



Rawls e l'educazione

Marcello Ostinelli, già docente e ricercatore di filosofia dell'educazione della SUPSI

Una filosofia delle istituzioni di una società giusta

Che ha a che fare John Rawls con l'educazione? Apparentemente poco o nulla.

Scomparso vent'anni or sono, egli fu uno dei filosofi più rappresentativi della seconda metà del Novecento e da più parti è riconosciuto, già ora, come un autore classico della teoria politica e dell'etica, al pari dei più importanti pensatori dell'epoca moderna. Oltre a essere una mente eccelsa della filosofia, fu pure “una persona meravigliosa” (Maffettone, 2010, p. 9): “spiritoso, timido, gentile e modesto” (*ivi*, p. 2).

Il suo pensiero è confluito in tre opere principali: *Una teoria della giustizia*, del 1971 (in edizione riveduta 1999); *Liberalismo politico*, del 1993 (di cui nel 2005 fu pubblicata una *expanded edition*, che integrava alcuni saggi molto importanti apparsi successivamente all'edizione originale). In questi due ponderosi volumi Rawls affrontava il problema di una società giusta; poi con *Il diritto dei popoli*, pubblicato nel 1999, l'idea di giustizia era estesa ai rapporti internazionali. Si tratta di un trittico che innovava radicalmente i contenuti della filosofia politica contemporanea, riabilitando il programma di una teoria normativa della società.

Tutto ciò, per quanto importante sia, sembra che poco o nulla abbia a che fare con l'educazione. La lezione filosofica di Rawls, tuttavia, è rilevante anche per l'esame di questo tema. In effetti nella trattazione di argomenti salienti della teoria normativa di una società giusta egli non ha potuto evitare di discutere alcune importanti questioni riguardanti le istituzioni educative nella società contemporanea. Così facendo Rawls ha dato un impulso importante allo sviluppo della filosofia dell'educazione: una filosofia speciale, cioè una disciplina filosofica con un proprio specifico oggetto, che oggi, per l'influsso anche delle sue opere, “è un campo che si nutre di filosofia politica ed etica” (Curren, 2003, p. 1). L'educazione è insomma un tema doppiamente interessante per Rawls: sia per comprendere alcune tesi centrali della sua teoria, sia per identificare e poi approfondire l'esame critico di alcuni problemi attuali dell'educazione.

È una considerazione che anche altri recentemente hanno espresso, segnalando la presenza di alcune “tracce inequivocabili” (Costa, 2021, p. 299) della teoria di Rawls in molte importanti pubblicazioni di filosofia dell'educazione degli ultimi decenni. Sarei tentato di dire però che non solo di tracce si tratta, per quanto numerose esse siano, ma di una vera e propria eredità filosofica.

La mia tesi si fonda sull'idea da cui procede la ricerca filosofica complessiva di Rawls, cioè la costruzione di una teoria normativa della giustizia che ha a proprio oggetto la struttura istituzionale di una società libera e pluralistica (pluralistica perché libera, perché il pluralismo di concezioni comprensive del bene, religiose e secolari, è l'esito naturale delle attività della ragione umana entro istituzioni libere durature). È ciò che Rawls afferma nell'*incipit* di *Una teoria della giustizia*: “La giustizia è il primo requisito delle istituzioni sociali, così come la verità lo è dei sistemi di pensiero. Una teoria, per quanto semplice ed elegante, deve essere abbandonata o modificata se non è vera. Allo stesso modo, leggi e istituzioni, non importa quanto efficienti e ben congegnate, devono essere riformate o abolite se sono ingiuste” (Rawls, 1971, p. 3). In questo brano è saliente il fatto che la teoria normativa si applichi alle istituzioni: giuste nella teoria di Rawls devono essere le istituzioni fondamentali della società. Ciò non significa che la condotta delle persone che operano all'interno della società sia irrilevante per la teoria della giustizia; ma la giustezza della loro condotta deriva dal ruolo istituzionale che esse occupano (nella fattispecie quello di cittadini liberi ed eguali). Insomma la teoria normativa si occupa della struttura istituzionale fondamentale della società e in questo senso è una filosofia istituzionale.

