

Zeitschrift:	Studia philosophica : Schweizerische Zeitschrift für Philosophie = Revue suisse de philosophie = Rivista svizzera della filosofia = Swiss journal of philosophy
Herausgeber:	Schweizerische Philosophische Gesellschaft
Band:	54 (1995)
Artikel:	L'educazione liberale e la teoria equalitaria delle capacità fondamentali di Amartya K. Sen
Autor:	Ostinelli, Marcello
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-883036

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 02.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

MARCELLO OSTINELLI

L’educazione liberale e la teoria egualitaria delle capacità fondamentali di Amartya K. Sen

§ 1. Vi sono diversi modi possibili di dar conto della concezione liberale dell’educazione.

Una ragione è che non vi è un’interpretazione univoca del liberalismo. Prove della pluralità di versioni del liberalismo si trovano nella sua storia: nella sua genesi nei secoli dell’epoca moderna, nel passaggio dall’*ancien régime* allo stato costituzionale e poi alla democrazia ma soprattutto nel conflitto di interpretazioni che è fiorito particolarmente in questo secolo, massimamente nella cultura filosofica e politica del mondo anglosassone. Alcune versioni (come ad esempio quella di Robert Nozick in *Anarchia, stato e utopia*¹) ripropongono in forme sofisticate una versione libertaria del liberalismo caratterizzata da un marcato individualismo possessivo² interessato a garantire prioritariamente i diritti di proprietà e di libera contrattazione della persona. Altre versioni invece, a cominciare dall’esperimento del *new deal* di Franklin Delano Roosevelt, hanno affermato una concezione del liberalismo per la quale è compito del governo promuovere politiche atte a migliorare le condizioni sociali più sfavorite e a modificare un ordine sociale iniquo, caratterizzato da insicurezza e povertà³. Questa idea secondo la quale il liberale è colui

1 NOZICK, 1981.

2 La tesi secondo cui il liberalismo moderno sarebbe caratterizzato dall’individualismo possessivo è stata sostenuta da Crawford B. MACPHERSON, 1982. Secondo Macpherson la teoria dell’individualismo possessivo consiste fondamentalmente in una tesi sull’individuo e in una sulla società: l’uno è «inteso essenzialmente come proprietario della propria persona o delle proprie capacità, per le quali nulla deve alla società» (p. 27); l’altra «consiste di relazioni di scambio tra proprietari» (ivi) ovvero «è sostanzialmente una serie di relazioni mercantili» (p. 304) Cfr. inoltre p. 297-298.

3 BESUSSI, 1992. Cfr. al riguardo OSTINELLI, 1992. Per questa interpretazione del carattere del liberalismo cfr. pure BESUSSI, 1990. Si ricordi che negli Stati Uniti il significato corrente di *liberal* è, come dice il dizionario, *broad-minded, tolerant, favoring civil liberties, democratic reforms, and the use of public resources to promote social progress*.

che sulla base di un principio di giustizia pretende istituzioni più interessate alla sorte degli svantaggiati e individui più disinteressati al proprio beneficio egoistico, arriva fino a noi e alla filosofia politica contemporanea: al dibattito che ha preso avvio con la pubblicazione di *Una teoria della giustizia* di John Rawls e che è poi proseguito con altri importanti contributi volta a volta più critici o più costruttivi, fino alla formulazione particolarmente seducente della teoria egualitaria delle capacità fondamentali di Amartya K. Sen.

D'altra parte vi sono modi diversi con i quali dar conto dell'educazione liberale nella prospettiva di una teoria filosofica, a dipendenza del fatto che il compito di una teoria filosofica dell'educazione può essere almeno duplice. Può essere inteso come prevalentemente rivolto verso l'interno, nel senso che « Il contributo che la filosofia dell'educazione può apportare risiede nell'ampiezza d'orizzonte, nella libertà e nell'invenzione costruttiva o creativa » con le quali è possibile dar conto del processo dell'educazione nel suo effettivo svolgimento, come suggerisce John Dewey⁴, essendo l'esperienza concreta dell'educazione « la fonte primaria di ogni indagine e di ogni riflessione »⁵, anche di quella filosofica. Oppure può essere inteso come prevalentemente rivolto verso l'esterno, così che la filosofia dell'educazione venga a costituire un capitolo di una filosofia pubblica, cioè di una teoria normativa degli assetti distributivi di una società giusta.

Rispetto all'uno e all'altro modo di concepire l'educazione liberale si troverà in questa relazione una risposta possibile.

Adotto nel mio procedimento il punto di vista della filosofia pubblica e sviluppo pertanto una concezione dell'educazione sullo sfondo di una teoria normativa di una società ben ordinata. La teoria dell'educazione che propongo può essere intesa come la giustificazione dell'esito possibile delle scelte politiche di una società giusta nell'ambito dell'educazione.

La teoria normativa di riferimento è quella elaborata da Amartya Sen: una teoria dell'eguaglianza il cui punto focale è dato dalle capacità e dai funzionamenti umani fondamentali, dalla « abilità di una persona di fare o raggiungere stati di esistenza dotati di valore »⁶; una teoria che, come si dirà, pone al centro del suo ragionamento l'estensione della libertà effettiva di cui ciascuno può disporre per

4 DEWEY, 1967b, § 16, p. 45.

5 DEWEY, 1967b, § 16, p. 44.

6 SEN, 1993b, p. 93.

concepire e realizzare la propria concezione di vita buona (o di vita fiorente). Nella prospettiva della teoria di Sen la valutazione degli assetti distributivi della società procede dalla possibilità che ciascun individuo disponga di talune capacità umane fondamentali rilevanti con le quali condurre quel genere di vita che la persona ritiene essere di valore. In che senso e fino a che punto questa teoria possa essere considerata liberale ; in che misura invece essa sia consonante con o debitrice di concezioni etiche e politiche che per ragioni diverse si devono ritenere estranee al pensiero liberale (come quelle di Aristotele e di Marx) si dirà nel seguito.

Infine, che una teoria liberale degli assetti sociali debba essere sensibile alle istituzioni educative non può stupire. Già John Dewey ebbe modo di rilevare la particolare « devozione della democrazia all'educazione »⁷. Principi e valori della democrazia possono essere sostenuti ed estesi soltanto con uno sforzo deliberato della società nell'educazione delle nuove generazioni, con un processo di riproduzione sociale consapevole⁸. Senza l'impegno a educare i cittadini nessuna società democratica avrebbe potuto preservare e tanto meno sviluppare quella particolare forma di vita e di « esperienza continuamente comunicata »⁹ e partecipata che è la democrazia nella sua forma migliore. Questa era l'interpretazione deweyana della devozione democratica alle istituzioni educative. Nella prospettiva di una filosofia pubblica dell'educazione noi potremmo dire, con altrettanta

7 DEWEY, 1992, cap. VII, § 2, p. 133. L'idea che « the ideal of democratic education lies at the core of a commitment to democracy » è stata recentemente ripresa e riformulata da Amy GUTMANN, 1993, p. 6. La teoria democratica dell'educazione di Gutmann si discosta nei suoi principi almeno in un punto da quella deweyana : se Dewey poteva affermare perentoriamente che « Quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi. Qualsiasi altro ideale per la nostra scuola è ristretto e privo di attrattiva ; a lungo andare distrugge la nostra democrazia. » (DEWEY, 1967a, p. 1), Amy Gutmann ha buoni motivi di chiedersi se sia bene che la comunità debba volere per tutti i suoi ragazzi « quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio » : « If democracy includes the right of citizens to deliberate collectively about how to educate future citizens, then we might arrive at a very different conclusion : that the enforcement of any moral ideal of education, whether it be liberal or conservative, without the consent of citizens subverts democracy » (GUTMANN, 1987, p. 14).

8 GUTMANN, 1987, p. 14 ; GUTMANN, 1993, p 4 : « Democracies must act so as to secure the conditions for future democratic deliberations. »

9 DEWEY, 1992, cap. VII, § 2, p. 133.

convinzione del pensatore americano, che la devozione sarà qualcosa di più di una mera pratica rituale se troverà sostegno in una politica dell'educazione che promuova l'estensione della libertà effettiva di ogni individuo.

