

Saggi

IL DIRITTO DEL BAMBINO AD UN FUTURO APERTO E IL LIBERALISMO

Marcello Ostinelli*

1. INTRODUZIONE

Il problema che intendo discutere riguarda tanto l'interpretazione del paradigma teorico del liberalismo quanto la sua applicazione nell'ambito dell'educazione pubblica.

L'esame che propongo della teoria politica liberale muove dalla distinzione introdotta da William Galston tra un liberalismo dell'autonomia, di forte impronta illuministica, e un liberalismo della diversità, la cui matrice si sarebbe formata nel corso delle lotte per la libertà religiosa dopo la Riforma protestante con l'affermazione e la diffusione dell'idea di tolleranza.

Si tratta perciò della controversia contemporanea tra liberalismo neutralistico e liberalismo perfezionistico, che John Rawls sottolineò con particolare enfasi nella seconda fase della sua indagine filosofica, contrassegnata dalla revisione della sua originaria teoria della giustizia e approdata alla formulazione di un liberalismo politico. E' per noi particolarmente interessante rammentare che in diverse occasioni ed in particolare in *Political Liberalism* Rawls abbia voluto illustrare la differenza tra il perfezionismo liberale ed il suo liberalismo politico attraverso il quesito che intendo esaminare in questo saggio, cioè "il problema dell'educazione dei figli e dei requisiti che lo Stato può imporre in proposito".

L'interrogativo a cui intendo rispondere è se l'educazione pubblica di uno Stato liberale debba mirare all'assimilazione delle minoranze ai valori liberali oppure se lo Stato liberale debba accomodarsi a qualsiasi differenza all'interno della società. Si tratta di vedere se il liberalismo è una dottrina settaria come tante altre oppure sia in grado di giustificare l'esistenza di istituzioni politiche ospitali nei confronti delle differenze.

Rawls suggeriva di "spiegare accuratamente le grandi differenze" tra liberalismo politico e liberalismo comprensivo. Questo saggio fornisce un modesto contributo in questa direzione, attraverso l'analisi di un caso di conflitto tra il diritto dei genitori a educare i figli secondo le proprie convinzioni e il compito dello Stato di fornire un'educazione pubblica, in quanto garante del diritto di ogni bambino ad un futuro aperto (secondo la felice immagine coniata da Joel Feinberg). Si tratta del caso *Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen vs Regno di Danimarca*, approdato alla Corte europea dei diritti dell'uomo il 7 dicembre 1976. Sosterrò che non vi sono ragioni plausibili per impedire che la scuola pubblica dispensi informazioni e conoscenze (nella fattispecie informazioni e conoscenze in materia di educazione sessuale) diverse da quelle condivise dai genitori. Di conseguenza il diritto della famiglia di decidere dell'educazione dei figli è sottoposto a limiti che lo Stato liberale deve far rispettare. Per altro ciò non contrasta con il principio di neutralità dello Stato liberale e delle sue istituzioni (ivi compresa la scuola pubblica) purché si tenga ferma la distinzione rawlsiana tra neutralità dei fini e neutralità delle conseguenze. In questo faccio mia l'onesta considerazione rawlsiana secondo cui occorre "accettare, spesso a malincuore, le inevitabili conseguenze di certi requisiti ragionevoli imposti all'educazione dei figli". Di fatto, come nel caso in esame, l'educazione che mira a garantire al bambino un futuro aperto attraverso un ventaglio sufficientemente ampio di opzioni significative può avere indirettamente l'effetto di rendere più difficile l'adesione ad uno stile di vita tradizionale.

Infine, vale la pena di osservare che l'analisi di questioni di filosofia pubblica dell'educazione non è indifferente per determinare la consistenza teorica del paradigma liberale. In passato il liberalismo considerava l'educazione pubblica come un caso speciale con particolari difficoltà che, forse anche per

* Marcello Ostinelli insegna filosofia dell'educazione all'Alta Scuola Pedagogica di Locarno (Svizzera).

Saggi

questo, fu solitamente negletto. Soltanto negli ultimi anni questa lacuna è stata colmata, rispondendo ad un invito formulato da Ronald Dworkin nel 1978 (in Magee, 1978: 260).

2. UN'ULTERIORE ESTENSIONE DEL PARADIGMA DELLE TEORIE DELLA GIUSTIZIA

Qualche anno fa Susan Okin rilevò la “singolare negligenza” del paradigma delle teorie della giustizia nei confronti delle questioni di genere: “Queste teorie trattano delle caratteristiche e posizioni sociali, presenti fin dall'inizio o acquisite, che legittimano un trattamento diverso delle persone da parte delle istituzioni sociali, del diritto e del costume. S'interrogano su se, come e in che grado le condizioni iniziali debbano agire su quelle finali. La divisione dell'umanità in due sessi sembra un oggetto evidente di simili indagini. Ma la maggioranza dei teorici contemporanei della giustizia non ne è toccata, e perciò le loro teorie ne risentono sia nella coerenza, sia nella rilevanza rispetto all'oggetto” (Okin, 1999: 22). Sostengo che anche nel caso dei bambini si dovrebbe parlare di una “singolare negligenza” delle teorie della giustizia, perché alcune questioni specifiche della condizione infantile, a cominciare dalla definizione dello status politico e morale del bambino, sono state ignorate o sottovalutate, almeno fino a pochi anni or sono; ritengo anzi che l'imputazione di negligenza debba valere anche per le teorie femministe della giustizia (per quella di Susan Okin, ad esempio), dal momento che alcuni dei problemi di cui in tempi recenti sono state investite le teorie normative della giustizia a seguito della critica femminista (ad esempio quelli relativi alla giustizia dentro la famiglia) riguardano anche i bambini e non soltanto le donne e pertanto dovrebbero essere affrontati allargando l'analisi anche al punto di vista infantile e non soltanto a quello femminile.

A questa obiezione Rawls rispose all'interno della sua ultima revisione dell'idea di ragione pubblica (Rawls, 2001b). Nella misura in cui la famiglia è parte della struttura di base della società è oggetto di una teoria politica della giustizia: “i principi politici non si applicano direttamente alla vita interna della famiglia, ma le impongono vincoli essenziali in quanto istituzione, e in tal modo garantiscono a tutti i suoi membri i diritti e le libertà [*liberties*] di base, e libertà [*freedoms*] e opportunità”. Ciò vale anche per l'educazione dei figli: “i principi di giustizia impongono vincoli alla famiglia anche nell'interesse dei bambini, ai quali riconoscono i diritti di base in quanto futuri cittadini”. Questi vincoli non si applicano alla vita interna della famiglia fino al punto da negarle “lo spazio per condurre una vita libera e feconda”; vi si applicano qualora fosse compromessa “la capacità dei bambini di acquisire le virtù politiche che sono loro richieste in quanto futuri cittadini di una società democratica vitale”. Rawls può pertanto ribadire che “se per sfera privata si intende uno spazio che sia esente dalla giustizia, allora si deve dire che non esiste una tale sfera”: ciò vale non soltanto nei rapporti tra uomini e donne all'interno dell'istituzione familiare ma anche a quelli tra genitori e figli (Rawls, 2001b: par. 5, in particolare pp. 210-214).

Ritengo che questa ulteriore estensione del paradigma della giustizia non solo abbia il vantaggio di completare le teorie fornendo risposte a quesiti importanti riguardanti la struttura fondamentale della società ma possa costituire anche un ulteriore banco di prova della validità delle teorie.

Tra le questioni che interessano specificamente la condizione infantile vi sono quelle che riguardano la loro educazione e che costituiscono la filosofia pubblica dell'educazione: se i bambini debbano essere educati e per quali ragioni; chi abbia il diritto di educare i bambini; se lo Stato possa imporre un obbligo scolastico generale e come possa essere giustificato; se lo sia anche l'istituzione di un sistema scolastico statale; se vi sia un diritto all'educazione e in tal caso quali siano gli obblighi dei genitori e quali quelli dello Stato; che cosa distingue l'educazione da altre forme di condizionamento, come ad esempio l'indottrinamento; eccetera.

Intendo qui esaminare il problema della giustificazione dell'obbligo di frequentare una scuola pubblica e di seguirne i programmi adeguandosi ai loro obiettivi e ai loro contenuti, in particolare quando tale obbligo contrasti con alcune convinzioni della famiglia e collida pertanto con il diritto dei

Saggi

genitori di determinare l'educazione dei figli. Il problema della giustificazione dell'obbligo di frequentare delle istituzioni scolastiche sottoposte al controllo dello Stato riguarda sia i diritti e obblighi dei genitori (nel ruolo di autorità parentale), che quelli dello Stato (nel ruolo di *parens patriae*) ed ha come soggetto principale il bambino, quell'individuo vulnerabile e bisognoso di cura, di sollecitudine e di attenzione che è attualmente e quella persona adulta, moralmente autonoma e responsabile della propria condotta che verosimilmente egli diverrà di lì a qualche anno.

Il compito di una teoria della giustizia estesa alla condizione infantile sarà di considerare diritti e obblighi del bambino, della famiglia, della società e dello Stato.