Assumo pertanto che una teoria normativa non si esaurisca nel definire i principi generali della società giusta (l'eguale libertà, l'equa eguaglianza delle opportunità, il principio di differenza), chiarendone il significato e precisando i loro rapporti, ovvero l'ordine lessicografico; ma che essa si possa applicare anche ai livelli inferiori dell'assetto della società, quello istituzionale (MacLoed, 2014). A questo livello troviamo le istituzioni educative fondamentali, la famiglia e la scuola.

Tanto basta a stabilire che l'ambito proprio della filosofia dell'educazione ispirata a Rawls è la teoria normativa delle istituzioni educative, di una famiglia giusta e di una scuola giusta. Essa comprende l'analisi critica dei ruoli istituzionali di coloro agiscono al loro interno (genitori, figli, insegnanti, allievi, eccetera) e dei loro diritti, libertà, doveri, obblighi, eccetera. Occorrerà inoltre considerare le caratteristiche proprie di queste istituzioni, definendo che cosa sia la famiglia; che cosa distingua la scuola da altre istituzioni della società ecc. Riferimenti significativi al ruolo delle istituzioni educative si trovano ripetutamente nei testi di Rawls. L'in-

teresse prioritario che la teoria della giustizia come equità riserva alla questione della stabilità della società condusse infatti Rawls a riconoscere il ruolo essenziale delle istituzioni, anche di quelle educative. Rawls afferma che vi è un legittimo interesse dello Stato per le “istituzioni necessarie a riprodurre nel tempo la società politica” (Rawls, 2005, p. 456). Lo è la famiglia (al cui riguardo Rawls notava che “la forma della vita familiare o le relazioni tra i sessi” per lo Stato è irrilevante, vale di dire che il matrimonio eterosessuale non è condizione necessaria dell’esistenza della famiglia). Istituzioni necessarie a riprodurre nel tempo la società politica sono pure quelle che “si occupano della cura e dell’istruzione dei bambini”, vale a dire la scuola, oltre a “quelle che operano nel settore della salute pubblica in generale” (Rawls, 2005, pp. 456-7).

Le istituzioni educative secondo Rawls: la famiglia

La famiglia ha una trattazione ampia nell’opera complessiva di Rawls. I principi di giustizia si applicano alla struttura di base della società, di cui l’istituzione familiare è parte essenziale. Nella “riformulazione” della sua teoria della giustizia come equità (Rawls, 2001) c’è un intero paragrafo (§ 50) che le è dedicato. In quelle pagine Rawls intendeva rispondere alle obiezioni “severe, sebbene non ostili” (*ivi*, p. 167) espresse da Susan Moller Okin in una delle opere capitali della filosofia politica femminista (Okin, 1989). Rawls precisava che i principi di giustizia valgono anche per la famiglia, perché non c’è alcuno spazio nella società che sia “esente dalla giustizia” (Rawls, 2001, p. 166). Anche la famiglia deve essere giusta, seppur in base a un’idea di giustizia diversa da quella che si applica all’intera società. Essa ha pure un’importanza politica, nonostante che non sia il luogo dei principi politici (*ivi*, p. 165); non soltanto per le donne, ma anche per i figli. La ragione è la stessa che espone John Stuart Mill a metà dell’Ottocento: una famiglia autoritaria e maschilista menoma “la capacità di acquisire quelle virtù politiche che i futuri cittadini di un regime democratico vitale devono possedere” (*ivi*, p. 166).

Tuttavia la famiglia costituisce per Rawls un ostacolo insormontabile alla realizzazione di una società giusta, perfino nel caso ideale in cui la distribuzione dei ruoli al suo interno soddisfi appieno i criteri di giustizia. La questione riguarda l’analisi del principio di equa eguaglianza delle opportunità, che con l’eguale

libertà e il principio di differenza costituisce il contenuto politico fondamentale della concezione della giustizia come equità.

Rawls discute alcune possibili interpretazioni dell’eguaglianza delle opportunità a cominciare da quella propria del sistema della libertà naturale nel quale “le cariche sono aperte a coloro che sono dotati e pronti a lottare per esse” (Rawls, 1971, p. 66) e che richiede meramente un’eguaglianza formale delle opportunità. Il sistema è manifestamente ingiusto perché è eccessivamente influenzato da fattori arbitrari dal punto di vista morale, come le circostanze sociali o le contingenze casuali, cioè la sfortuna o la sorte favorevole.