§ 2. Dal punto di vista di una teoria normativa dell'educazione, l'assunzione di un compito educativo è condizionata dalla capacità di soddisfare taluni requisiti essenziali definiti sulla base dei criteri fondamentali della teoria. Di fatto tale condizione vale implicitamente già ora per la famiglia dato che la possibilità di adozione di bambini sottostà al soddisfacimento di criteri piuttosto severi da parte della coppia parentale e dato che esistono norme che consentono di sottrarre i bambini alle cure dei loro genitori naturali nei casi di abuso, di maltrattamento o di trascuratezza. Queste circostanze hanno indotto qualcuno a pensare che una licenza parentale debba essere richiesta a chiunque intenda avere figli¹⁰, suggerendo conseguentemente una modificazione importante rispetto alla prassi attuale, con l'abbandono della presunzione, attualmente comunemente accettata, che a chiunque sia consentito di prendersi cura dei propri figli a meno che particolari circostanze dimostrino il contrario, e l'adozione in sua vece della presunzione contraria, secondo la quale nessuno è abilitato a tale ruolo se non ha dato prova di esserne capace. Come ogni provvedimento politico di impronta paternalistica, anche la proposta di Hugh La Follette di dare una patente ad ogni futura coppia parentale implicherebbe un intervento non necessario dello stato nella vita individuale. Questo non è che uno degli inconvenienti della proposta.

Ben diverso è invece il caso delle istituzioni scolastiche, statali e private¹¹. Trattandosi di istituzioni pubbliche, la giustificazione dei ruoli educativi non può essere né evitata né sottovalutata.

Qui sorgono però i problemi.

La giustificazione dell'obbligo scolastico non sembra infatti un compito particolarmente agevole per le teorie liberali dell'educazione.

10 LA FOLLETTE, 1980.

11 In questa sede non esaminerò gli argomenti addotti comunemente a favore delle scuole private, vale a dire l'argomento della libertà di scelta dei genitori, quello del pluralismo scolastico, quello del mercato dell'istruzione. Ho sviluppato un primo esame critico di questi argomenti in OSTINELLI, 1994. La mia opinione collima con quella espressa da Amy Gutmann, secondo la quale « privatization remains an unpromising path to democratic education » (GUTMANN, 1993, p. 5).

Le difficoltà sarebbero tanto gravi che a qualcuno è parso politicamente opportuno di richiedere una profonda revisione della durata dell'educazione scolastica obbligatoria ; qualcun altro, ritenendo minacciato dalla generalizzazione dell'obbligo di frequentare istituzioni scolastiche alienanti il fondamento sostanziale della società democratica, ne ha addirittura rivendicato l'abolizione¹².

Gordon Graham¹³ ritiene che gli argomenti individualistici (liberali) a favore dell'obbligo scolastico, prevalentemente centrati sulla rilevanza dell'istruzione obbligatoria per la formazione di una personalità autonoma, siano implausibili¹⁴ e vani (*unsuccessful*)¹⁵, per il fatto che « poco di ciò che viene imparato a scuola è probabile che sia essenziale per una vita adulta soddisfacente »¹⁶.

Al contrario, le teorie comunitarie, notoriamente ostili ai principi e ai metodi del liberalismo, sembrano incontrare minori difficoltà a reperire argomenti plausibili a favore dell'obbligo scolastico. In effetti i comunitari sono particolarmente interessati a un ordine di priorità fra società e individui in base al quale il valore riconosciuto alle relazioni sociali degli individui è sovraordinato agli scopi che gli individui persegono al di fuori di esse, essendo considerate le relazioni sociali un fine in sé e un bene intrinseco e dovendo essere apprezzati gli scopi individuali soltanto come fini relativi o beni apparenti. Orbene è risaputo che la storia della filosofia dell'educazione occidentale abbonda di teorie che giustificano l'allocazione di compiti educativi alle scuole sulla base della loro capacità di fornire un'educazione delle nuove generazioni che soddisfi prioritariamente i bisogni della società.

Infine, anche chi non è giunto a conclusioni così radicalmente scettiche circa la capacità delle teorie liberali di giustificare l'obbligo scolastico, non ha mancato di osservare le difficoltà di trovare una risposta coerente a partire dai principi del liberalismo¹⁷.

12 ILLICH, 1972 ; GARTNER, GREER, RIESSMAN, 1978.

13 GRAHAM, 1991.

14 GRAHAM, 1991, p. 208.

15 GRAHAM, 1991, p. 209.

16 GRAHAM, 1991, p. 208-209.

17 Almeno se si ritiene che la teoria politica liberale non possa rinunciare e neppure allentare il vincolo della neutralità dello stato nei confronti di concezioni diverse e controverse della vita buona. Il problema si pone diversamente invece qualora si adottasse un'interpretazione perfezionistica del liberalismo. Per il liberalismo perfezionistico è fondamentale l'idea che ogni persona sia un soggetto morale autonomo che può contare su di sé

§ 3. Le difficoltà valgono in particolare per le teorie dell'utilitarismo. L'argomento canonico che qui si adduce è il seguente: serve andare a scuola se e soltanto se la formazione ricevuta nell'infanzia e nell'adolescenza assicura nel corso della vita una soddisfazione maggiore di quella di cui un individuo avrebbe potuto godere avendo ricevuto qualsiasi altra educazione.

A questo argomento si possono opporre diverse obiezioni: alcune generali, altre più specifiche.

In generale l'utilitarismo ha mostrato numerose debolezze: come teoria dell'azione è eccessivamente « parsimonioso » come lo sono tutte le teorie che adottano il paradigma economico (quello dell'individuo isolato, atomizzato, mosso dal proprio interesse, che sceglie liberamente e razionalmente dopo aver calcolato i costi ed i benefici dell'azione)¹⁸. Come teoria morale esso « si concentra soltanto sulle acquisizioni » e ignora paternalisticamente la libertà di perseguire il proprio benessere¹⁹. Come teoria della scelta sociale esso « non prende sul serio la distinzione tra persone »²⁰.

Oltre alle critiche che riguardano l'utilitarismo come teoria generale dell'azione umana, dell'etica e della politica, ve ne sono altre che si applicano precisamente alla concezione utilitaristica dell'educazione e alla plausibilità della sua idea di base, secondo la quale lo scopo dell'educazione debba essere la massimizzazione della felicità.

La prima di queste obiezioni riguarda la difficoltà di trovare un argomento sufficientemente forte per giustificare le pene e le fatiche che spesso esige il processo dell'apprendimento. Se l'utilitarista non può attribuire valore alla conoscenza se non nella misura in cui essa sia capace di apportare piacere o soddisfazione, allora non è implausibile pensare che altri beni, diversi dalla conoscenza e da tutto quanto può essere appreso sui banchi di scuola, possano risultare più piacevoli o più soddisfacenti (o meno spiacevoli o meno insoddisfacenti)

quando sceglie ed agisce. Amy Gutmann ha dato conto con chiarezza dei problemi particolari che si pongono quando una teoria liberale deve essere applicata all'ambito speciale dell'educazione: GUTMANN, 1984.

18 HIRSCHMAN, 1987.

19 SEN, 1994, p. 21-22. Questa obiezione sarà esaminata nel seguito (§ 6).

20 RAWLS, 1982, § 5, p. 40.

Una versione estremamente rigorosa di questa obiezione, relativa alla « inviolabilità » della persona si trova in NOZICK, 1981, p. 35: « un'entità sociale, il cui bene supporti qualche sacrificio per il proprio bene, non esiste. Ci sono solo individui, individui differenti, con le loro vite individuali. »

della conoscenza e perciò, a parità di ogni altra condizione, debbano essere conseguentemente scelti al loro posto.