3. LA STORIA DEL PROBLEMA

E' opportuno iniziare la discussione del problema con un resoconto dei pochi argomenti rilevanti che nel corso della storia della filosofia occidentale sono stati proposti per legittimare ed interpretare i compiti rispettivi dei genitori nei confronti della loro prole e dello Stato nei confronti dei bambini. In genere si assume che il bambino non sia competente a decidere del corso della propria vita o non lo sia a sufficienza, almeno fino al momento del raggiungimento della maggiore età. Anche quando si riconosce che l'incompetenza del bambino a decidere di sé non è una condizione duratura, che lo sviluppo intellettuale, morale ed affettivo ne fa progressivamente un individuo autonomo e che conseguentemente l'autorità degli adulti è destinata presto o tardi a declinare e ad estinguersi, la convinzione comune è che nella vita dell'individuo vi sia un periodo in cui sussiste l'obbligo di ricevere un'istruzione ed un'educazione adeguate. A Mill l'imposizione di tale obbligo sembrava "quasi un assioma autoevidente", come si legge nel *Saggio sulla libertà*; a Locke una conclusione "ragionevole", come scrive nei *Pensieri sull'educazione*. Meno evidente è però il consenso su chi debba decidere dell'educazione dei bambini. A Mill, che non può essere ritenuto sospetto di una concezione statalistica dell'istruzione pubblica avendo sostenuto il principio della "diversità di educazione", sembrava ovvio non solo che ci fosse un obbligo scolastico ma altresì che dovesse essere lo Stato ad "esigere ed imporre l'educazione, fino a un certo livello, di ogni essere umano che sia nato suo cittadino".

Del resto, non è possibile ignorare che la storia della discussione di questo problema nella filosofia occidentale comincia con l'argomento di chi vorrebbe esautorare completamente i genitori dal compito di educare i propri figli o anche soltanto da quello di determinare le caratteristiche essenziali della loro formazione.

E' noto che nella *Repubblica* Platone, rispondendo alla domanda se il modello di Stato giusto fin lì delineato dovesse essere considerato soltanto un'utopia oppure fosse realizzabile, optasse per la seconda alternativa, sostenendo che "è cosa difficile, ma in qualche modo possibile"; possibile in particolare se i filosofi "manderanno via, in campagna, tutti i cittadini che abbiano compiuto i dieci anni; ne prenderanno i figlioli sottraendoli all'influsso degli odierni costumi, che sono pure quelli dei genitori, e li allevano secondo i loro modi e leggi, che sono quelli da noi esposti" (540d-541a). Secondo Platone dunque dell'educazione dei bambini deve decidere soltanto lo Stato ed i suoi funzionari, anche contro la volontà della famiglia. L'argomento "totalitario" di Platone non è rimasto purtroppo soltanto un esercizio accademico ma è diventato parte dei programmi politici della "democrazia totalitaria". Per esempio, la tesi di matrice platonica ebbe credito nella cultura politica della Rivoluzione francese, in particolare nei suoi orientamenti più radicali. Secondo Danton: "i bambini appartengono alla società prima che alla loro famiglia", mentre Robespierre espresse la convinzione che "il paese ha il diritto di allevare i propri figli; non dovrebbe affidare questo compito all'orgoglio delle famiglie o ai pregiudizi dei singoli individui".

Tuttavia l'assunzione più ampiamente condivisa nella cultura filosofica occidentale è che i genitori dispongano di un diritto *prima facie* a decidere dell'educazione della loro prole.

Saggi

Le giustificazioni più radicali del ruolo della famiglia nella determinazione dell'educazione dei bambini sono quelle che fanno risalire il potere dei genitori sui figli ad un rapporto di proprietà (la tesi della proprietà) oppure quelle che interpretano la vita dei bambini come un'estensione della vita dei genitori (la tesi dell'estensione).

La tesi proprietaria è sostenuta da Thomas Hobbes negli *Elementi di legge naturale e politica*. Secondo Hobbes i figli “sono nella più assoluta soggezione di colui o colei che li alleva o li mantiene”, al punto che il genitore li può alienare “mediante vendita, o dandoli in adozione o servitù ad altri” (II, IV, 8). Qui Hobbes sembra riferirsi però soprattutto al diritto romano del *pater familias* che dispone della proprietà dei suoi servi. Verosimilmente è questo il motivo che fa dire a Hobbes che i figli “si possono impegnare come ostaggi, uccidere per ribellione o sacrificare per la pace”. Nondimeno una teoria proprietaria potrebbe essere sostenuta sulla base del mero fatto naturale della generazione e come applicazione del criterio lockiano che definisce la proprietà legittima.

Un argomento più promettente a giustificazione del ruolo dei genitori nei confronti della loro prole è quello che interpreta la vita dei figli come un'estensione di quella dei genitori. L'argomento venne introdotto da Aristotele, nel contesto della discussione sui vari tipi di amicizia. Lì il filosofo sostiene che i figli “sono derivati” dai genitori e “con lo staccarsi da loro divengono come altri se stessi” (*Etica Nicomachea*, VIII, 12). In tempi recenti questo argomento ha goduto di una notevole fortuna. Tra gli altri ne hanno fatto uso Charles Fried e Robert Nozick.

In *The Examined Life* Robert Nozick, pur riconoscendo gli elementi controintuitivi della teoria dell'estensione – “non è giusto investire in figli della responsabilità di realizzare le nostre ambizioni”, osserva – ribadisce tuttavia la bontà dell'argomento aristotelico, nel senso che “i figli sono parte di una più vasta identità che noi possediamo” e che esisterebbe “una divisione del lavoro per cui qualche compito, nella nostra più vasta identità, è affidato a loro”. Tuttavia Nozick non fa menzione di una possibile applicazione dell'argomento aristotelico per giustificare il diritto dei genitori di scegliere l'educazione dei figli (Nozick, 1990: 23).

Charles Fried usa invece l'argomento di ascendenza aristotelica proprio per giustificare il diritto della famiglia di educare i figli a proprio modo. Il diritto di cui dispongono i genitori di formare un figlio ai loro valori e di orientarne il progetto esistenziale è infatti “estensione” del diritto fondamentale di cui gode ognuno di fare queste stesse cose per sé. A partire dall'analogia dell'estensione è possibile definire il contenuto dell'educazione data dai genitori: infatti “un genitore non forma il proprio figlio fornendogli le occasioni di fare qualsiasi scelta che il bambino ritenga essere migliore” (Fried, 1978: 150-155).

Uno sviluppo ulteriore di questo argomento porterebbe ad affermare che uno dei valori specifici che la famiglia permette di coltivare è l'intimità. La rilevanza di questo valore giustificerebbe l'applicazione estesa del diritto alla *privacy* e all'autonomia familiare: la prima garantirebbe la famiglia dalla intromissione di terzi, in particolare dello Stato; la seconda giustificerebbe la facoltà dei genitori di determinare il tipo di esperienze con cui i bambini potranno o non potranno entrare in contatto (Schoeman, 1980).

La teoria che sembra più vicina alla sensibilità liberale e alla cultura dell'infanzia della nostra società (forse più puerocentrica o meno adultocentrica di altre) è la cosiddetta tesi della priorità: la tesi che afferma la priorità del dovere che i genitori hanno di prendersi cura dei loro figli rispetto al diritto di educarli secondo le proprie convinzioni. L'argomento si trova già in Locke per il quale “il potere che i genitori hanno sui figli deriva da quel dovere che incombe su di essi di prendersi cura della loro prole durante l'imperfetto stato di fanciullezza” - così nel *Secondo trattato sul governo*, VI, 58. In modo ancor più esplicito, Kant sostiene nella *Metaphysik der Sitten* (I, §§ 28-29) che è proprio dal dovere dei genitori di allevare e mantenere i prodotti della procreazione, di prendersene cura che deriva il loro diritto di educare la propria prole. Secondo questa concezione il diritto del bambino di ricevere una cura adeguata da parte dei genitori, nella quale può essere compresa anche l'educazione necessaria, è

Saggi

prioritario rispetto al diritto di cui dispongono i genitori di provvedere alla cura e all'educazione dei loro figli.

Il resoconto della storia del problema che qui ho proposto conduce all'affermazione di due distinte richieste: d'un lato riconosciamo il diritto dei genitori di vivere la loro vita a loro modo conformemente alle loro credenze religiose e filosofiche; d'altro lato riconosciamo pure il diritto (o l'interesse) del bambino di potere disporre per mezzo di una adeguata educazione degli strumenti indispensabili per definire la propria concezione del bene.

Il problema sorge quando queste due distinte esigenze potrebbero confliggere tra di loro. Si tratterà allora di dover decidere quale diritto dei due debba prevalere.

4. UNO SGUARDO ALLE CONVENZIONI INTERNAZIONALI

La tensione tra queste due prospettive si può reperire anche nelle principali convenzioni che la comunità internazionale ha promulgato nella seconda metà del Novecento e che riguardano la nostra questione.

Nei documenti promulgati immediatamente dopo la seconda guerra mondiale è prevalente l'intenzione di erigere un baluardo contro l'abuso di potere di quei regimi politici che si servirono delle istituzioni scolastiche pubbliche per indottrinare le giovani generazioni. Per evitare il ripetersi di tali abusi la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 10 dicembre 1948 afferma all'art 26, cpv 3 che "I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli". Analogamente nel Protocollo addizionale alla Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali del 20 dicembre 1952 l'articolo 2 sottolinea che "Lo Stato nell'esercizio delle funzioni che assume nel campo dell'educazione e dell'insegnamento deve rispettare il diritto dei genitori di assicurare tale educazione e tale insegnamento in modo conforme alle loro convinzioni religiose e filosofiche."