Una correzione parziale del sistema della libertà naturale e del principio napoleonico ad esso correlativo della *carrière ouverte aux talents* è data dall’interpretazione liberale dell’eguaglianza delle opportunità: “supponendo che esista una distribuzione delle doti naturali, quelli che hanno lo stesso grado di abilità e talento e la medesima intenzione di servirsene dovrebbero avere le stesse prospettive di riuscita, indipendentemente dal loro punto di partenza all’interno del sistema sociale, cioè indipendentemente dalla classe di reddito in cui sono nati. In ogni settore della società dovrebbero esservi, approssimativamente, eguali prospettive di cultura e di successo per tutti coloro che sono dotati e motivati nello stesso modo” (*ivi*, p. 73). Si tratta della concezione dell’eguaglianza delle opportunità che è solitamente abbracciata dai maggiori filosofi che si sono occupati dei problemi dell’educazione. La loro posizione è che l’eguaglianza delle opportunità può essere applicata soltanto a coloro che hanno capacità simili. John Dewey, ad esempio, sosteneva che l’eguaglianza a cui si ispira il credo democratico non è “l’eguaglianza dei talenti naturali”, bensì “l’eguale opportunità di sviluppo delle proprie capacità”; e che le diseguaglianze di risultati sono giustificate dalle differenze naturali (Dewey, 1946, p. 115). Il principio intende correggere unicamente l’ingiustizia che risulta dalle diseguaglianze di capitale economico, culturale e sociale delle famiglie che incidono sulle scelte future degli allievi. Per l’interpretazione liberale le conseguenze di queste diseguaglianze non sono giustificate perché i bambini non ne sono responsabili.

Tuttavia questa concezione dell’eguaglianza delle opportunità a Rawls appariva “carente” (Rawls, 1971, p. 73): essa non modifica l’esito della lotteria naturale, cioè la diversa dotazione di abilità e talenti dei membri

della società. Anche “questo risultato è arbitrario da un punto di vista morale”. Infatti, “non vi è ragione di permettere che la distribuzione del reddito e della ricchezza sia stabilita dalla distribuzione delle doti naturali piuttosto che dal caso storico o sociale” (*ivi*, p. 74). Secondo Rawls perfino la volontà di impegnarsi di una persona dipende dalla sorte più o meno benigna. Insomma tutto ciò che le persone ottengono dipende in fin dei conti dalla buona sorte, di cui nessuno ovviamente può essere ritenuto responsabile. Perciò nessuno ha ragioni morali sufficienti per affermare di meritare qualcosa. La tesi è oltremodo controversa ed è certamente sorprendente se soltanto consideriamo che Rawls concepisce la persona come un soggetto autonomo e responsabile. Infatti, “se abbiamo responsabilità, abbiamo anche meriti e demeriti” (Santambrogio, 2021, p. 115).

L'obiezione è rilevante. La critica del merito di Rawls tuttavia almeno un merito ce l'ha sicuramente: quello di non considerarla una nozione ovvia, di non approvarla soltanto perché è uno dei tanti luoghi comuni del linguaggio politico contemporaneo. Quel che più conta però è che la concezione di Rawls non è implausibile, nonostante le critiche che le sono state rivolte.

Rawls concepiva il merito come “un'aspettativa legittima”, cioè come una nozione istituzionale, definita dal ruolo che la persona occupa all'interno di un'istituzione. Per contro la nozione morale di merito gli appariva inadeguata alla trattazione dei problemi specifici di una teoria della giustizia (Rawls, 2001, pp. 72-74). In effetti sui meriti morali di una persona forse soltanto Dio potrebbe esprimere un giudizio. La distinzione è valida anche per l'insegnante, che dovrebbe sapere che i suoi giudizi competenti sul profitto scolastico di un allievo non riguardano i meriti morali della persona, ma soltanto l'aspettativa legittima relativa agli obblighi di un particolare ruolo istituzionale, quelli di un allievo.