Per giustificare l'educazione dal punto di vista dell'utilitarismo, occorre rinunciare ai vincoli stretti della versione ortodossa della teoria e introdurre, incoerentemente rispetto ai suoi assunti fondamentali, qualche ulteriore vincolo. Lo si può fare se si intende, sulle orme di John Stuart Mill, « l'utilità nel suo senso più ampio, fondata sugli interessi permanenti dell'uomo in quanto essere progressivo »²¹, dopodiché non sarà impossibile sostenere la superiorità dei piaceri spirituali rispetto a quelli materiali ; oppure se si introduce una distinzione tra preferenze reali e preferenze ideali o qualificate, formate sulla base della maggior informazione disponibile al soggetto, nel qual caso si può argomentare anche a favore della conoscenza, nonostante la sofferenza che essa potrebbe comportare²² ; oppure ancora se si applica il metodo dell'isolamento di George Edward Moore e si afferma l'esistenza, tra le cose intrinsecamente buone, oltre a quelle piacevoli, anche di certi altri stati della nostra mente : la fruizione di oggetti belli e, compresa in essa, la « conoscenza di ciò che è bello nell'oggetto »²³. A queste condizioni il compito di giustificare l'obbligo scolastico non appare più impossibile, purché si possa provare che l'educazione può fare dell'intelletto umano uno strumento più affinato del calcolo dell'utilità dei piaceri spirituali, un giudice migliore della felicità e della soddisfazione delle preferenze qualificate di un individuo, una risorsa idonea ad apprezzare il valore degli oggetti belli.

Vi è poi una seconda obiezione specifica che si può rivolgere alle teorie utilitaristiche dell'educazione. La si ricava da un capitolo della critica delle teorie ortodosse dell'azione razionale sviluppata in particolare da Jon Elster e da Amartya Sen²⁴. La questione può essere posta in questi termini : « perché la soddisfazione di un'esigenza individuale dovrebbe essere il criterio di giustizia e di scelta sociale quando le esigenze individuali stesse possono essere determinate da un processo che presuppone la scelta ? » O ancora : « perché la scelta tra opzioni disponibili dovrebbe tenere conto solo delle preferenze individuali se la gente tende ad adeguare le proprie aspirazioni alle

21 MILL, 1981, cap. I, p. 34.

22 BRANDT, 1979. Un esame approfondito delle tendenze dell'utilitarismo ideale si trova in MORI, 1986.

23 MOORE, 1964 cap. VI, §§ 113-123. La citazione è a pag. 293, (§ 114).

24 ELSTER, 1989.

proprie possibilità ?»²⁵ L'obiezione sostiene che la metrica mentale della soddisfazione delle preferenze produce esiti che non rendono giustizia alla richiesta di una valutazione normativa. Amartya Sen ha rilevato ad esempio che, nonostante la condizione di evidente svantaggio, le donne delle zone rurali dell'India non percepiscono affatto il loro stato di sottomissione all'uomo come una iniqua diseguaglianza che dev'essere abolita. Il caso delle donne indiane non è straordinario ; al contrario, esso è soltanto l'esempio di una condizione di dipendenza e di discriminazione che è comune alle donne delle aree più povere di questo mondo e che è stata condivisa fino ad anni recenti anche da quelle dei paesi industrializzati²⁶. Le stesse considerazioni sembrano poter valere per la lotta all'analfabetismo (nei paesi più arretrati) e per il diritto ad una formazione culturale generale e onnicomprensiva (nei paesi più ricchi e sviluppati).

La conclusione è la seguente : « Una persona che vive in totale deprivazione e conduce una vita molto stentata può non apparire in una brutta condizione secondo la metrica mentale del desiderio e del suo appagamento, se accetta l'inclemenza del fato con rassegnata sopportazione. ... Invero, in situazioni di avversità che non possono essere modificate unilateralmente dalle vittime, un ragionamento prudenziale suggerirebbe che le vittime debbano concentrare i propri desideri su quelle cose limitate che esse possono plausibilmente acquisire, anziché inutilmente ambire a ciò che è irraggiungibile »²⁷. Chi vive in condizioni di povertà e di indigenza ma anche chi conduce un genere di vita nel quale ad un lavoro eseguito meccanicamente il giorno segue per assuefazione ogni sera la visione di programmi televisivi insulsi avrà molte difficoltà ad immaginarsi le opportunità che può offrire l'educazione liberale. Quand'anche ne avesse avuto la capacità egli preferirà rifiutarle e accontentarsi di quel poco che la vita gli dà ora. L'effetto di sottovalutazione di beni e di capacità che gli individui in deprivazione cronica non osano desiderare colpirà in misura ancora maggiore i bambini che, per la loro costitutiva vulnerabilità, sono più degli adulti dipendenti dall'ambiente circostante.

Una politica dell'educazione che volesse allocare le scelte in materia scolastica unicamente alle famiglie, senza ponderare i condizio-

25 ELSTER, 1989, p. 133.

26 In Svizzera, prima che venisse concesso il suffragio femminile, non di rado le donne dichiaravano di essere contrarie al diritto di voto.

27 SEN, 1994, p. 83.

namenti ambientali operanti sulle preferenze individuali, produrrà conseguentemente forti disparità sociali.

La teoria utilitaristica dell'educazione appare pertanto insoddisfacente e inadeguata. E' forse lecito attendersi qualcosa di meglio dalle teorie liberali dell'educazione per la libertà ?

§ 4. Le teorie liberali dell'educazione più accreditate pongono come finalità generale dell'educazione pubblica la maggior libertà dell'individuo, nel senso che la giustificazione dell'obbligo scolastico deriva dalla possibilità che l'educazione ricevuta aumenti le opportunità che i bambini avranno nel corso della loro vita futura di compiere scelte razionali. Il criterio di valutazione è ora la libertà. Il quesito è: l'educazione cambia la vita di una persona, aumentandone la libertà o migliorandone le condizioni del suo esercizio ?

Un'interpretazione usuale di queste ragionevoli opportunità di scelta di cui una persona può disporre le fa risalire all'idea di libertà negativa (l'assenza di impedimenti da parte di altre persone a fare o essere ciò che un individuo è in grado di fare o essere, ovvero la libertà di compiere o di non compiere certe azioni)²⁸.

Questa interpretazione della libertà è stata ripetutamente contestata nel corso della storia del pensiero filosofico e politico del mondo moderno e costituisce un contenzioso ricorrente del conflitto di interpretazioni del liberalismo contemporaneo. Per esempio la polemica sulla concezione del liberalismo sottesa alle scelte politiche e amministrative del *new deal* si inserisce precisamente nel dibattito su quel contenzioso : nel senso che si è sostenuto che le libertà affermate nel programma rooseveltiano (in particolare le ben note « libertà dal bisogno » e « dalla paura ») avrebbero ben poco a che vedere con l'idea della libertà liberale o addirittura con l'idea stessa di libertà.

La teoria egualitaria delle capacità fondamentali di Amartya Sen può essere interpretata come una rielaborazione dei termini tradizionali di questo contenzioso. Una adeguata concezione della libertà dovrebbe comprendere sia l'assenza di limitazioni che altri (una persona oppure lo stato) può imporre a chiunque, a meno che l'esercizio di quella libertà non sia causa di danni a terzi²⁹; sia l'effettiva capacità di

28 BERLIN, 1989.

29 MILL, 1981, cap. I, p. 32-33 : « Scopo di questo saggio è formulare un principio molto semplice [sc. il principio del danno], che determini in assoluto i rapporti di coartazione e controllo tra società e individuo, sia che li si eserciti mediante la forza fisica, sotto forma di pene legali, sia mediante la coazione

perseguire le proprie mete e di essere padroni della propria sorte, così che io sia « mosso da ragioni, da propositi consapevoli che siano proprio i miei e non da cause che mi riguardano, per così dire, soltanto dall'esterno »³⁰. Questa concezione mantiene la distinzione effettiva tra l'aspetto positivo e quello negativo della libertà ma si impegna a dimostrare che l'incremento dell'una non significa necessariamente la diminuzione dell'altra (e conseguentemente, che non vi è ragione di dover scegliere obbligatoriamente tra l'una o l'altra). « Concentrarsi solamente su uno oppure sull'altro [di questi significati di libertà] non solo è incompleto dal punto di vista etico, ma può anche risultare incoerente dal punto di vista sociale. L'impegno sociale nei confronti della libertà individuale deve riguardare entrambe le libertà, positiva e negativa, insieme alle loro estese relazioni reciproche »³¹.