Il discorso cambia almeno in parte quando la comunità internazionale ha convenuto sui diritti del bambino. Si tratta di documenti che danno prova di una nuova attenzione alle caratteristiche proprie dei bambini cui si ascrivono dei diritti, che spostano il centro dell'attenzione morale dai genitori ai figli, dai diritti della famiglia ai diritti dei bambini e, conseguentemente, ai doveri dei genitori. L'articolo 7 della Dichiarazione dei diritti del bambino del 20 novembre 1959 sostiene che "Il superiore interesse del bambino deve essere la guida di coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento". Precisa comunque che "tale responsabilità incombe in primo luogo sui genitori."

L'articolo 13 della Convenzione sui diritti del bambino del 1989 riconosce al bambino "il diritto alla libertà di espressione". Nel seguito del primo capoverso di detto articolo si chiarisce che tale diritto comprende pure la libertà di "ricevere" informazioni ed idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere.

E' facile notare che anche in questi documenti si riproponga il quesito che già abbiamo incontrato in precedenza nella ricostruzione degli argomenti della filosofia occidentale. Possiamo cioè chiederci come si possano conciliare le esigenze poste dall'articolo 2 del Protocollo del 1952 con quelle dell'articolo 13 della Convenzione del 1989; il principio che i genitori possono pretendere che l'educazione dei loro figli sia conforme alle loro convinzioni religiose e filosofiche con il diritto del bambino ad essere esposto ad informazioni ed idee di ogni specie, anche in conflitto con quelle della famiglia.

Quale delle due pretese deve prevalere? Quale giustificazione si potrà dare di tale prevalenza?

Nel seguito proverò a discutere questo quesito a partire da un caso europeo discusso dalla Corte europea dei diritti dell'uomo. Si tratta del caso che oppose le famiglie Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen al Regno di Danimarca in materia di educazione sessuale.

Il quesito discusso dalla Corte europea dei diritti dell'uomo presenta peraltro diverse analogie con altri famosi casi approdati alla Corte suprema degli Stati Uniti (come *Pierce vs Society of Sisters*, 1925; *Prince*

Saggi

vs *Commonwealth of Massachusetts*, 1944; e soprattutto il celeberrimo *Yoder vs Wisconsin*, 1972, ampiamente discusso nella filosofia pubblica dell'educazione). Rispetto ad essi il caso *Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen* ha per me il notevole vantaggio di illustrare al meglio la tesi che intendo difendere del "diritto del bambino ad un futuro aperto".

5. IL CASO

Il caso da cui prendo spunto per sostenere il diritto del bambino ad un futuro aperto fu oggetto di una sentenza della Corte europea dei diritti dell'uomo del 7 dicembre 1976. La data è importante perché la sentenza della Corte tiene conto delle convenzioni internazionali precedentemente citate ma ignora ovviamente la Convenzione sui diritti del bambino che sarà sottoscritta soltanto tredici anni più tardi e che contiene l'articolo già citato che proclama la libertà del bambino di ricevere informazioni ed idee di ogni specie.

La sentenza riguardava tre famiglie danesi che ricorrevano contro una modifica parziale della Legge sulle scuole pubbliche del Regno di Danimarca (modifica introdotta con la legge del 27 maggio 1970) che imponeva nei programmi scolastici l'educazione sessuale integrata. Fino a quel momento nei programmi scolastici danesi la conoscenza anatomica dell'apparato sessuale umano era accuratamente distinta dall'educazione sessuale vera e propria. Informazioni al riguardo potevano essere date in classe soltanto qualora ci fosse stato il consenso esplicito della famiglia. Con la modifica del 1970, l'educazione sessuale dispensata dalla scuola pubblica era integrata nell'insegnamento di tutte le discipline, dalla lingua materna all'educazione scientifica. A nulla sarebbe servita la richiesta di esonero da talune lezioni, ad esempio quelle che l'insegnante di biologia o di materie scientifiche avesse dedicato alla riproduzione e alla sessualità umane. Una lettura che l'insegnante di lingua materna avesse scelto per la propria attività didattica poteva essere più significativa (o più nociva, dal punto di vista dei ricorrenti) per l'educazione sessuale dell'allievo di qualsiasi studio scientifico dell'apparato genitale umano, femminile e maschile. In sostanza, la modifica legislativa introdotta nel 1970 rendeva obbligatoria l'educazione sessuale, integrandola nell'insegnamento generale delle scuole pubbliche.

Devo precisare che in Danimarca la scuola dell'obbligo è in parte gestita da istituzioni private, di regola di carattere confessionale, finanziate dallo Stato e sottoposte al suo controllo. Anche dopo la novella legislativa del 1970 nelle scuole confessionali l'educazione sessuale sarebbe stata trattata in conformità al credo religioso proprio di quelle scuole. Inoltre in Danimarca esiste (o quanto meno esisteva al momento della sentenza della corte di Strasburgo) la facoltà per le famiglie di istruire a domicilio i propri figli, anche in questo caso sotto il vigilante controllo dello Stato. Per motivi particolari le famiglie ricorrenti si trovarono nell'impossibilità di disporre di queste opportunità e furono pertanto costrette a iscrivere i loro figli nelle scuole pubbliche.

Il quesito posto dalle famiglie fu espresso in modo esplicito nel parere di minoranza del giudice Verdross: occorre stabilire "se i genitori, nella fattispecie i ricorrenti, possano opporsi, sulla base dell'articolo 2 del Protocollo del 1952, ad un'educazione sessuale obbligatoria in una scuola pubblica, anche se, come nel caso specifico, essa non costituisce un tentativo di indottrinamento".

La sentenza evidenziava che la scuola pubblica ha il diritto di diffondere informazioni e conoscenze di varia natura, ivi comprese quelle di carattere religioso o filosofico, purché esse fossero trasmesse "in maniera oggettiva, critica e pluralista". Secondo i ricorrenti invece l'educazione morale compete alle famiglie: "pertanto lo Stato non può frapporsi in questa materia tra i genitori e i loro figli contro la volontà dei primi" (Verdross). L'educazione sessuale dispensata dalla scuola pubblica non si limita a fornire "le informazioni sui fatti della sessualità umana", che come tali sarebbero "neutri dal punto di vista della morale". L'educazione sessuale richiede invece che siano fornite informazioni sul comportamento sessuale, ivi compresa la contraccezione. Informazioni di questo tipo "toccano comunque la formazione della coscienza morale". Secondo l'opinione del giudice Verdross ne

Saggi

conseguirebbe che anche informazioni oggettive sul comportamento sessuale fornite però troppo presto dalla scuola “violerebbero le convinzioni cristiane dei genitori”. Sulla base dell’articolo già citato del Protocollo del 1952 secondo il giudice Verdross esisterebbe “per i genitori il diritto di restringere la libertà delle informazioni da dare ai propri figli minorenni che toccano la formazione della loro coscienza morale”.

6. IL QUESITO

Ecco dunque posto il nostro quesito: se sia prevalente il diritto o comunque l’interesse del bambino a ricevere un ventaglio ampio di informazioni, virtualmente non integrabili nella concezione della vita buona dei genitori o addirittura anche in conflitto con essa; oppure se debba prevalere per qualche ulteriore ragione la pretesa della famiglia di evitare ai propri figli qualsiasi esposizione a informazioni o conoscenze che virtualmente possano in qualche modo turbare l’intimità della famiglia.

Il nostro caso contiene alcune delle domande che hanno segnato il dibattito filosofico-politico contemporaneo: se la teoria politica liberale sia in grado di giustificare l’esistenza di istituzioni politiche ospitali, rispettose del pluralismo e delle differenze, oppure sia “*just another sectarian doctrine*”, soltanto “un’altra dottrina settaria” (Rawls, 2001: 197); se il liberalismo sia una teoria parrocchiale come tante altre, che può beneficiare della sola approvazione di chi ha già “accettato una buona dose di liberalismo” (Barry, 1990: 53) oppure possa essere accettato anche da coloro che non condividono tali convinzioni.

L’interrogativo è allora questo: lo scopo delle politiche dello Stato liberale (nella nostra fattispecie, dalla politica dell’educazione) è l’assimilazione delle minoranze ai valori liberali oppure è l’accomodamento dello Stato alle differenze di coloro che provengono da altre culture o di coloro che si pongono ai margini della società contemporanea, secolarizzata e post-tradizionale?

Il liberalismo è fondamentalmente una teoria politica basata sul valore dell’autonomia, le cui origini storiche si troverebbero nel progetto incompiuto dell’illuminismo oppure è una teoria politica basata sui valori della tolleranza o della diversità, le cui origini sarebbero invece da scovare nella cultura della riforma protestante (Galston, 1995)?

7. IL DIRITTO DEL BAMBINO AD UN FUTURO APERTO

Casi come quello originato dal ricorso delle famiglie Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen contro lo Stato danese permettono di mettere alla prova le nostre convinzioni sull’identità della teoria politica liberale, sui suoi principi e sui suoi contenuti.

Prendendo posizione sul caso che opponeva alcune famiglie dello Old Order Amish allo Stato del Wisconsin, il giudice della Corte Suprema americana Douglas esprimeva la propria contrarietà nei confronti dell’accoglimento della richiesta di esonerare i membri della comunità Amish dall’obbligo di frequentare scuole sottoposte al controllo dello Stato, perché “*It is the future of the student, not the future of the parents, that is imperiled by today’s decision*”.