La critica di Rawls non si arresta a queste considerazioni sul merito. L'interpretazione dell'eguaglianza delle opportunità che i maggiori filosofi dell'educazione hanno sostenuto, oltre ad essere carente, è pure per Rawls irrealizzabile. Si supponga infatti che la società metta in atto ogni possibile provvedimento per compensare gli svantaggi scolastici dovuti alle diseguaglianze di capitale economico, culturale e sociale delle famiglie degli alunni. Per poter mantenere nel tempo un assetto basato sull'eguaglianza bisognereb-

be impedire alle famiglie qualsiasi investimento nell'educazione dei loro figli. Se le loro scelte non sono impedito, il risultato sarà nuovamente una distribuzione diseguale delle opportunità perché qualcuno potrebbe investire in maggiore misura di altri nell'educazione dei propri figli. Questa è un'ulteriore esemplificazione della verità del ben noto asserto di Robert Nozick secondo cui “la libertà sconvolge i modelli” (Nozick, 1974, pp. 160-164), vale a dire che anche in una società che garantisse inizialmente a tutti i suoi membri eguali risorse, nel volgere di poco tempo si genererebbero profonde diseguaglianze, a meno di impedire a chiunque di agire liberamente. Gli esempi di questi investimenti delle famiglie sono noti: i genitori assistono i figli durante lo studio a casa; pagano ai figli la frequenza di lezioni private o di soggiorni linguistici all'estero; li iscrivono a scuole private d'élite molto costose. Ovviamente ci sono differenze evidenti tra la condotta parentale che è giustificata facendo appello alla relazione parentale in quanto tale, cioè alla fioritura della relazione affettiva tra genitori e figli, come nel caso della cura dei figli durante lo studio a casa; e la parzialità dei genitori che mira soltanto a favorire gli interessi dei membri della famiglia a scapito di quelli degli altri, come potrebbe essere la scelta di una costosa scuola privata elitaria (Brighouse & Smith, 2009).

Insomma, per garantire l'attuazione dell'eguaglianza delle opportunità, anche accogliendo un'interpretazione che non soddisfi appieno i requisiti della teoria (come è quella liberale), occorrerebbe “abolire la famiglia”, perché i genitori con le libertà e i diritti di cui dispongono determinano possibilità diseguali per i loro rispettivi figli: “Sembra che anche quando l'equa opportunità (come è stata definita) è soddisfatta, la famiglia determinerà possibilità ineguali tra gli individui. Dobbiamo abolire la famiglia, allora?” (Rawls, 1971, p. 511). Bisognerebbe insomma seguire l'ingiunzione platonica di sottrarre i bambini all'influsso dei loro genitori, affinché il principio di eguaglianza delle opportunità non resti lettera morta. Non è ovviamente questa la richiesta di Rawls; e anche se lo fosse, nessuno di noi la potrebbe approvare.

Contrariamente a quello che si potrebbe pensare, il ragionamento di Rawls non finisce però in un vicolo cieco. La via d'uscita è il principio di differenza. Molte diseguaglianze sociali ed economiche sono insuperabili, a meno di far uso di mezzi che sono inaccettabili

in una società democratica. Tuttavia per Rawls queste disuguaglianze non sono per principio ingiustificate; possono essere moralmente giustificate a condizione che assicurino il maggior beneficio a coloro che sono più svantaggiati. “Coloro che sono stati favoriti dalla natura, chiunque essi siano, possono trarre vantaggio dalla loro buona sorte solo a patto che migliorino la situazione di coloro che sono rimasti esclusi” (Rawls, 1971, p. 101). È questo il contenuto del principio di differenza, che a mente di Rawls costituisce la migliore interpretazione possibile del valore della *fraternité* che, come la *liberté* e l'*égalité*, stava sugli standard della Rivoluzione francese, ma che non ha goduto della stessa fortuna. Rawls osserva opportunamente che “il principio di differenza sembra corrispondere al significato naturale della fraternità; cioè, all’idea di non desiderare maggiori vantaggi, a meno che ciò non vada a beneficio di quelli che stanno meno bene” (*ivi*, p. 105). Per Rawls non è un principio “impraticabile” (*ivi*, p. 106), anche se verosimilmente la sua accettazione non sarà immediata. Un’educazione scolastica alle virtù politiche della cittadinanza democratica potrà spiegarne il valore e fare sì che risulti ammissibile anche a chi ignora o non considera adeguatamente il significato sociale della responsabilità individuale. Secondo Rawls è però soprattutto la famiglia che si presta maggiormente allo scopo: essa si rivela un luogo fondamentale per l’apprendimento delle regole della vita sociale e per lo sviluppo morale della persona. In effetti, per Rawls, “la famiglia, in termini ideali, ma spesso anche in pratica, è uno dei luoghi in cui il principio di massimizzare [per sé] la somma dei vantaggi è rifiutato. In generale, i membri di una famiglia non desiderano avere dei vantaggi, a meno che ciò non promuova gli interessi dei membri restanti” (*ibidem*). La rilevanza dell’apprendimento morale che è possibile in una famiglia, a condizione che sia un’istituzione giusta, è dunque evidente. In essa si gettano le basi morali affinché chi è più fortunato non si ritenga estraneo alla sorte di chi sta peggio, estendendo la pratica del valore familiare della *fraternité* al resto della società, che è ciò che richiede l’interpretazione democratica dell’eguaglianza delle opportunità (Ostinelli, 2011).