Il problema è antico ; la soluzione difficile, per il rischio di mettere a repentaglio l'idea stessa di libertà³².

La tesi di Sen non è però assolutamente implausibile. Difatti, almeno *prima facie*, non è facile capire « perché è importante che non mi venga impedito di fare una cosa e, allo stesso tempo è irrilevante se io sia effettivamente capace o no di fare quella cosa »³³. Se il problema del rapporto tra libertà positiva e libertà negativa si pone in questo modo non sarà difficile vedere che l'argomento di Sen non discende semplicemente da un fraintendimento o da una certa imprecisione dei termini della questione. Che ne sarebbe della stessa idea di libertà se ritenessimo che i condizionamenti interni ed esterni della capacità di agire non abbiano proprio nulla a che vedere con gli impedimenti a fare o non fare, a essere o non essere, ovvero che una

dell'opinione pubblica [...] il solo scopo per cui si può legittimamente esercitare un potere su qualunque membro di una comunità civilizzata, contro la sua volontà, è per evitare danno agli altri. Il bene dell'individuo, sia esso fisico o morale, non è una giustificazione sufficiente. [...] Su se stesso, sulla sua mente e sul suo corpo, l'individuo è sovrano. »

30 BERLIN, 1989, p. 197.

31 SEN, 1990, p. 26. In SEN, 1994, p. 125, l'autore sottolinea che questa mossa non implica il disconoscimento della « speciale significatività della libertà negativa ».

32 E' noto che la « messa a repentaglio » » (*jeopardy*) è con la « perversità » e la « futilità » uno degli artifici caratteristici della retorica reazionaria. Cfr. HIRSCHMAN, 1991, p. 14 : « la tesi della messa a repentaglio sostiene che il costo del cambiamento o della riforma proposti è troppo elevato, perché essi mettono a repentaglio una qualche preziosa conquista precedente. »

33 SEN, 1991, cap. V : « Diritti personali e capacità. », p. 129.

limitazione della libertà di determinare la propria concezione della vita buona non comporta alcuna conseguenza per l'estensione delle azioni lecite che una persona qualsiasi può intraprendere ?

Una migliore comprensione dell'argomento di Sen sulla libertà dovrà però essere ricercata nella sua teoria egualitaria delle capacità fondamentali di viver bene.

§ 5. Essa si colloca nel solco della rinascita della filosofia politica che ha caratterizzato la cultura anglosassone dopo la pubblicazione di *Una teoria della giustizia* di John Rawls. Tra i meriti della filosofia pubblica di Rawls vi è infatti anche quello di aver dato nuova linfa al conflitto delle interpretazioni sull'idea di egualianza morale e politica.

Già prima della pubblicazione della teoria normativa di Rawls, tuttavia, in un saggio che sarebbe poi divenuto famoso, Bernard Williams aveva mostrato con molta chiarezza le difficoltà con le quali si scontrano molte formulazioni del principio politico di egualianza³⁴. La loro inadeguatezza deriverebbe dall'impossibilità di evitare l'alternativa tra l'interpretazione forte e quella debole dell'idea di egualianza. Entrambe sono paleamente insoddisfacenti. Chi adottasse la prima versione, in base alla quale si richiede « uno stato di cose in cui gli uomini siano trattati come quegli esseri eguali che già sono a dispetto del fatto che non siano trattati come tali »³⁵ affermerebbe paleamente il falso. Egli infatti sottovaluterebbe le molteplici differenze che distinguono ogni individuo da ciascun altro. Chi invece adottasse la versione debole dell'idea politica di egualianza si ridurrebbe ad affermare l'ovvio : dire che gli uomini sono eguali per la loro comune umanità non sembra molto diverso, almeno in apparenza, dalla banale tautologia che gli uomini sono uomini³⁶. Né sembra esserci, secondo Williams, la possibilità di lasciarci definitivamente alle spalle la controversia tra l'interpretazione forte e quella debole

34 WILLIAMS, 1990, p. 278-301.

35 WILLIAMS, 1990, p. 278.

36 In verità secondo Williams l'interpretazione debole si presta ad argomentare l'idea di egualianza di rispetto, purché ci si impegni con uno sforzo di identificazione a vedere il mondo dal particolare punto di vista di ciascun uomo : ciò significa « che noi dobbiamo a ogni uomo lo sforzo di comprenderlo e che, nel farlo, dobbiamo accostarci a ciascuno dei nostri simili, facendo astrazione (per così dire) da certe vistose strutture di inegualianza in cui lo incontriamo. », WILLIAMS, 1990, p. 287.

dell'idea di eguaglianza e di formulare una soluzione intermedia pienamente soddisfacente che assommi in sé i vantaggi dell'una e dell'altra senza i loro rispettivi inconvenienti.

L'idea di eguaglianza tra gli uomini non è tuttavia assolutamente implausibile. Anche negli usi linguistici più comuni, allorché adottiamo in un discorso politico un punto di vista normativo, ci imbattiamo frequentemente nell'esigenza di eguaglianza, per esempio quando si tratta di giustificare sulla base di qualche differenza una disparità di trattamento tra due persone. Affermare che è conforme alla ragione trattare in maniera diseguale persone che riteniamo diseguali, affermare per esempio che ai più meritevoli debba essere corrisposta una quota maggiore di un certo bene, non contraddice di per sé il principio di eguaglianza; al contrario, affermare che a chiunque sia corrisposto secondo il proprio merito presuppone implicitamente che a meriti eguali corrisponda un trattamento eguale.

Che cosa si può inferire da questo ragionamento?

Anzitutto è difficile pensare che sia possibile da un punto di vista normativo una considerazione dei rapporti sociali che prescinda totalmente da una qualche interpretazione dell'idea di eguaglianza. Ma l'interesse per una tesi normativa sull'eguaglianza dovrà essere collegata direttamente all'evidenza empirica della pervasiva differenza tra gli uomini. Una teoria che fosse cieca di fronte alla diversità degli uomini scadrebbe fatalmente nella retorica dell'equalitarismo astratto, rivelandosi alla prova dei fatti del tutto incapace di modificare secondo criteri di giustizia la ripartizione attuale dei beni tra i membri della società.

E' di qui precisamente che prende le mosse la teoria dell'eguaglianza di Amartya Sen.

§ 6. La teoria dell'eguaglianza di Sen è maturata dalla critica dell'utilitarismo contemporaneo e costituisce parte fondamentale di un progetto teoricamente molto sofisticato e politicamente impegnato mirante ad una rifondazione filosofica della moderna teoria economica³⁷.

A differenza di altre ragionevoli obiezioni che sono state formulate contro l'utilitarismo, la critica di Sen colpisce principalmente la

37 La critica del paradigma dominante nella teoria economica contemporanea è stata sviluppata dall'autore nei saggi raccolti in SEN, 1986. La rifondazione filosofica della teoria economica si trova invece in SEN, 1988.

sua componente welfaristica ovvero il fatto che la teoria morale dell'utilitarismo si concentra sulle acquisizioni e trascura invece la libertà. Nell'utilitarismo la base corretta della valutazione morale è principalmente il fatto che la gente ha ciò che preferisce e che la soddisfa. Come tale esso implica la tesi che tutto ciò che ha valore per la vita morale dell'uomo sia esclusivamente l'utilità. Esso però contrasta grossolanamente con la comune esperienza morale. Infatti la libertà di compiere azioni e di conseguire il benessere, in particolare un ruolo più partecipativo di ciascuno nella promozione dei propri obiettivi di valore, sono componenti rilevanti del viver bene. Il superamento della concezione riduttiva della vita morale propria dell'utilitarismo richiede perciò che oltre a, oppure in sostituzione dell'utilità e del benessere personale, la teoria morale possa reperire altri indicatori significativi della qualità di vita. Come scrive Sen, « il problema centrale sollevato dalla critica del welfarismo è la rilevanza per i giudizi morali dell'informazione non riguardante l'utilità »³⁸. L'idea principale di Sen è che occorra affiancare la libertà alle acquisizioni, ovvero che occorra valutare oltre a ciò che riusciamo effettivamente a mettere in atto anche le opportunità che abbiamo di mettere in atto ciò che apprezziamo³⁹.