A me sembra l’argomento fondamentale di una filosofia pubblica liberale dell’educazione a giustificazione dell’obbligo di frequentare scuole vigilate dallo Stato. L’argomento è stato esposto da Joel Feinberg in un importante articolo pubblicato nel 1980, nel quale l’autore argomentava a favore del “diritto del bambino ad un futuro aperto” (Feinberg 1980; 1992: 76-97), una tesi che è in grado di esprimere adeguatamente la concezione liberale dell’educazione pubblica e di definire un criterio in base al quale stabilire quando la pretesa dei genitori di determinare l’educazione dei figli sia giustificata e quando no.

Saggi

Feinberg considera il diritto ad un futuro aperto il compendio di tutti i diritti di cui il bambino beneficerà una volta che sarà divenuto un adulto ma che devono essere tutelati già adesso, in quanto potrebbero essere violati prima che il bambino sia nella condizione di esercitarli e che sono attribuiti fiduciarmente a terzi, di solito i genitori (per questo denominati *children-rights-in-trust*). Il problema discusso dall'autore, che egli considera particolarmente interessante dal punto di vista teorico, riguarda quelle situazioni nelle quali il diritto del bambino ad un futuro aperto si scontra con qualche diritto dei genitori. Feinberg discute in particolare il caso che oppose l'Old Order Amish allo stato del Wisconsin (*Wisconsin vs Yoder*, 1972) ma cita pure il caso che oppose una famiglia di testimoni di Geova allo stato del Massachusetts (*Prince vs Commonwealth of Massachusetts*, 1944) circa il diritto dei genitori di praticare liberamente la loro religione. Come ho già rilevato, pure il caso che nel 1976 oppose Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen al Regno di Danimarca di fronte alla Corte dei diritti dell'uomo di Strasburgo ne costituisce un ulteriore esempio, almeno ugualmente significativo di *Wisconsin vs Yoder* dal punto di vista di una filosofia pubblica dell'educazione.

Nel caso di conflitto tra il diritto del bambino ad un futuro aperto e i diritti dei genitori, la tutela degli interessi del bambino è assunta dallo Stato nel ruolo di *parens patriae*. E' evidente che l'onere richiesto a giustificazione dell'interferenza dello Stato nella sfera dei diritti di libertà dei genitori a tutela degli interessi del bambino è maggiore di quello che si pretende dai genitori a giustificazione dei loro diritti parentali. In ogni caso, sostiene Feinberg, "L'esistenza di questo diritto pone dei limiti ai modi nei quali i genitori possono crescere i loro bambini ed inoltre impone allo stato nel suo ruolo di *parens patriae* il dovere di far rispettare questi limiti." (Feinberg, 1980: 140).

Feinberg critica la sentenza della Corte Suprema degli Stati Uniti nel caso *Wisconsin vs Yoder*, ritenendo che essa non soddisfi il criterio di imparzialità. La decisione sarebbe stata imparziale – scrive l'autore – soltanto se si fosse fondata sull'idea che l'educazione deve consentire al bambino di accedere al mondo adulto "con il maggior numero possibile di opportunità aperte, che massimizzino le sue possibilità di autorealizzazione". Lo Stato avrebbe dovuto almeno pretendere che "*all public influences be kept open*", esponendo il bambino ad una grande varietà di fatti e di valutazioni diverse. Ciò non impedisce che i genitori possano creare nella loro sfera di vita domestica un particolare ambiente che selezioni particolari influenze piuttosto di altre.

Isaiah Berlin ha usato un'immagine simile per compendiare la sua ben nota concezione della libertà negativa. Nell'introduzione ai *Four Essays on Liberty* egli scriveva che "Le dimensioni della libertà negativa di una persona sono, per così dire, funzione di quali e quante porte le sono aperte, su quali prospettive esse si aprono e di quanto sono aperte"; avvertiva però prudentemente di non abusare di questa formula "perché non tutte le porte hanno pari importanza, nella misura in cui i percorsi cui danno adito offrono opportunità disuguali" (Berlin, 1989: 47).

Questa osservazione è particolarmente pertinente per noi. Contrariamente a quanto sostiene Feinberg, il diritto del bambino ad un futuro aperto non richiede necessariamente che il bambino sia esposto a qualsiasi influenza del mondo esterno, e nemmeno a "*the largest and most random possible assortment of influences*" (Feinberg, 1980: 136). Sembra invece più ragionevole pretendere che il bambino possa disporre di alcune opzioni significative. Nel caso degli Amish si potrebbe verosimilmente pensare che dal loro punto di vista esistano soltanto due opzioni significative: quella di restare nella comunità e quella di andarsene nel più vasto mondo. Perciò è tanto più importante che anche questa seconda alternativa non sia definitivamente preclusa (Arneson, Shapiro, 1996: 391-392). Tuttavia le alternative significative non dovrebbero essere troppo ridotte. Infatti, occorre tener presente che ciò che per un bambino risulterà significativo nel proprio progetto di vita una volta diventato individuo adulto non è indipendente dall'azione esercitata dall'ambiente educativo nel formare la sua identità¹. Se l'educazione fornita da una scuola pubblica di uno Stato liberale è in grado di dischiudere significative opportunità nella vita di un individuo, altrettanto si può dire dell'educazione sessuale che può costituire per chiunque una risorsa fondamentale per una vita appagata e felice.

Saggi

Tutto questo non basta però a dimostrare il mio assunto. Infatti, anche ammesso che siano giustificati sia l'obbligo di frequentare una scuola pubblica posta sotto il vigilante controllo dello Stato sia quello di ricevere un'educazione sessuale adeguata, prima di tirare una conclusione occorrerà soppesare questi argomenti con quelli che indurrebbero a negare la legittimità dell'interferenza dello Stato nelle scelte dei genitori a riguardo dell'educazione dei figli.

E' quanto cercherò di fare con l'esame del caso Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen. Nel mio ragionamento mi accontenterò di seguire la via negativa, mostrando che non esiste un diritto di veto dei genitori nei confronti di informazioni di carattere generale trasmesse dalla scuola (nella fattispecie riguardanti la sessualità umana); e che l'esposizione di un ragazzo alle conoscenze oggettive e scientifiche della sessualità umana non contraddice il vincolo della neutralità nei confronti di diverse concezioni comprensive della vita buona che contraddistinguono lo Stato liberale.

8. ESAME DEGLI ARGOMENTI CONTRARI

Vi sono anzitutto argomenti che sostengono che garantire al bambino il diritto ad un futuro aperto interferisca con la libertà dei genitori o comunque con qualche altro loro diritto fondamentale. Nella fattispecie ciò significherebbe sostenere che garantire agli alunni di una scuola pubblica un'ampia informazione sull'attività sessuale, ivi compresa quella sui mezzi di contraccezione, potrebbe violare in qualche modo (come a parere dei ricorrenti accadrebbe nel caso in questione) un diritto fondamentale dei genitori, in particolare qualora le famiglie avessero convinzioni contrarie ai comportamenti sessuali descritti nelle diverse attività didattiche, ad esempio l'uso di mezzi di contraccezione nei rapporti sessuali.

8.1. IL DIRITTO DEI GENITORI

Si sostiene che esiste un diritto della famiglia ad educare i figli secondo le proprie convinzioni religiose, filosofiche o morali. Come sappiamo è un argomento che ha un certo *pedigree* nella storia del problema. In base a questa tesi un'educazione fornita dallo Stato sarebbe ammissibile soltanto se non comportasse il rischio di sovvertire o di inquinare con informazioni ostili o estranee la concezione della vita buona della famiglia. Si potrebbe sostenere che le informazioni in materia sessuale di cui disporrebbero gli studenti che frequentano la scuola pubblica danese inevitabilmente annullerebbero lo sforzo educativo profuso dalla famiglia nell'educazione morale e religiosa dei figli.

Si può anzitutto notare che l'educazione sessuale fornita dalla scuola pubblica non mira deliberatamente a sviluppare un atteggiamento pregiudizialmente ostile nei confronti delle convinzioni religiose della famiglia. L'informazione sessuale fornita dalla scuola deve essere completa e oggettiva; non deve essere unilaterale, cioè non deve orientare gli alunni verso un comportamento sessuale determinato. Ad esempio, deve informare sui mezzi di contraccezione, artificiali e naturali e non deve tacere che la castità è un comportamento possibile e pure degno di rispetto. Questo mi sembra l'unica interpretazione possibile del vincolo imposto dalla Corte di Strasburgo allo Stato e alla scuola pubblica danesi di trasmettere informazioni "in maniera oggettiva, critica e pluralista".

Si tratta poi di stabilire se esista un diritto dei genitori ad educare i propri figli che si estende pure ad un diritto di veto rispetto a idee ed informazioni di carattere generale, rilevanti per la definizione della concezione del bene di una persona.

Già sappiamo dell'esistenza nella storia della cultura filosofica occidentale di tre tesi diverse che si riferiscono al diritto dei genitori di decidere dell'educazione dei figli: la tesi della proprietà, quella dell'estensione, quella della priorità.

Saggi

8.1.1. LA TESI DELLA PROPRIETÀ

La tesi della proprietà non ha ovviamente molte possibilità di essere accolta. Un rapporto di proprietà dei genitori nei confronti dei figli è inaccettabile perché i figli non sono oggetti che possono essere posseduti, quasi fossero delle cose. La tesi della proprietà sembra implicare che i genitori possano trattare i loro figli in modo strumentale, come meri mezzi dei loro desideri: il che è moralmente insostenibile. D'altronde, nel diritto positivo di alcuni stati contemporanei gli animali non sono più delle cose. Perché mai dovrebbero esserlo i bambini? Questa sembra però l'implicazione della tesi della proprietà che va perciò abbandonata.