Il giudizio sulla famiglia come istituzione educativa che si ricava dalla teoria di Rawls è dunque molto importante; tanto per la comprensione dell’idea di famiglia, quanto per l’esame critico del rapporto tra famiglia e società e tra famiglia e scuola.

Le istituzioni educative secondo Rawls: la scuola pubblica

A differenza della famiglia, Rawls non dedica molte pagine all’istituzione scolastica. Nella *Lecture V* di *Liberalismo politico* dal titolo *Priorità del giusto e idee del bene* compare però una considerazione molto importante. Si riferisce all’interpretazione appropriata del principio di neutralità dello Stato rispetto a concezioni comprensive ragionevoli della vita buona, religiose o secolari.

L’affermazione del principio di neutralità dello Stato è condivisa da molti filosofi contemporanei e, come ricordava Rawls, è “una delle tesi comuni a tutto il pensiero liberale” (Rawls, 2005, p. 190). Non gli sfuggiva tuttavia che “il termine neutralità è infelice [*unfortunate*]: alcune delle sue connotazioni sono decisamente fuorvianti e altre suggeriscono principi del tutto impraticabili” (*ivi*, p. 191). L’adesione di Rawls al principio di neutralità dello Stato consegue dalla tesi, di ascendenza kantiana, della priorità del giusto sul bene, che costituisce “una delle caratteristiche centrali” della concezione della giustizia come equità (Rawls, 1971, p. 32) e la distingue dall’utilitarismo. Si tratta di un criterio saliente di una teoria deontologica, la quale “o non definisce il bene indipendentemente dal giusto, o non interpreta il giusto come massimizzazione del bene” (*ivi*, p. 30). Ciò significa che nelle scelte collettive la giustizia costituisce un vincolo per il perseguimento legittimo del bene; per lo Stato il vincolo è costituito dal principio di neutralità rispetto alle concezioni comprensive del bene, religiose e secolari, diffuse nelle società in cui è garantita l’eguale libertà dei cittadini.

Se però del vincolo della neutralità dello Stato vi sono interpretazioni “fuorvianti” o “impraticabili”, ce n’è almeno una plausibile?

È evidente che la neutralità delle conseguenze è impraticabile. Essa richiederebbe che gli effetti di qualunque scelta politica dello Stato debbano essere neutrali rispetto alle diverse concezioni comprensive del bene; ma questo però è “impossibile” (Rawls, 2005, p. 193). L’unica interpretazione plausibile del principio è per Rawls la neutralità dei fini, la quale stabilisce che “lo Stato non deve fare niente di destinato a favorire o promuovere una particolare dottrina comprensiva piuttosto che un’altra o ad assicurare un maggiore aiuto a coloro che la seguono” (*ibidem*). La tesi si applica anche all’educazione; anzi Rawls illustra la differenza tra le due interpretazioni proprio con la di-

scussione delle finalità dell'educazione pubblica. Esse devono essere neutrali rispetto alle diverse concezioni comprensive della vita buona. Lo sono per i fini che perseguono deliberatamente, non per le possibili conseguenze che esse producono (che comprendono anche quelle prevedibili, ma non intenzionali). Pertanto le obiezioni che solitamente sono rivolte al principio di neutralità sono pertinenti se riguardano la neutralità delle conseguenze, ma non intaccano la validità della neutralità dei fini.