In questa direzione si è mossa per prima la teoria dei beni sociali primari di John Rawls. Sen ha più volto riconosciuto il merito notevole della concezione dell'equità di Rawls declinata come una teoria egualitaria dei beni sociali primari⁴⁰. Essi sono quei beni che « un individuo razionale, qualunque altra cosa voglia, desidera come prerequisiti per realizzare il proprio piano di vita »⁴¹. In quanto tali sono strumenti della libertà di perseguire le proprie mete e di cui, in una società giusta, chiunque può disporre per realizzare la propria concezione del bene ; essi assommano le libertà fondamentali (negative), reddito e ricchezza, le basi sociali del rispetto di sé⁴².

38 SEN, 1986, p. 351.

39 Cfr. in particolare SEN, 1994, p. 53.

40 Nel modo più esplicito in SEN, 1994, p. 10 : « il mio maggiore debito intellettuale è senza alcun dubbio nei confronti di John Rawls. I suoi ragionamenti mi hanno guidato per una vasta area del territorio da me coperto, e anche quando procedo in una direzione diversa (come quando concentro maggiormente l'attenzione sull'estensione della libertà, piuttosto che sugli strumenti - ciò che Rawls ha chiamato *beni primari*), la decisione di far questo è basata, in larga misura, su una esplicita critica alla teoria di Rawls. »

41 RAWLS, 1982, § 60, p. 328.

42 RAWLS, 1984.

Secondo Sen il merito principale della teoria dei beni sociali primari di Rawls starebbe in una propensione a basarsi su considerazioni meno soggettive di quelle dell'utilitarismo, le quali invece riguardano principalmente certi stati mentali. Secondo Sen la teoria dei beni sociali primari si muoverebbe nella direzione giusta⁴³, soprattutto perché rispetto alle diverse versioni dell'utilitarismo essa dà prova di una maggiore attenzione per la libertà. Tuttavia, la soluzione proposta da Rawls, al pari di quella ad essa molto simile di Ronald Dworkin che mira all'eguaglianza delle risorse⁴⁴, risulta sostanzialmente inadeguata.

L'inconveniente maggiore della teoria di Rawls è precisamente quello di non aver tenuto conto della pervasiva diversità tra gli uomini : « L'approccio dei beni primari sembra riservare poca attenzione alla diversità degli esseri umani. [...] Se gli individui fossero fondamentalmente molto simili, allora un indice dei beni primari potrebbe costituire un buon modo di giudicare il vantaggio. Di fatto, però, le persone hanno bisogni molto diversi che variano con la salute, la longevità, le condizioni climatiche, l'ubicazione, le condizioni di lavoro, il temperamento, e persino le dimensioni fisiche (che influenzano la richiesta di cibo e di vestiario) [...] Giudicare il vantaggio soltanto sulla base dei beni primari conduce ad una moralità parzialmente cieca »⁴⁵. Se la teoria ignora queste diversità tra gli uomini, essa produrrà contro le sue stesse intenzioni equalitarie, un effetto profondamente anti-equalitario : « e ciò per l'ovvia ragione che una considerazione eguale per tutti può richiedere un trattamento molto diseguale a favore di coloro i quali si trovano in una posizione di svantaggio »⁴⁶. Ciò vale anche per una teoria dell'eguaglianza della libertà effettiva : « le differenze interpersonali in queste caratteristiche personali e sociali possono rendere la conversione di risorse e beni primari nella libertà di acquisire altrettanto variabile »⁴⁷. La teoria può evitare questa difficoltà soltanto se assume l'evidenza empirica della diffusa diversità umana come una sua « componente fondamentale »⁴⁸

43 SEN, 1994, p. 60.

44 DWORKIN, 1981a ; DWORKIN, 1981b ; DWORKIN 1990.

45 SEN, 1986, p. 355.

46 SEN, 1994, p. 15. La discussione della teoria rawlsiana dei beni sociali primari è sviluppata in particolare nel cap. V di SEN, 1994, p. 107-125.

47 SEN, 1994, p. 61-62.

48 SEN, 1994, p. 10.

piuttosto che come una complicazione di cui essa potrà tener conto soltanto in un secondo momento.

Con la formulazione di una teoria equalitaria della libertà effettiva Sen si scosta dalla tesi di un *trade-off* tra libertà e uguaglianza e tra libertà negativa e libertà positiva⁴⁹. Chi adotta questa posizione ritiene che essere equalitario significa trascurare l'importanza della libertà ; d'altra parte i paladini della libertà sarebbero, proprio per la loro scelta a favore della libertà, antiequalitari. Questo modo di vedere il contrasto tra libertà e egualità è errato⁵⁰. Il conflitto fra chi afferma il valore della libertà e chi invece afferma il valore dell'egualità di qualche bene altro non è infatti che un conflitto tra diverse teorie che affermano l'egualità in spazi valutativi diversi e che adottano di conseguenza variabili focali diverse : chi sostiene la libertà sostiene infatti una teoria dell'egualità la cui variabile focale è la libertà.

Da un punto di vista metodologico, Sen distingue le teorie equalitarie per la selezione della variabile focale nella quale il riconoscimento di egualità è ritenuto rilevante. Con punto o variabile focale di una teoria dell'egualità umana Sen intende « la variabile su cui l'analisi si focalizza nel confrontare persone diverse »⁵¹. Ciò significa che vi sono diversi e numerosi spazi entro i quali l'egualità può essere valutata : il reddito, la ricchezza, le opportunità, i diritti, la libertà, eccetera.

Una teoria sceglierà qualcuno di questi spazi di valutazione come particolarmente rilevante (focale) ma in compenso dovrà poi accettare la disegualità in altri ambiti (periferici). Sen ritiene che ogni teoria normativa della struttura fondamentale della società è chiamata ad affermare una qualche forma di considerazione eguale tra gli uomini (una particolare egualità di base). Vi sono, è vero, teorie che si definiscono inegalitarie : ma queste o sono teorie equalitarie camuffate oppure sono concezioni di scarsa plausibilità sul piano logico. Conseguentemente le teorie normative degli assetti sociali differiscono tra di loro non per il fatto di essere o no equalitarie, ma per il genere di egualità di base che esse affermano : « Quel che effettivamente distingue i vari approcci è il variare delle risposte di ciascuno di essi alla domanda : egualità di che cosa ? Questa

49 Nel seguito del mio ragionamento ho tenuto conto delle osservazioni di CAMPUS, 1993.

50 SEN, 1994, p. 41.

51 SEN, 1994, p. 16.

domanda è veramente fondamentale per comprendere la distinzione fra i vari approcci etici alle situazioni sociali »⁵². Quel che li distingue è l'aspetto sociale che al loro interno occupa un posto di valore. Pertanto *in ogni teoria* l'eguaglianza in uno spazio dovrà coesistere con la diseguaglianza in altri ambiti ; tuttavia, *a seconda della variabile focale prescelta* risulteranno negli altri spazi diverse configurazioni distributive, più o meno equalitarie. Ciò significa che l'effettiva rilevanza equalitaria della teoria sulla struttura sociale generale dipenderà dalla variabile focale che essa avrà stabilito. Vi sono pertanto teorie equalitarie diverse, che dispiegano effetti equalitari più o meno rilevanti.