8.1.2. LA TESI DELL'ESTENSIONE

La tesi dell'estensione implica che i genitori quando scelgono il loro stile di vita (per esempio in materia di comportamento sessuale) lo scelgano anche per i figli, se i figli sono considerati un'estensione del loro sé. In verità è diverso dire che i genitori hanno il diritto di vivere la loro vita secondo una particolare concezione del bene (che può implicare per loro il diritto di vivere a loro modo la sessualità, il diritto di poter persuasivamente illustrare ai propri figli le buone ragioni di un certo modo di intendere la sessualità umana oppure la pretesa che l'ambiente familiare sia vissuto anche dai figli coerentemente secondo le convinzioni morali e religiose dei genitori); e dire che i genitori hanno il diritto di determinare in qualunque modo il piano di vita dei loro figli. Il diritto dei genitori di scegliere la propria vita e quello di orientare quella dei propri figli non possono estendersi fino al punto di impedire che i loro figli non dispongano attraverso altre persone o istituzioni (al di fuori della famiglia, nella *wide society*) di conoscenze e informazioni oggettive, complete e oneste che potrebbero indurli a vivere la loro vita ed in particolare la loro sessualità in un modo diverso dai genitori.

Ci accorgiamo allora che la tesi dell'estensione può essere interpretata in due maniere distinte.

Se la tesi dell'estensione significa che il genitore sceglie per il proprio figlio nello stesso modo in cui un adulto sceglie per se stesso, la tesi dell'estensione viene a coincidere con la tesi della proprietà. Abbiamo però già sostenuto che la tesi della proprietà è moralmente inaccettabile.

Se la tesi dell'estensione significa invece che l'istituzione familiare è caratterizzata dalla condivisione intima di un certo stile di vita, allora essa può essere accettata nel senso che all'interno della famiglia è richiesta la condivisione di certi valori e l'accettazione di comportamenti stabiliti. Questo diritto alla condivisione interna di uno stile di vita non può estendersi però anche al mondo esterno, fino alla pretesa di negare l'esposizione a informazioni e idee diverse da quelle condivise dalla famiglia.

8.1.3. LIBERTÀ RELIGIOSA

C'è un altro argomento che può essere esaminato in maniera analoga al precedente. Si tratta dell'argomento della libertà religiosa.

Il diritto alla libertà religiosa non è evidentemente soltanto il diritto alla libertà di credenza religiosa. E' anche il diritto a praticare le proprie credenze religiose, quanto meno nella sfera dell'intimità familiare e in altre istituzioni comunitarie. Nel diritto di praticare le proprie credenze religiose possiamo includere anche il diritto dei genitori di educare all'interno dell'istituzione familiare i figli secondo le proprie convinzioni religiose o morali (per esempio in materia di morale sessuale). Una dottrina religiosa potrebbe richiedere ai propri accoliti l'impegno ad educare la prole in modo conforme. Per questa ragione è legittimo che i genitori conducano i loro figli nei luoghi di culto. Si può giustificare questa scelta con il diritto alla libertà religiosa di chiunque.

Saggi

Occorre però considerare che la libertà di religione di un individuo non può essere affermata a scapito della libertà di religione di terzi. In questo caso il diritto dei genitori di praticare le proprie credenze religiose non può estendersi fino alla negazione del diritto dei loro figli di praticare diversamente le loro credenze, una volta divenuti adulti o anche dal momento che sono in grado di giustificare le loro diverse convinzioni. La loro futura libertà di religione si basa infatti su determinati presupposti tra i quali possiamo includere l'informazione che vi sono modi diversi di concepire la vita buona e, conseguentemente, di vivere la sessualità. La libertà di religione dei figli dipende dunque anche dalla possibilità di ricevere un ventaglio sufficientemente ampio di informazioni, di conoscere idee diverse, non necessariamente condivise dai genitori.

Una variante dell'argomento della libertà religiosa è stata proposta da William Galston, facendo riferimento agli interessi espressivi dei genitori nell'educazione dei figli in maniera coerente con le proprie convinzioni (Galston, 2003). Si tratta di una delle manifestazioni più rilevanti di ciò che Galston definisce "libertà espressiva" (Galston, 2003: 419): essa consiste nella facoltà di vivere in un modo che corrisponda alle proprie credenze più profonde su ciò che dà significato e valore alla vita, di cui la capacità di educare i figli a proprio modo è una delle manifestazioni più rilevanti.

Galston ritiene comprensibile che i genitori, per evitare che i loro figli possano essere sedotti da modi di vivere che essi invece respingono, si adoperino per evitare l'apertura della famiglia verso modi di vivere "alieni e ripugnanti" (Galston, 2003: 420).

Pur ammettendo che l'interesse espressivo dei genitori nell'educazione dei propri figli non è completamente riducibile al dovere fiduciario di provvedere alla loro educazione in modo conforme, è però opportuno rammentare che pure i figli e non soltanto i loro genitori hanno un diritto alla libertà espressiva, affidato ora fiduciarmente agli adulti ma di cui i figli possono progressivamente disporre.

La libertà espressiva dei genitori all'interno della vita familiare non esclude che i loro figli possano disporre di informazioni oggettive, critiche e pluralistiche su altri modi di vivere (la sessualità), inclusi quelli che i genitori potrebbero giudicare "alieni e ripugnanti".

8.1.4. CITTADINANZA PARZIALE

Nel dibattito americano su questo problema, in particolare nella discussione sul caso che opponeva alcuni membri dell'Old Order Amish allo Stato del Massachusetts, è stato proposto un trattamento differenziato per tutti quei gruppi che si pongono volontariamente ai margini della società moderna, che desiderano vivere a modo loro secondo l'antico adagio del "vivi e lascia vivere". Jeff Spinner-Halev (1994) ha proposto di considerare "cittadini parziali" i membri di quei gruppi che in base alla loro concezione del bene rifiutano la partecipazione alla vita politica. Secondo Spinner-Halev sono tenuti a rispettare gli obblighi di cittadinanza soltanto coloro che sono o desiderano essere cittadini a pieno titolo di una società. Invece coloro che non lo sono o non desiderano esserlo sarebbero tenuti ai doveri richiesti ai cittadini soltanto nel caso in cui dovessero causare danno ad altri, si tratti di membri del loro gruppo oppure di coloro che vivono nella società aperta. Si ritengono rispettati se tra la comunità e il resto della società sussiste la distanza indispensabile che garantisce l'integrità del loro stile di vita. L'esonero dall'obbligo di mandare a scuola i loro figli ne sarebbe un esempio.

Spinner-Halev pone però la condizione che questa condizione sia il risultato di una scelta. Perciò, anche se non ci fosse costrizione della comunità a vivere lontano dal resto della società, chi deve scegliere deve almeno disporre di qualche alternativa significativa.

Difficilmente il criterio della cittadinanza parziale può essere applicato al caso Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen. Nulla lascia supporre infatti che queste famiglie vogliano rinunciare ai loro diritti di cittadinanza, anche soltanto parzialmente. Tuttavia, anche se fosse così, il diritto di cui godono i genitori di vivere indisturbati ai margini della società, secondo uno stile di vita differente da quello della maggioranza, non implica che tale diritto si traduca automaticamente in un impedimento per i loro figli,

Saggi

di conoscere e apprendere, quanto meno al di fuori della famiglia, idee e informazioni diverse da quelle fornite dai genitori. A maggior ragione, se si richiede – come fa Spinner-Halev, 1994: 99 – che lo Stato possa accertare che coloro che rifiutano il liberalismo lo facciano per loro scelta.

8.1.5 CITTADINANZA DIFFERENZIATA

L'idea di cittadinanza differenziata è stata sostenuta in particolare da Iris Marion Young che critica la concezione moderna della cittadinanza, liberale e universalistica, perché ritiene che essa penalizzi ingiustamente coloro che attualmente sono ancora esclusi dal trattamento eguale, che scontano asimmetrie di potere o condizioni pregresse di discriminazione sociale e culturale a causa della loro identità minoritaria (Young, 1997). Nei loro confronti il principio del trattamento eguale garantito dall'interpretazione universalistica dell'idea di cittadinanza sarebbe – paradossalmente – discriminatorio; come dice anche Charles Taylor, sarebbe “incapace, in qualche modo, di riconoscere come dovrebbe la differenza stessa” (Taylor, 1993: 75).

Infatti secondo Young la concezione moderna della cittadinanza comporta due interpretazioni del principio di universalità che sono incompatibili con l'accettazione ed il riconoscimento delle minoranze ed in particolare delle loro differenze di gruppo. La prima riguarda l'idea di generalità, cioè l'idea che la concezione dell'eguale cittadinanza comporta l'adozione di un punto di vista generale che tende a far prevalere ciò che i cittadini hanno in comune rispetto a ciò che li differenzia: ciò impone l'omogeneità all'interno della società e induce a preferire una politica di assimilazione. Secondo la filosofa femminista americana, l'idea di generalità è il frutto tipico dell'esperienza di genere maschile e “una diretta conseguenza della dicotomia di pubblico e privato” in base alla quale “il pubblico è definito come il dominio della generalità ove ogni particolarità deve essere messa da parte, ed il privato come quello del particolare, quello dell'affettività, dell'affiliazione, del bisogno e del corpo” (Young, 1997: 259). Pretendere il punto di vista della generalità non è soltanto “un mito” (*ivi*: 260): è anche un modo per consolidare il privilegio di chi detiene il potere nella nostra società e di perpetuare l'esclusione dalla cittadinanza di qualsiasi differenza: quella delle donne ma anche quella di altri gruppi discriminati o emarginati.

