a volte spregiudicato dell'intelligenza artificiale può vanificare questa presenza<sup>197</sup>. Sostituendosi all'insegnante come mediatore tra la conoscenza e gli studenti, la macchina si propone, nel futuro, quale inedita forma di presenza, in cui il virtuale finirà col prevalere sul reale generando una realtà fittizia, artefatta. Se non vuole suggellare questa estromissione da un ruolo sino ad oggi considerato insostituibile, l'insegnante deve esercitare la propria libertà come presenza infungibile. Cicerone scriveva che il genere umano è unito da ragione e linguaggio<sup>198</sup>. La razionalità e l'uso della parola sono senz'altro qualità che anche l'AI possiede e utilizza. Tuttavia, c'è una razionalità che solo il libero insegnante presente è in grado di esprimere ed è quella dell'intelligenza empatica, in cui anche i suoi studenti possono riconoscersi. E c'è un linguaggio che parimenti soltanto il libero insegnante presente è capace di condividere, ed è quello inclusivo, aggregante, solidale, plurale che affiora dalla combinazione dei nostri principi costituzionali.

Sia chiaro. Questa non è una cieca e ingenua apologia della libertà quale condizione che a sua volta può tornare ad essere quel potere della "scuola edipo" già avversato e criticato.

<sup>196</sup> M. WALZER, *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, Basic Books, New York, 1983, trad. it., *Sfere di giustizia*, Laterza, Bari-Roma, 2008, 201.

<sup>197</sup> M.A. BODEN, *Artificial Intelligence. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2018, trad. it., *L'Intelligenza Artificiale*, Il Mulino, Bologna, 2019. Quanto al contesto qui considerato v. A. GOCEN, F. AYDEMIR, *Artificial Intelligence in Education and Schools*, in [Research on Education and Media](#), 2020, 12.1, 13 ss., nonché M. RANIERI, S. CUOMO, G. BIAGINI, *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*, Carocci, Roma, 2024.

<sup>198</sup> CICERONE, *De Officiis*, I, 1, 50.



Il rischio di un abuso di libertà è dietro l'angolo: questo vale per qualsiasi libertà, e vale ancora di più per chi, come l'insegnante, gode di una posizione asimmetrica rispetto agli studenti. Per scongiurare questo rischio il primo insegnamento che dovrebbe acquisire l'insegnante (si perdoni il gioco di parole) è essere consapevoli del peso specifico di tale libertà che si rivolge ad esseri umani immersi nel loro percorso di sviluppo della personalità, di fioritura della propria formidabile individualità. Ed essere consapevoli significa formarsi responsabilmente perché il talento didattico da solo non basta, così come non sono sufficienti né la buona volontà, né una sincera e accorata passione. Il nesso inscindibile tra libertà e responsabilità, sottinteso dai nostri principi costituzionali, è un elemento fondamentale su cui si regge la complessa struttura dei diritti e dei doveri di ogni consociato.

Torniamo, quindi, alla frase di apertura per chiudere coerentemente il cerchio.

Il primo dovere del libero insegnante è di essere responsabilmente presente. E se un insegnante è davvero presente, lo sono anche i suoi allievi.