§ 7. La variabile focale della teoria dell'eguaglianza di Sen è la libertà effettiva di vivere come si desidera⁵³, la libertà di cui ciascuno dispone di procedere verso obiettivi che ritiene dotati di valore, di condurre differenti tipi di vita, di vivere bene e di star bene. Per questa interpretazione di libertà effettiva di scegliere tra vite possibili Sen usa la nozione di capacità. Essa è l'abilità di cui la persona dispone per realizzare diverse condizioni di vita che essa ritiene di valore⁵⁴. La capacità è la rappresentazione della libertà di cui dispone un individuo di acquisire determinati stati di essere e di fare, costitutivi del genere di vita di una persona, cioè « le varie cose che ella riesce a fare o ad essere nel corso della sua vita »⁵⁵. Sen chiama queste varie cose di valore che una persona riesce a fare o ad essere funzionamenti (*functionings*). Nelle capacità « si riflette la sua libertà di condurre differenti tipi di vita »⁵⁶ cioè di « acquisire importanti funzionamenti »⁵⁷ ; sono un modo di rappresentare la libertà effettiva di un individuo di acquisire quei funzionamenti che arricchiscono la vita umana e che la rendono fiorente.

Questa versione della libertà effettiva come « insieme di vettori di funzionamenti »⁵⁸ può essere interpretata come una formulazione più

52 SEN, 1994, p. 183.

53 SEN, 1994, p. 10.

54 SEN, 1993a, p. 53.

55 SEN, 1993b, p. 95.

56 SEN, 1993b, p. 100.

57 SEN, 1994, p. 76.

58 SEN, 1994, p. 64.

soddisfacente della nozione di eguaglianza delle opportunità⁵⁹. Orbene di questa idea vi sono almeno due diverse accezioni. Eguaglianza delle opportunità può riferirsi all'eguale probabilità di individui diversi di ottenere un certo bene ; oppure può riferirsi alla eguale disponibilità di mezzi di cui beneficiano individui diversi per ottenere quello stesso bene. La discussione critica della teoria rawlsiana dei beni sociali primari ha però mostrato chiaramente che il fatto che individui diversi abbiano gli stessi mezzi con cui conseguire un bene non significa affatto che l'esito dei loro tentativi sia eguale. Infatti la conversione delle risorse in libertà effettiva di ottenere quel bene può variare da persona a persona in ragione di differenze di età, di sesso, di talento, di predisposizione alle malattie, eccetera, cioè in ragione della pervasiva diversità tra gli uomini ; conseguentemente, «l'eguaglianza nel possesso di beni primari o di risorse può coesistere con gravi diseguaglianze nella libertà effettivamente goduta dagli individui »⁶⁰.

Se invece per eguaglianza delle opportunità si intende l'eguale probabilità di persone diverse di ottenere quel certo bene, allora si deve pensare che nulla che concerne quelle persone e la loro pervasiva diversità deve determinare l'esito dei loro tentativi di ottenere il bene. E' quanto appunto richiede la teoria della libertà effettiva di Sen come teoria equalitaria delle capacità fondamentali di viver bene.

La differenza tra l'una e l'altra versione dell'eguaglianza di opportunità illumina ulteriormente la differenza tra la teoria dei beni principali di John Rawls e la teoria delle capacità fondamentali di Amartya Sen dal punto di vista della loro concezione della libertà effettiva di una persona : « La capacità rappresenta la libertà, laddove i beni primari ci danno informazioni solo a riguardo degli strumenti per la libertà, con una relazione che varia da persona a persona fra tali strumenti e la libertà di acquisire »⁶¹.

La teoria delle capacità fondamentali di viver bene consente tra l'altro a Sen di provare che le affermazioni di Franklin Delano Roosevelt sulla libertà dalla paura e sulla libertà dal bisogno possono

59 Questa interpretazione è difesa esplicitamente da Sen : « Un modo più adeguato di configurare la vera eguaglianza delle opportunità ricorre all'idea di eguaglianza delle capacità (o all'eliminazione di riconoscibili diseguaglianze nelle capacità, visto che i confronti di capacità sono tipicamente incompleti). » (SEN, 1994, p. 23).

60 SEN, 1994, p. 117.

61 SEN, 1994, p 121.

essere accolte a pieno titolo nel vocabolario tradizionale della libertà. La loro cogenza può essere desunta dall’idea che il potere di acquisire ciò che si sceglierrebbe, avendone la possibilità, è « una componente importante dell’idea generale di libertà »⁶². La libertà dalla paura e la libertà dal bisogno non sono formule vuote della retorica politica ; al contrario appartengono a giusto titolo al lessico tradizionale della libertà, purché siano intese come scelte controfattuali : « L’eliminazione di queste cose non desiderate tramite politiche pubbliche tese a dare alle persone ciò che vogliono può essere concepita come un accrescimento della libertà reale di quelle persone »⁶³.

In conclusione, per Sen una società bene ordinata assicura egualianza di opportunità se ogni suo membro dispone delle eguali capacità fondamentali di scegliere fra vite alternative (fra combinazioni possibili di funzionamenti) e di condurre quel tipo di vita che sceglierrebbe di condurre se ne avesse la possibilità⁶⁴. Il criterio di distribuzione dei beni di una società giusta deve assicurare la fioritura delle capacità umane : ciascun individuo dev’essere reso « capace di scegliere, sapendo che cosa può scegliere »⁶⁵.

§ 8. Martha Nussbaum ed altri hanno rilevato le straordinarie somiglianze tra la teoria delle capacità fondamentali di Amartya Sen e la concezione politica della vita fiorente di Aristotele⁶⁶.

62 SEN, 1994, p. 101.

63 SEN, 1994, p. 98.

64 SEN, 1994, p 119 e p. 97.

65 BERTI, 1992b, p. 223.

66 NUSSBAUM, 1988 ; BERTI 1992a ; BERTI 1992b. La somiglianza con la teoria aristotelica è ammessa dallo stesso Sen, come si può vedere ad esempio da Sen, 1993a, p. 65 n. 6 (« In senso generale la prospettiva dei funzionamenti nel valutare i sistemi sociali può infatti essere fatta risalire molto più indietro nel tempo, almeno ad Aristotele ») e da SEN, 1994, p. 64 n. 3 (« Le fondamenta filosofiche di questo approccio possono esser fatte risalire agli scritti di Aristotele, che comprendono una penetrante investigazione di “ciò che è buono per l’uomo” in termini di “vita nel senso di attività”. » Non è detto che a questa prossimità con il lessico aristotelico Sen non sia giunto attraverso la discussione critica dell’utilitarismo : « Naturalmente è possibile far rientrare nel concetto di felicità più di quanto l’uso comune non consentirebbe, e considerare alcune conquiste oggettive come facenti parte dell’essere realmente felici. [...] L’esercizio presenta anche una certa dose di generale interesse intellettuale, in particolare perché l’ampiezza e la ricchezza del concetto greco di *eudaimonia* può evocare interpretazioni altrettanto ampie della felicità o del piacere. » (SEN, 1993a, p. 40-41) Sen rimanda pure ad analogie tra il suo approccio e parti della teoria di Adam Smith e di Karl Marx.

L'analogia può essere individuata a partire dall'interpretazione degli scopi delle rispettive teorie distributive. Nel libro VII della *Politica* Aristotele afferma che « la costituzione migliore sia di necessità quell'ordinamento sotto il quale ognuno può stare nel modo migliore e vivere in modo fiorente (*makarios*) »⁶⁷; analogamente per Amartya Sen « la capacità di una persona nell'acquisire funzionamenti cui egli (o ella) attribuisce per qualche motivo valore configura un approccio generale alla valutazione degli assetti sociali »⁶⁸. In entrambi i casi ci troviamo di fronte ad una teoria della distribuzione all'interno di una società ben ordinata in base alla quale si richiede che l'assetto sociale costituisca un contesto nel quale una persona possa vivere bene ovvero non sia privata della possibilità di scegliere una vita fiorente⁶⁹.

Questa tesi pone un quesito di difficile soluzione. In che misura queste concezioni della equa distribuzione delle capacità di scegliere la propria vita buona sono indipendenti da una particolare concezione del bene? La questione ovviamente è rilevante per una teoria normativa liberale che, notoriamente è impegnata ad affermare una concezione politica della giustizia, indipendente da (neutrale rispetto a) particolari dottrine filosofiche, religiose e morali, che per il loro carattere di concezioni generali e comprensive del bene non costituirebbero un fondamento pubblicamente accettabile all'interno delle società liberali e democratiche del mondo contemporaneo. Il fatto del pluralismo, cioè il fatto che persone ragionevoli tendono a divergere a riguardo della loro concezione della vita buona, lo impone.