A giudizio di Young vi è una seconda interpretazione del principio di universalità albergata nella concezione moderna della cittadinanza che è incompatibile con una politica della differenza. E' precisamente quella che la interpreta come uguaglianza di trattamento e che richiede allo Stato di essere cieco e indifferente nei confronti delle differenze di gruppo. Secondo la filosofa femminista, “nella misura in cui vi sono delle differenze di gruppo che costituiscono uno svantaggio, l'equità sembra richiedere il loro riconoscimento piuttosto che la cecità nei loro riguardi” (*ivi*: 267).

Ciò richiede l'abbandono dell'idea di cittadinanza universale a favore di quella di “cittadinanza differenziata”, il cui scopo non è di compensare lo svantaggio fintanto che esso esiste ma di giustificare in generale un trattamento differenziato dei cittadini: non esistono infatti delle norme universali applicabili equamente a tutti i cittadini nello stesso modo².

Ritengo che tanto la concezione di “cittadinanza differenziata” di Young quanto quella di “cittadinanza parziale” di Spinner-Halev siano implausibili. “Cittadinanza differenziata” e “cittadinanza parziale” sono ossimori, fintanto almeno che intendiamo il cittadino come colui che gode di certi diritti in quanto membro della società. Il conferimento di diritti differenziati o parziali ad alcuni individui che soddisfano altrimenti i criteri della cittadinanza condivisi all'interno della società costituirebbe un atto contrario ai principi dello Stato di diritto e rappresenterebbe un grave precedente che potrebbe consentire possibili abusi e ulteriori arbitri.

8.1.6. LA SOPRAVVIVENZA DI UNA CULTURA

Saggi

Si tratta di una variante della tesi che è stata impiegata nel dibattito odierno sulle politiche richieste dalle minoranze etniche a tutela dei loro interessi nelle società multiculturali. La tesi sostiene che una comunità etnica o culturale ha il diritto di disporre delle condizioni per garantire la propria sopravvivenza, se del caso usando strumentalmente a tale scopo i nuovi nati, figli dei propri membri. A tale riguardo Charles Taylor cita l'esempio delle leggi adottate in Canada a favore della minoranza francofona del Québec e dei popoli aborigeni. A riguardo dei provvedimenti a favore della lingua francese, Taylor usa un argomento che sembra implicare che la comunità linguistica del Québec possa utilizzare i nuovi nati per garantire la propria sopravvivenza culturale: "Non si tratta soltanto di avere la lingua francese a disposizione di tutti quelli che la potrebbero scegliere (...); si deve anche garantire che qui, in futuro, esista una comunità di persone che vorranno sfruttare questa possibilità di usare la lingua francese. Le politiche di sopravvivenza cercano di creare attivamente dei membri di tale comunità, per esempio assicurandosi che le generazioni future continuino a considerarsi francofone." (Taylor, 1993: 84).

Oltre a quanto è già stato detto in precedenza sulla implausibilità di trattare i bambini in maniera strumentale, in uno Stato liberale è impensabile che ad un gruppo possano essere riconosciuti diritti collettivi. Anche se ciò fosse possibile, un diritto collettivo avrebbe validità soltanto quando non fosse in conflitto con un diritto in capo ad un individuo, che nello Stato liberale costituisce la *trump card* rispetto a qualsiasi altra considerazione.

Dell'argomento della sopravvivenza della loro cultura non v'è traccia nel ricorso di Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen; ma anche se le famiglie ne facessero uso esso non potrebbe essere accolto.

8.1.7. BISOGNI E CURA

Qualcuno potrebbe ancora sostenere che il veto della famiglia nei confronti delle informazioni fornite dalla scuola sia giustificato dall'interesse del bambino a crescere e a maturare in un ambiente armonioso, non disturbato da fattori estranei. E' risaputo che gli anni dell'infanzia e della preadolescenza costituiscono un periodo molto delicato per lo sviluppo della personalità dell'individuo. Sarebbe dunque giustificato dalla cura che i genitori devono ai figli, se li preservano da informazioni e conoscenze che potrebbero turbare il loro sviluppo. D'altronde, si dice, sono i genitori che meglio di chiunque altro conoscono i bisogni dei loro figli.

Ci sarebbe bisogno di controllare empiricamente queste asserzioni. L'asserzione che la trasmissione di informazioni oggettive sul comportamento sessuale umano costituisca un grave pregiudizio per lo sviluppo e la maturazione intellettuale, affettiva e morale del bambino è tutta da verificare. Gli studi di psicologia dello sviluppo sottolineano semmai il contrario.

L'argomento è inoltre errato perché assume che le informazioni sul comportamento sessuale giungano al bambino soltanto dagli adulti. Questa asserzione ignora l'importanza del gruppo dei pari nel processo di socializzazione dell'individuo. Anche la sentenza n. 54 della Corte europea dei diritti dell'uomo sottolineava che "l'istruzione dispensata in questa materia nelle scuole pubbliche non ha tanto lo scopo di inculcare negli allievi delle conoscenze che essi non posseggono ancora o che non possono procurarsi con altri mezzi, quanto piuttosto di fornirglielle in maniera più esatta, precisa, oggettiva e scientifica".

Fin qui ho mostrato che non esiste un diritto di veto dei genitori nei confronti di un'educazione oggettiva, critica e pluralistica in materia di sessualità umana. Tuttavia occorre ancora provare che la pretesa della scuola pubblica di fornire tali informazioni non sia contraria ai principi su cui si reggono le istituzioni di uno Stato liberale.

Saggi

8.2. OBBLIGHI DELLO STATO

Una evidente ragione dell'educazione sessuale fornita dalla scuola pubblica è che in questo modo si formano individui autonomi, in grado di guidare dall'interno il proprio progetto di vita, di esaminarlo criticamente e di correggerlo se del caso. Disponendo di informazioni adeguate in materia sessuale un individuo può intendere la sessualità diversamente da quanto gli è stato insegnato tra le mura domestiche. Se questo è vero, allora la finalità dell'educazione sessuale sembra essere lo sviluppo e la fioritura di un particolare ideale della vita buona, quello del liberalismo perfezionistico di John Stuart Mill, un ideale della vita buona non meno controverso di quello praticato nell'ambiente domestico dei ricorrenti.

Ne discenderebbero allora due conseguenze: la prima è che l'educazione sessuale dispensata dalla scuola pubblica non è neutrale rispetto a diverse concezioni del bene; la seconda è che non si intravedono ragioni sufficienti perché, da un punto di vista liberale, sia favorito un particolare ideale di vita, stabilito o addirittura imposto dallo Stato, e al contempo sia penalizzato un altro ideale di vita, quello praticato dalle famiglie ricorrenti.

Per respingere questa obiezione, occorre preliminarmente chiarire quale sia l'interpretazione accettabile del principio di neutralità.

8.2.1. IL PRINCIPIO DI NEUTRALITÀ

Nella quinta lezione di *Liberalismo politico*, John Rawls svolge un'analisi puntuale dei possibili significati di neutralità. Sostiene Rawls (Rawls, 1994, V, § 5) che il termine è “infelice”, in quanto “alcune delle sue connotazioni sono decisamente fuorvianti e altre suggeriscono principi del tutto impraticabili”.

Dopo aver rilevato che “la neutralità può essere definita in modi molto diversi”, Rawls ne elenca tre diverse possibili accezioni. Neutralità dello Stato potrebbe significare:

- a) “che lo stato deve garantire a tutti i cittadini uguali possibilità di promuovere la concezione del bene, qualunque sia, da loro liberamente affermata”;
- b) “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”;
- c) “che lo stato non deve fare niente per rendere più probabile che i singoli accettino una particolare concezione piuttosto che un'altra (a meno di prendere misure per annullare o compensare gli effetti delle politiche che vanno in questo senso)”.

Escludiamo la prima versione: anche la neutralità pone dei vincoli, perché permette soltanto il perseguimento di quelle concezioni del bene che rispettano i principi di giustizia. Una concezione che manifestamente violasse il principio che ognuno ha un eguale diritto ad un sistema di libertà fondamentali non è ammissibile.

La terza versione corrisponde alla neutralità delle conseguenze o dell'influenza ed è “impraticabile”: “è sicuramente impossibile che la struttura di base di un regime costituzionale giusto non abbia conseguenze e influenze importanti sulla durata e il successo a lungo termine delle varie dottrine comprensive, ed è sciocco cercare di contrastare queste conseguenze e influenze o anche di stabilire, per scopi politici, quanto siano profonde e diffuse”. Rawls si appoggia qui ad una delle tesi più note di Isaiah Berlin, secondo cui gli uomini sono “condannati a scegliere, e ogni scelta può implicare una perdita irreparabile” (Berlin, 1990: 14). Qualunque cosa lo Stato faccia o non faccia vi saranno sempre conseguenze, positive per gli uni e negative per gli altri. Se la neutralità è intesa a questo modo, allora essa è certamente una chimera. Anche un liberale politico è d'accordo che questa neutralità è “impossibile”: è impossibile che il risultato ottenuto con l'applicazione del principio di neutralità possa

Saggi

tendere ad un panorama intatto di concezioni del bene, non influenzate in negativo né in positivo dalle politiche statali.