Semmai essa potrebbe essere meglio definita come neutralità della giustificazione, perché non è sempre evidente quale sia il fine dell'azione dello Stato. L'eventuale intenzione opaca potrà così essere chiarita esplicitando le ragioni che giustificano l'azione. Se le ragioni che la giustificano sono neutrali (rispetto a dottrine comprensive ragionevoli della vita buona), allora si potrà sostenere che pure neutrale è il fine (o l'intenzione). L'argomento si trova già in Locke, nella sua *Lettera sulla tolleranza*, quando si chiedeva se lo Stato potesse proibire particolari riti religiosi. La risposta di Locke è nota: "al magistrato compete solamente di assicurarsi che la cosa non sia di pregiudizio alla società civile, e che non sia arrecato danno a nessuno, nella vita o nei beni", infatti "la legge non si pronuncia su questioni di carattere religioso, ma politico" (Locke, 2017, p. 288).

Ne discendono due considerazioni fondamentali riguardo lo statuto dell'educazione pubblica.

La prima considerazione riguarda l'estensione legittima dell'educazione scolastica. Possiamo precisare i limiti entro cui la scuola pubblica svolge legittimamente il suo compito educativo, riproponendo il celebre interrogativo che Rousseau rivolgeva al lettore all'inizio dell'*Émile*: "Bisogna scegliere se formare un uomo o un cittadino; formare l'uno e l'altro insieme non si può" (Rousseau, 1969, p. 248). Orbene, il fine dell'educazione pubblica è formare il cittadino; mentre all'educazione dell'uomo, quella cioè che deborda i valori politici della cittadinanza, penserà l'educazione privata, quella familiare (Ostinelli, 2020). È anche la tesi di Rawls. In un contesto caratterizzato dal pluralismo di concezioni comprensive della vita buona, "incompatibili e tuttavia ragionevoli" (Rawls, 2005, p. XVI), formare l'uomo invece che il cittadino vorrebbe dire imporre una particolare concezione comprensiva della vita buona; di conseguenza ledere l'eguaglianza dei cittadini e i loro diritti di libertà, in primo luogo il di-

ritto alla libertà di educazione dei genitori. Lo scopo dell'educazione pubblica non è la formazione integrale della persona: "Il liberalismo politico ha un fine diverso, e pretende molto di meno: chiede solo che l'educazione dei bambini comprenda la conoscenza dei loro diritti civili e costituzionali [...]. Inoltre, l'educazione dovrebbe anche prepararli a essere membri pienamente cooperativi della società e renderli autosufficienti; e dovrebbe incoraggiare le virtù politiche, così che desiderino essi stessi onorare gli equi termini della cooperazione sociale nei loro rapporti con il resto della società" (*ivi*, p. 199). Insomma il futuro cittadino non solo deve essere istruito, ma pure educato. Però l'educazione nella scuola pubblica dovrà essere limitata ai valori pubblici della cittadinanza, alla condotta politicamente virtuosa del futuro cittadino. Ciò spiega perché per Rawls il principio di neutralità dello Stato costituisca una sorta di "quinta mobile" (*ivi*, p. 191) che consente di distinguere accuratamente tra due idee del bene: d'un lato, quella che appartiene alle concezioni comprensive "ammissibili" (cioè ragionevoli), religiose o secolari; la virtù politica, propria di cittadini che si considerano reciprocamente liberi ed eguali, dall'altro. È proprio questa distinzione che chiarisce l'estensione legittima dell'educazione pubblica e i suoi limiti. Ne discende una seconda considerazione. È possibile che l'educazione pubblica, pur circoscritta ai valori politici della cittadinanza e alle virtù civiche, possa avere influenza su l'una o l'altra concezione del bene. Già Rawls lo notava: "si può obiettare che pretendere che i bambini arrivino a intendere in questo modo la concezione politica significa, di fatto se non nelle intenzioni, educarli a una concezione comprensiva liberale. Fare la prima cosa può condurre alla seconda" (*ivi*, p. 199). Un'educazione civica così limitata inoltre potrebbe avere delle conseguenze negative, perfino perniciose, per talune concezioni comprensive della vita buona, quelle che potremmo chiamare integralistiche perché non accettano la separazione tra la sfera pubblica e quella privata, che è uno dei valori fondamentali della modernità. I loro aderenti potrebbero sentirsi discriminati per gli effetti che l'educazione produce sui loro figli. Ciò però non dimostra che essa non sia neutrale, purché ovviamente non intendiamo il vincolo come neutralità delle conseguenze. Lo scopo di un'educazione civica che separa la sfera pubblica da quella privata, il bene delle virtù civiche dal bene di una concezione comprensiva religiosa o secolare, non è ovviamente la