Una teoria della giustizia dovrà impegnarsi ad adottare una concezione del bene parziale (o sottile, *thin*) onde garantire sul piano della vita pubblica la neutralità tra concezioni anche profondamente differenti della vita buona.

Non si tratta di pretendere che una teoria normativa degli assetti sociali possa prescindere totalmente da qualsivoglia concezione del bene. Neppure Rawls che si è impegnato in questi ultimi vent'anni (da *Una teoria della giustizia* a *Liberalismo politico*⁷⁰) a trovare un'argomentazione soddisfacente a favore di una concezione politica, non

67 ARISTOTELE, 1973b, 1324 a 23-25.

68 SEN, 1994, p. 20.

69 NUSSBAUM, 1988, p. 147.

70 RAWLS, 1994.

metafisica, della giustizia ne ha fatto a meno. Egli ha fatto ricorso però ad una teoria sottile (*thin*).

La domanda pertinente è allora : è la teoria dell'eguaglianza di Sen sufficientemente sottile ?

La prima risposta è che la concezione di Sen è notevolmente meno sottile della teoria del bene sottesa alla teoria del liberalismo politico di John Rawls. Nel caso della concezione di Rawls il legame sottile con la concezione del bene deriva dal fatto che ciò che un assetto distributivo equo deve assicurare sono gli strumenti che sono presupposti dalla scelta : « Un individuo razionale, qualunque altra cosa voglia, desidera certe cose come prerequisiti per realizzare il proprio piano di vita »⁷¹. Nel caso della teoria di Sen ciò che interessa è il viver bene ovvero una concezione della vita fiorente dell'uomo di cui certamente la libertà deve essere considerata una componente rilevante.

L'implicazione tra la teoria delle capacità di Sen e la teoria del bene è pertanto più profonda. In effetti, ammette l'autore, « La libertà effettiva di una persona nel perseguire i propri fini dipende 1) da quali sono i suoi fini e 2) da quanto potere essa ha nel convertire i beni primari nell'appagamento di questi fini »⁷².

Orbene, come è facile vedere, la soddisfazione della condizione (2) – la condizione che costituisce anche il criterio di distinzione principale tra la teoria dei beni primari di Rawls e la teoria delle capacità fondamentali di Sen – non può essere ottenuta senza che sia stata determinata la condizione (1), cioè fintanto che non sia stata definita l'estensione della libertà effettiva dell'individuo.

Quali capacità sono fondamentali per una vita umana fiorente ? Nessun dubbio che l'etica e la politica di Aristotele, in generale l'etica degli antichi e nella filosofia pratica contemporanea le diverse riabilitazioni neoaristoteliche e/o comunitarie saprebbero fornirci un catalogo adeguato. Ma questo catalogo ci porterebbe irrimediabilmente al di fuori dell'alveo del pensiero liberale, quale che sia la versione accreditata, austera o fiorente, politica o morale, del liberalismo.

Tuttavia questa non è la soluzione obbligata. Anzitutto perché nella versione di Sen della vita fiorente, a differenza di quanto accade nella filosofia pratica di Aristotele, si ammette che gli individui « differiscono notevolmente l'uno dall'altro nel peso che attribuiscono

71 RAWLS, 1982, § 60, p. 328.

72 SEN, 1994, p. 122.

a ciascuno dei funzionamenti »⁷³. Le capacità sono intese infatti come la libertà effettiva di un individuo di acquisire quei funzionamenti, differenti da persona a persona, che arricchiscono la vita umana e che la rendono fiorente, la « libertà di condurre l'esistenza che sceglieremmo di condurre »⁷⁴.

Nella teoria di Sen tuttavia il problema sorge pure dal fatto che le capacità dipendono dai funzionamenti (vale a dire dai fini della vita buona), almeno nel senso che i funzionamenti, non le capacità, sono la « nozione originaria »⁷⁵ della teoria.

A tale riguardo Sen ritiene che tra le capacità fondamentali del viver bene ve ne sia una più fondamentale (in un certo senso si potrebbe dire che è la capacità trascendentale, condizione di possibilità di tutte le altre) : la capacità di scegliere⁷⁶. Dopotutto, « scegliere uno stile di vita non è esattamente equivalente ad avere quello stile di vita indipendentemente da come è sorto »⁷⁷.

Vi è un'interpretazione di questa capacità di scegliere la propria vita che alligna in una tradizione filosofica particolarmente influente, quella della filosofia pratica di Aristotele. In un celebre passo dell'*Etica Nicomachea* lo Stagirita distingue la vita propria dell'uomo da quella delle piante (caratterizzata dalla nutrizione e dalla crescita) e da quella degli animali (caratterizzata dalla sensazione). « Resta dunque all'uomo una vita attiva propria di un essere razionale »⁷⁸, una vita orientata dalla ragione nel suo uso pratico o, come suggerisce magnificamente Martha Nussbaum, « *infused with reason's activity* »⁷⁹.

Vi è un'altra interpretazione di questa capacità di scegliere la propria vita che alligna in una tradizione filosofica altrettanto influente, quella del liberalismo di Kant e di John Stuart Mill. Per costoro le capacità umane si condensano nella capacità dell'individuo razionale di fare una scelta autonoma. Come dice Mill, « facoltà umane quali la percezione, il giudizio, il discernimento, l'attività mentale e persino la preferenza morale, si esercitano soltanto nelle scelte »⁸⁰.

73 SEN, 1993b, p. 96.

74 SEN, 1994, p. 97.

75 SEN, 1993b, p. 95.

76 SEN, 1985, p. 69-71.

77 SEN, 1994, p. 79.

78 ARISTOTELE, 1973a, 1098 a 3-4.

79 NUSSBAUM, 1988, p. 182.

80 MILL, 1981, cap. III, p. 87.

Sembra che qui la concezione aristotelica della vita fiorente, l'ideale dell'autonomia morale e intellettuale sviluppato all'interno della versione perfezionistica del liberalismo e la teoria egualitaria delle capacità fondamentali di Amartya Sen abbiano trovato il loro comune denominatore.

Mi sembra un risultato interessante e promettente per sviluppare un'idea dell'educazione liberale come educazione alla vita ragionevole e autonoma.

Bibliografia

ARISTOTELE, 1973a : ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*. Traduzione di Armando Plebe. In : *Opere*. Vol. VII. Laterza, Roma-Bari 1973.

ARISTOTELE, 1973b : ARISTOTELE, *Politica*. Traduzione di Renato Laurenti. In : *Opere*. Vol. IX. Laterza, Roma-Bari 1973.

BERLIN, 1989 : Isaiah BERLIN, *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press, Oxford 1969, trad. it. *Quattro saggi sulla libertà*. Feltrinelli, Milano 1989.

BERTI, 1992a : Enrico BERTI, « La filosofia pratica di Aristotele nell'odierna cultura anglo-americana », *Nuova civiltà delle macchine*, X (1992), no. 1, p. 15-22.

BERTI, 1992b : Enrico BERTI, *Aristotele nel Novecento*. Laterza, Roma-Bari 1992.

BESUSSI, 1990 : Antonella BESUSSI, *Noblesse oblige. Saggio sulla moralità politica liberale*. Working paper no. 1 del Dipartimento di sociologia dell'Università degli studi di Milano, Milano 1990.

BESUSSI, 1992 : Antonella BESUSSI, *La società migliore. Principi e politiche del new deal*. Il Saggiatore, Milano 1992.

BRANDT, 1979 : Richard B. BRANDT, *A Theory of the Good and the Right*. Oxford University Press, Oxford 1979.

CAMPUS, 1993 : Donatella CAMPUS, « Amartya Sen e il concetto di libertà », *Filosofia politica*, VII (1993), p. 509-528.