E' la seconda versione della neutralità che è soddisfatta dal liberalismo politico, quella che Rawls chiama neutralità dei fini. Infatti le istituzioni di uno Stato che possono essere giustificate sulla base di una concezione politica della giustizia "non hanno lo scopo di favorire una qualsiasi dottrina comprensiva", anche se proprio questo potrebbe essere il loro effetto³. Ovviamente i valori politici del liberalismo potrebbero essere più congeniali ad una concezione della vita e meno ad un'altra. Questa conseguenza non deve però essere scambiata per un atto intenzionale di ostilità o di imposizione arbitraria nei confronti di qualche particolare modo di vivere.

8.2.2. L'EDUCAZIONE LIBERALE È NEUTRALE?

Tuttavia, anche se questa interpretazione del principio di neutralità fosse accolta, occorrerebbe ancora mostrare che qualcosa del genere sia possibile nell'ambito della politica scolastica.

L'educazione è infatti un esperimento cruciale per la teoria liberale: una questione difficile, se non proprio impossibile, per una teoria politica che è impegnata a difendere il principio della neutralità dello Stato rispetto alle diverse concezioni comprensive della vita buona. Non deve sorprendere allora che la plausibilità della tesi di finalità dell'educazione in grado di soddisfare il principio di neutralità sia stata messa fortemente in dubbio pure da autorevoli pensatori liberali. Per la teoria liberale, si sostiene, l'educazione è "un caso speciale" che "sembra presentare particolari difficoltà" (Gutmann, 1982). "I liberali hanno sperimentato una certa difficoltà ad integrare pienamente la loro teoria dell'educazione nella più generale struttura della filosofia politica", osserva ad esempio Bruce Ackerman (1984). E prosegue: "La teoria liberale mostra una spiccata tendenza a considerare l'educazione come un caso speciale, trattando il problema della giustizia nelle relazioni adulti-adulti come se non avesse nulla a che fare col problema della giustizia nelle relazioni adulti-bambini". Secondo Ackerman si tratta di "risolvere questo dubbio di vecchia data del liberalismo", spiegando perché l'educazione "non è un caso speciale regolato da principi speciali" in quanto "può essere governato dallo stesso dialogo neutrale che definisce tutte le altre relazioni di potere legittime".

E' per noi particolarmente significativo che il problema sia discusso con esemplare onestà intellettuale - così ritengo io - da John Rawls proprio in relazione alle domande che gruppi ai margini della società moderna (come la comunità mennonita dell'Old Order Amish) rivolgono allo Stato di esonerare dall'obbligo di frequenza di scuole riconosciute dallo Stato. Si tratta del caso di "varie sette religiose [che] sono ostili alla cultura del mondo moderno e [che] cercano una vita comunitaria isolata dalla sua sgradita influenza".

L'obbligo di frequenza di una scuola il cui programma sia conforme alle prescrizioni statali ha avuto l'effetto scontato di esporre i bambini della comunità dell'Old Order Amish ai valori della cultura moderna, scientifica e secolarizzata e, conseguentemente, di influenzare negativamente la conservazione dell'integrità della peculiare forma di vita comunitaria dell'Old Order Amish. Analogamente, è possibile che l'introduzione dell'educazione sessuale nei programmi di insegnamento della scuola pubblica danese abbia prodotto come effetto la diffusione di comportamenti sessuali libertini anche tra i figli delle famiglie ricorrenti e abbia reso più difficile l'adesione ai precetti della morale sessuale cristiana accettata dai loro genitori. Sarebbe però errato concludere sulla base di queste constatazioni che la neutralità della scuola pubblica sia una chimera dal momento che l'imposizione dell'obbligo della sua frequenza e l'esposizione a informazioni oggettive e scientifiche comporterebbero degli effetti assolutamente negativi sul destino di una cultura particolare.

In verità, il fine sia dell'imposizione dell'obbligo scolastico che dell'esposizione alle conoscenze oggettive e scientifiche sul comportamento sessuale umano non è la discriminazione di un particolare stile di vita, di una particolare concezione della vita buona, quelli praticati tra le mura domestiche delle

Saggi

famiglie danesi ricorrenti. L'insegnamento fornito da una scuola pubblica non impedisce che coloro che la frequentano possano scegliere in futuro di restare nella loro comunità e che essa possa continuare ad esistere, parzialmente isolata dalle influenze della cultura moderna. Se queste persone sceglieranno di rimanere, “non lo faranno solo per ignoranza dei loro diritti fondamentali o per paura di essere puniti per reati che non esistono”. In casi come questi, conclude Rawls, “può accaderci di dover accettare, spesso a malincuore, le inevitabili conseguenze di certi requisiti ragionevoli imposti all'educazione dei figli”.

Certamente, si può anche ammettere che se offriamo a qualcuno un'alternativa, rispetto al semplice mantenimento dello *status quo*, certamente gli stiamo dando una nuova opzione, ma nello stesso tempo gli stiamo sottraendo qualcosa: egli potrà scegliere tra l'alternativa e lo *status quo* ma non potrà più avere semplicemente lo *status quo*, senza altre opzioni.

Come sappiamo, non possiamo sottrarci alle scelte e ogni scelta può implicare una perdita irreparabile.

Realisticamente, possiamo ammettere che non faccia molta differenza per coloro che rifiutano la vita moderna sapere che il loro stile di vita minoritario sia penalizzato esclusivamente dalle inevitabili conseguenze dell'adozione della concezione educativa del liberalismo piuttosto che da una dichiarata intenzione di promuovere una particolare concezione settaria della vita buona (Toscano Méndez, 1998, *passim* ma in particolare p. 257). Se quel che conta sono soltanto i risultati, allora non fa molta differenza che l'educazione liberale sia fondata sul perfezionismo di John Stuart Mill piuttosto che sulla concezione politica di John Rawls. Se invece contano le ragioni che giustificano questi risultati, la differenza è evidente.

8.2.3. IL VALORE DELL'AUTONOMIA

Resta ancora un'obiezione: quella riguardante il valore dell'autonomia. Può la scuola pubblica promuovere il valore dell'autonomia intellettuale e morale e al tempo stesso onorare il principio di neutralità?

Anzitutto si deve segnalare che il valore dell'autonomia individuale, di una vita guidata dall'interno, non è equiparabile a quello di una qualsiasi concezione comprensiva della vita buona. Nell'ottica liberale l'autonomia è una sorta di condizione di possibilità della vita buona: essa infatti non definisce una particolare concezione comprensiva del bene, consentendo invece di accedere ad un'ampia gamma di piani di vita, sostanzialmente diversi gli uni dagli altri.

Inoltre l'autonomia perseguita dalla scuola pubblica deve essere intesa come un principio politico piuttosto che come un valore morale. La questione è discussa da John Rawls in *Political Liberalism* nell'intento di premunirsi contro l'eventualità che la sua teoria dell'autonomia possa essere assimilata ad uno delle tante teorie della vita buona: “La giustizia come equità sottolinea questo contrasto, affermando l'autonomia politica per tutti ma lasciando che i cittadini si assumano individualmente il carico dell'autonomia etica, alla luce delle proprie dottrine comprensive” (Rawls, 1994). La plausibilità di un'educazione liberale che non coincida con un particolare ideale della vita buona si fonda su questa distinzione. Ciò potrebbe voler dire che l'educazione pubblica ha il dovere di porre ogni alunno nella condizione adeguata per scegliere autonomamente il proprio prospetto di vita, ad esempio illustrando un ventaglio ampio di possibili opzioni nella sfera del comportamento sessuale, garantendo in tal modo ad ogni allievo un futuro aperto, quanto meno un futuro più aperto di quello che avrebbe avuto se non avesse frequentato quella scuola. Ovviamente tra queste opzioni dovrà essere accordato un posto conveniente anche alle concezioni che non accolgono il principio che la vita buona debba essere guidata dall'interno e che nel comportamento sessuale occorra seguire i comandamenti di una religione o attenersi ad una tradizione.

Saggi

Affermare che il valore dell'autonomia che l'educazione pubblica liberale persegue è politico, significa che essa non ha tra i suoi fini quello di svalutare uno stile di vita che non includa tra i suoi valori morali fondamentali l'autonomia. Non si può ignorare tuttavia che l'educazione pubblica liberale espone gli allievi alla conoscenza e alla valutazione di un ventaglio ragionevolmente ampio di concezioni del bene e di stili di vita, anche a quelli che potrebbero contrastare con i valori tradizionali della famiglia e del gruppo di appartenenza. La conseguenza indiretta di un'educazione pubblica liberale è perciò di ridimensionare il valore degli stili di vita che escludono o sottovalutano la rilevanza morale di una vita autonoma, guidata dall'interno. In effetti, se consideriamo esclusivamente i risultati della sua politica dell'educazione il punto di vista del liberalismo politico potrebbe perciò rivelarsi non molto dissimile da quello del liberalismo perfezionistico.