discriminazione dei membri di comunità religiose integralistiche, bensì la formazione di cittadini che condividono i valori fondamentali di una società pluralistica giusta e che si considerano reciprocamente liberi ed eguali. Ciò spiega la lucida conclusione dell'excursus che Rawls dedicava alle finalità dell'educazione pubblica: dobbiamo "accettare, spesso a malincuore, le inevitabili conseguenze di certi requisiti ragionevoli imposti all'educazione dei figli" (*ivi*, p. 200). La convivenza civile in una società stabile e ragionevolmente giusta ha insomma il suo prezzo da pagare, fin dagli anni della frequenza della scuola pubblica.

Rawls e la filosofia dell'educazione

Rawls riteneva che un ruolo della filosofia politica, forse il più importante per noi oggi, fosse quello "realisticamente utopico": "Noi consideriamo realisticamente

utopica la filosofia politica: la consideriamo cioè una disciplina che scandaglia il limite estremo delle possibilità politiche praticabili. La nostra speranza nel futuro della società riposa sulla convinzione che il mondo sociale consenta, come minimo, un ordine politico decente, e che sia quindi possibile un regime democratico ragionevolmente giusto, se non perfetto" (Rawls, 2001, p. 4). Per Rawls ciò voleva dire interrogarsi su quali ideali e su quali principi consentirebbero di realizzare una società democratica giusta (o ragionevolmente giusta); interrogarsi non in astratto, bensì realisticamente, ovvero "date quelle che sappiamo essere le circostanze di giustizia di una cultura democratica" (*ibidem*). Ristretto alle istituzioni educative, mi sembra questo il compito attuale preminente della filosofia dell'educazione, intesa come filosofia delle istituzioni educative di una società ragionevolmente giusta.

Bibliografia

- Brighouse H. & Swift, A. (2009), *Legitimate Parental Partiality*, in "Philosophy and Public Affairs", 37, no. 1, pp. 43-80.
- Costa, N. V. (2021), *Rawls' Traces in Contemporary Philosophy of Education*, in "Theory and Research in Education", 19, 3, pp. 296-300.
- Curren, R. (2009), *Introduction*, in Curren, R. (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*, Malden (MA): Blackwell, pp. 1-4.
- Dewey, J. (1946), *Problems of Men*, New York: Philosophical Library.
- Locke, J. (2017), *Epistula de Tolerantia* [1689], in *Complete Works of John Locke*, Bexhill on Sea: Delphi Publishing.
- Macleod, C. (2014), *Justice as Fairness and Institutions*, in J. Mandle, D. Reidy, (eds.), *A Companion to Rawls*, Wiley, Malden (MA): Wiley, pp. 164-184.
- Maffettone, S. (2010), *Rawls. An Introduction*, Cambridge (UK): Polity Press.
- Nozick, R. (1974), *Anarchy, State, and Utopia*, Oxford: Blackwell.
- Okin, S. M. (1989), *Justice, Gender, and the Family*, New York: Basic Books.
- Ostinelli, M. (2011), *Eguaglianza e merito nella scuola pubblica*, in "Paradoxa", V, 1, pp. 69-81.
- Ostinelli, M. (2020), *Educare l'uomo o il cittadino? Un esame critico della concezione dell'educazione di Rousseau*, in Ostinelli, M. (a cura di), *Modernità, scienza e democrazia*, Roma: Carocci, pp. 51-68.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001), *Justice as Fairness. A Restatement*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Rawls, J. (2005), *Political Liberalism*, Expanded edition, New York: Columbia University Press.
- Rousseau, J.-J. (1969), *Émile ou de l'éducation* [1762], in *Œuvres complètes*, IV, Paris: Éditions Gallimard.
- Santambrogio, M. (2021), *Il complotto contro il merito*, Bari-Roma: Laterza.