DEWEY, 1967a : John DEWEY, *The School and Society* (1899), trad. it.. *Scuola e società*. La Nuova Italia, Firenze 1967.

DEWEY, 1967b : John DEWEY, *The Sources of a Science of Education* (1929), trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967

DEWEY, 1992 : John DEWEY, *Democracy and Education* (1916), trad. it. *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia, Firenze 1992.

DWORKIN, 1981a : Ronald DWORKIN, « What is Equality ? Part 1 : Equality of Welfare », *Philosophy and Public Affairs*, X (1981), no. 3, p. 185-246.

DWORKIN, 1981b : Ronald DWORKIN, « What is Equality ? Part 2 : Equality of Resources », *Philosophy and Public Affairs*, X (1981), no. 4, p. 283-345.

DWORKIN, 1990 : Ronald DWORKIN, *A Matter of Principle*. Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts), 1985, trad. it. *Questioni di principio*. Il Saggiatore, Milano 1990.

ELSTER, 1989 : Jon ELSTER, *Sour Grapes. Studies in the Subversion of Rationality*. Cambridge University Press, Cambridge 1983, trad. it. *Uva acerba. Versioni non ortodosse della razionalità*. Feltrinelli, Milano 1989.

GARTNER, GREER, RIESSMAN, 1978 : Alan GARTNER, Colin GREER, Frank RIESSMAN, *After Deschooling, What ?*, Harper and Row, New York 1973, trad. it. *Descolarizzare e poi ? Contro l'abuso conservatore del concetto di descolarizzazione*. Emme edizioni, Milano 1978.

GRAHAM, 1991 : Gordon GRAHAM, *Contemporary Social Philosophy*. Basil Blackwell, Oxford 1988, trad. it. *Filosofia e società. Una introduzione*. Il Saggiatore, Milano 1991.

GUTMANN, 1984 : Amy GUTMANN, « What's the Use of Going To School ? The Problem of Education in Utilitarianism and Rights Theories » in *Utilitarianism and Beyond*. Ed. by Amartya Sen and Bernard Williams. Cambridge University Press, Cambridge 1982, p. 261-277, trad. it. « A cosa serve andare a scuola ? Il problema dell'educazione nell'utilitarismo e nelle teorie dei diritti » in *Utilitarismo e oltre*. A cura di Amartya Sen e Bernard Williams, Il Saggiatore, Milano 1984.

GUTMANN, 1987 : Amy GUTMANN, *Democratic Education*. Princeton University Press, Princeton 1987.

GUTMANN, 1993 : Amy GUTMANN, « Democracy and Democratic Education », *Studies in Philosophy and Education*, XII (1993), p. 1-9.

HIRSCHMAN, 1987 : Albert O. HIRSCHMAN, « Against Parsimony : Three Easy Ways of Complicating Some Categories of Economic Discourse », *Economics and Philosophy*, I (1985), trad. it. « Contro la parsimonia : tre modi facili di complicare alcune categorie del discorso economico » in *L'economia politica come scienza morale e sociale*, Liguori editore, Napoli 1987, p. 116-131.

HIRSCHMAN, 1991 : Albert O. HIRSCHMAN, *The Rhetoric of Reaction. Perversity, Futility, Jeopardy*. Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) 1991, trad. it.. *Retoriche dell'intransigenza. Perversità, futilità, messa a repentaglio*. Il Mulino, Bologna 1991

ILLICH, 1972 : Ivan ILLICH, *Deschooling Society*. Harper and Row, New York 1970, trad. it. *Descolarizzare la società*. Mondadori, Milano 1972.

LA FOLLETTE, 1980 : Hugh LA FOLLETTE, « Licensing Parents », *Philosophy and Public Affairs*, IX (1980), p. 182-197.

MACPHERSON, 1982 : Crawford B. MACPHERSON, in *The Political Theory of Possessive Individualism : Hobbes to Locke*. Oxford University Press, Oxford 1962, trad. it. *Libertà e proprietà alle origini del pensiero borghese*. Arnoldo Mondadori editore, Milano 1982.

MILL, 1981 : John Stuart MILL, *On Liberty* (1859), trad. it. *Saggio sulla libertà*, Il Saggiatore, Milano 1981.

MOORE, 1964 : George Edward MOORE, *Principia Ethica* (1903) , trad. it. Bompiani, Milano 1964.

MORI, 1986 : Maurizio MORI, *Utilitarismo e morale razionale*. Giuffrè, Milano 1986.

NOZICK, 1981 : Robert NOZICK, *Anarchy, State, and Utopia* Basic Books, New York 1974, trad. it. *Anarchia, stato e utopia*. Fondazione Luigi Einaudi, Le Monnier, Firenze 1981.

NUSSBAUM, 1988 : Martha NUSSBAUM, « Nature, Function, and Capability : Aristotle on Political Distribution », *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, Supplementary Volume 1988, p. 145-184.

OSTINELLI, 1992 : Marcello OSTINELLI, « Il new deal e la cultura politica del riformismo. », *Cenobio*, XLI (1992) no. 4, p. 409-414.

OSTINELLI, 1994 : Marcello OSTINELLI, « Ci sono buoni argomenti a favore delle scuole private ? », *Verifiche*, XXIV (1994), no. 5-8, p. 15-17.

RAWLS, 1982 : John RAWLS, *A Theory of Justice*. Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) 1971, trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.

RAWLS, 1984 : John RAWLS, « Social Unity and Primary Goods » in *Utilitarianism and Beyond*. Ed. by Amartya Sen and Bernard Williams. Cambridge University Press, Cambridge 1982, p. 159-185. trad. it. « Unità sociale e beni principali » in *Utilitarismo e oltre*. A cura di Amartya Sen e Bernard Williams, Il Saggiatore, Milano 1984, p. 201-232.

RAWLS, 1994 : John RAWLS, *Political Liberalism*. Columbia University Press, New York 1993, trad. it. *Liberalismo politico*. Edizioni di Comunità, Milano 1994.

SEN, 1985 : Amartya SEN, *Commodities and Capabilities*, North-Holland, Amsterdam 1985.

SEN, 1986 : Amartya SEN, *Choice, Welfare, and Measurement*. Basil Blackwell, Oxford 1982, trad. it. *Scelta, benessere, equità*. Il Mulino, Bologna 1986.

SEN, 1988 : Amartya SEN, *On Ethics and Economics*, Basil Blackwell, Oxford 1987, trad. it. *Etica ed economia*. Laterza, Bari-Roma 1988.

SEN, 1990 : Amartya SEN, « La libertà individuale come impegno sociale » in *La dimensione etica nelle società contemporanee*. Scritti di Isaiah Berlin, Amartya K. Sen, ... Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1990, p. 21-40.

SEN, 1991 : Amartya SEN, *Resources, Values, and Development*. Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts), 1984, trad. it. *Risorse, valori e sviluppo*, Bollati Boringhieri, Torino 1991.

SEN, 1993a : Amartya SEN, *The Standard of Living : Lecture 1, Concepts and Critiques and Lecture 2, Lives and Capabilities*, University of Utah Press, Salt Lake City 1992, trad. it. in *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993, p. 27-90.

SEN, 1993b : Amartya SEN, « Capability and Well-Being » in *The Quality of Life*, ed. by Martha Nussbaum and Amartya Sen. Clarendon Press, Oxford 1993, p. 30-53, trad. it. in *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia 1993, p. 91-132.

SEN, 1994 : Amartya SEN, *Inequality Reexamined*. Oxford University Press, Oxford 1992, trad. it. *La diseguaglianza. Un riesame critico*. Il Mulino, Bologna 1994.

WILLIAMS, 1990 : Bernard WILLIAMS, « The Idea of Equality » in *Philosophy, Politics, and Society*. Ed. by Peter Laslett and Walter Runciman, Oxford University Press, Oxford 1962, p. 110-131. Poi in Bernard Williams, *Problems of the Self*. Cambridge University Press, Cambridge 1973, trad. it. « L'idea di uguaglianza », in : *Problemi dell'io*. Il Saggiatore, Milano 1990, p. 278-301.