Nel caso del liberalismo perfezionistico il fine resta la fioritura del valore morale dell'autonomia: nella società forgiata sui valori dell'individualismo liberale moderno la capacità di vivere una vita autonoma è una condizione necessaria per vivere una vita buona. Infatti, poiché viviamo in una società le cui forme sociali sono in una misura considerevole basate sulla scelta individuale, possiamo fiorire in essa solamente se siamo in grado di essere con successo autonomi.

Per contro, il liberalismo politico mira a fornire agli allievi quelle risorse intellettuali che dovrebbero garantire a chiunque un futuro aperto (o quanto meno più aperto), qualunque sia lo stile di vita che la famiglia e il gruppo di appartenenza gli hanno trasmesso, proprio come sostiene Bruce Ackerman: la scuola liberale “deve fornire al bambino l'accesso all'ampia sfera di materiali culturali che gli potranno tornare utili per sviluppare i suoi ideali etici e i suoi modelli di vita” (Ackerman, 1984: 223).

In questo senso l'autonomia è perseguita esclusivamente come quel bene strumentale che consentirebbe a chiunque di determinare più adeguatamente la propria concezione di vita buona, distanziandosi dalle sue attuali convinzioni, ammettendo che ciò che ora reputa essere buono per lui potrebbe anche non esserlo.

E' probabile che il tipo di educazione sessuale richiesta dalle famiglie danesi produca l'effetto di predisporre i loro figli ad adottare il comportamento sessuale che auspicano i loro genitori; è altresì probabile che le conoscenze scientifiche e oggettive della sessualità umana produca l'effetto contrario di predisporli ad un comportamento sessuale più permissivo. La differenza sta nel fatto che nel secondo caso vi sono maggiori probabilità che il comportamento adottato sia più conforme al loro bene, in quanto sarebbe il risultato di un giudizio meglio informato (Arneson e Shapiro, 1996: 402). Per questa ragione l'educazione sessuale fornita nelle scuole pubbliche danesi deve essere preferita a quella richiesta dai ricorrenti.

9. CONCLUSIONE

Siamo ora in grado di dar conto del controverso caso che oppose le famiglie Kjeldsen, Busk Madsen e Pedersen al Regno di Danimarca. Con l'imposizione di un'educazione sessuale integrata lo Stato danese avrebbe prodotto conseguenze maggiormente favorevoli allo stile di vita e alla scala di valori comunemente accettati nella società moderna e post-tradizionale a scapito di quelli della morale sessuale cristiana tradizionale dei ricorrenti; tuttavia non avrebbe perseguito intenzionalmente il fine di favorire uno stile di vita e di penalizzarne un altro. Questo sarebbe dunque il risultato della modifica della legge sulla scuola pubblica in Danimarca: nonostante che il ventaglio di concezioni della vita buona accessibili sulla base del valore dell'autonomia sia molto ampio, l'influenza dell'esposizione alla conoscenza e alla valutazione di concezioni diverse produce effetti sulla probabilità o meno della loro accettazione, effetti che non si sarebbero prodotti qualora quelle opportunità non ci fossero state. Si può anche dire che se a qualcuno offriamo un'alternativa, rispetto al semplice mantenimento dello *status quo*, certamente gli stiamo dando una nuova opzione, ma nello stesso tempo gli stiamo sottraendo qualcosa: ora a costui sarà possibile scegliere l'alternativa oppure lo *status quo*, però non potrà più avere

Saggi

soltanto lo *status quo* in assenza di altre opzioni. Così, di fatto, in taluni casi, l'educazione che mira a garantire un futuro aperto attraverso un ventaglio ampio di opzioni può avere indirettamente l'effetto di rendere più difficile l'adesione ad uno stile di vita tradizionale.

NOTE

¹ Non si tratta tuttavia di un circolo vizioso, come giustamente osserva Feinberg: “in closing his future options in some ways now by our educating, our socializing, our choice of influential environments, we cannot be guided entirely by what accords with the child's own future character, because that character will in large part be a product of the self we are molding now. In a nutshell: the parents help create some of the interests whose fulfillment will constitute the child's own good. They cannot aim at an independent conception of the child's own good in deciding how to do this, because to some extent, the child's own good (self-fulfillment) depends on which interests the parents decide to create. The circle is thus closed. Closed, but not closed tight” (Feinberg, 1980: 147-148), a condizione che - mi permetto di aggiungere - l'educazione non sia considerata semplicemente una forma di condizionamento del comportamento.

² “The goal is not to give special compensation to the deviant until they achieve normality, but rather to denormalize the way institutions formulate their rules by revealing the plural circumstances and needs that exist, or ought to exist, within them.” (Young, 1997: 269).

³ La distinzione tra neutralità dei fini e neutralità delle conseguenze si fonda sul cosiddetto principio del duplice effetto. Secondo il principio del duplice effetto, ciò che nell'atto volontario è intenzionale comprende le conseguenze che l'agente esplicitamente desidera e ricerca come proprio fine o come mezzi per il proprio fine, ma esclude le conseguenze che l'agente si limita a prevedere.

E' doveroso ricordare che le critiche rivolte contro la validità di tale principio sono numerose. In ogni caso, come si può vedere anche dall'applicazione di tale principio al quesito sulle finalità della scuola pubblica, la discussione è aperta.

BIBLIOGRAFIA

Ackerman, B. 1984. *Social Justice in the Liberal State*. New Haven: Yale University Press (1980); trad. it. *La giustizia sociale nello stato liberale*. Bologna: Società editrice il Mulino.

Arneson, R., Shapiro, I. 1996. *Democratic Autonomy and Religious Freedom: A Critique of Wisconsin v Yoder*. In *Political Order*. A cura di I. Shapiro e R. Hardin. New York: New York University Press (365-411). (<<Nomos>>, XXXVIII).

Barry, B. 1994. *The Liberal Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press (1973); trad. it. 1994. *La teoria liberale della giustizia*. Milano: Giuffrè editore.

Berlin, I. 1989. *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press (1969); trad. it. 1989. *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli.

Berlin, I. 1990. *Sulla ricerca dell'ideale*. In I. Berlin, A.K. Sen. *La dimensione etica nelle società contemporanee*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli (3-19).

Feinberg, J. 1980. *The Child's Right to an Open Future*. In W. Aiken and H. La Follette (a cura di). *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa: Rowman and Littlefield (124-153).

Feinberg, J. 1992. *Freedom and Fulfillment. Philosophical Essays*. Princeton: Princeton University Press.

Fried, C. 1978. *Right and Wrong*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Galston, W. 1995. *Two Concepts of Liberalism*. <<Ethics>>, CV (516-534).

- Galston, W. 2003. *Church, State, and Education*. In R. Curren (a cura di). *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell (412-429).
- Gutmann, A. 1984. *What's the Use of Going to School? The Problem of Education in Utilitarianism and Rights Theories*. In A. Sen, B. Williams (a cura di). 1982. *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press (261-277); trad. it. *A cosa serve andare a scuola? Il problema dell'educazione nell'utilitarismo e nelle teorie dei diritti*. In A. Sen e B. Williams (a cura di). 1984. *Utilitarismo e oltre*. Milano: Il Saggiatore (325-344).
- Magee, B. 1978. *Philosophy and Politics*. In *Men of Ideas*. New York: The Viking Press (242-260).
- Nozick, R. 1990. *The Examined Life*. New York: Simon and Schuster (1989); trad. it. *La vita pensata*. Milano. Mondadori.
- Okin, S.M. 1999. *Justice, Gender and the Family*. Basic Books (1989); trad. it. 1999. *Le donne e la giustizia. La famiglia come problema politico*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Rawls, J. 1994. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press (1993); trad. it. 1994. *Liberalismo politico*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Rawls, J. 2001a. *Justice as Fairness: Political not Metaphysical*. <<Philosophy and Public Affairs>>, XIV, 1985: 223-252; ristampato in J. Rawls, 1999. *Collected Papers*. (a cura di S. Freeman). Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press (388-414); trad. it. Veca, S. (a cura di). 2001. *Saggi. Dalla giustizia come equità al liberalismo politico*. Torino: Edizioni di Comunità (170-203).
- Rawls, J. 2001b. *The Idea of Public Reason Revisited*. <<University of Chicago Law Review>>, LXIV, 1997 (765-807); poi in J. Rawls. 1999. *Collected Papers* (a cura di S. Freeman). Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press (573-615); trad. it. 2001. *Un riesame dell'idea di ragione pubblica*. In S. Maffettone (a cura di). 2001. *Il diritto dei popoli*. Torino: Edizioni di Comunità (173-239).
- Schoeman, F. 1980. *Rights of Children, Rights of Parents and the Moral Basis of the Family*. <<Ethics>>, XCI, 1980: 6-19.
- Spinner-Halev, J. 1994. *The Boundaries of Citizenship. Race, Ethnicity, and Nationality in the Liberal State*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Taylor, C. 1993. *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'*. Princeton: Princeton University Press (1992); trad. it. 1993. *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*. Milano: Anabasi.
- Toscano Méndez, M. 1998. *El liberalismo político y la educación de los ciudadanos en una sociedad pluralista. Acerca de la autonomía y la tolerancia*. <<Contrastes. Revista Interdisciplinar de Filosofía>>, III, 1998: 231-257.
- Young, I.M. 1997. *Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship*, <<Ethics>>, XCIX, 1989: 250-274; ristampato in R.E. Goodin, P. Pettit (a cura di). 1997. *Contemporary Political Philosophy. An Anthology*. Oxford: Blackwell (256-272).