

Introduzione ad una pedagogia dei diritti umani

“In un discorso generale sui diritti dell'uomo occorre per prima cosa tenere distinta la teoria dalla prassi, o meglio rendersi subito conto che teoria e prassi camminano su due binari distinti e a velocità molto diverse. ... Dei diritti umani si è parlato e si continua a parlare ... molto di più di quel che si sia riusciti finora a fare per riconoscerli e proteggerli effettivamente, cioè per trasformare aspirazioni, nobili ma vaghe, richieste giuste ma deboli, in diritti in senso proprio”.

Così Norberto Bobbio nel suo contributo¹ alla tavola rotonda “Sociologia dei diritti dell'uomo” (Ravenna 1988). E, nello stesso incontro, lo spagnolo Gregorio Peces-Barba Martinez aggiunge: “Quando si parla di comprendere i diritti umani si tratta di spiegarli dalla radice in tutte le loro dimensioni per cogliere l'origine, il fondamento, la struttura e la funzione nella società, nel potere politico e nel diritto. È un compito che spetta in primo luogo alla filosofia morale, politica e giuridica, che si completa con l'azione dei diversi rami della scienza giuridica”². Le preminenti preoccupazioni di *comprensione* portano ad escludere che uno solo di quei punti di vista sia sufficiente: occorre una interpretazione pluridisciplinare e occorre anche quel passaggio dalla teoria alla prassi, così da permettere che la forbice tra i due obiettivi – il *comprendere* e il *realizzare* – si chiuda. Ma ciò richiede un chiaro ed organico programma di formazione – teoretica e pratica – che deve impegnare non solo gli studiosi, ma gli uomini tutti: si tratta in vero di un programma che entra esplicitamente negli obiettivi e nei metodi di quella che chiamiamo, oggi, *educazione permanente*, e che conduce, dunque, a prospettare un discorso pedagogico *dei* (e non soltanto *sui*) diritti umani.

Non si tratta, infatti, di riscontrare la esistenza di alcune norme e di farle rispettare mediante l'azione giuridico-politica della società. I “diritti umani” – ter-

* Professore Emerito dell'Università di Padova; Docente di Pedagogia dei diritti umani nella Scuola di specializzazione in Istituzioni e tecniche di tutela dei diritti umani dell'Università di Padova.

¹ Ora, N. Bobbio, *Diritti dell'uomo e società*, in “Sociologia dei diritti umani”, a cura di R. Treves e V. Ferrari, F. Angeli ed., Milano, 1989, p. 15.

² In *op. cit.*, p. 102 (“Sul fondamento dei diritti umani”).

mine che rinvia all'inglese *rights of man*, o al francese *droits de l'homme* – richiedono una “comprensione” (altri potrebbero dire, una “precomprensione”), dell'uomo, e dunque un discorso, non solo di stampo filosofico – nel senso, formale, di indagine che nulla trascuri dell'uomo – ma esplicitamente *pedagogico*, in quanto rivolto ad individuare il costituirsi teoretico e pratico nel *singolo*, ma anche nella *umanità*, dell'ambito dei “diritti umani”, ambito problematico, carico di domande, prima ancora che sistemazione organica, dottrina o teoria che dir si voglia.

Sono in discussione la “naturalità” o “storicità” dei diritti, il rapporto tra diritto “soggettivo” e diritto “oggettivo”, le ragioni ultime dei diversi “contrattualismi”, le interrelazioni tra etica, diritto e politica, sia a livello di teoreticità che di prassi. E le domande riguardano ancora la possibile tassonomicità dei diritti, il vincolo diritti-doveri, la ragione fondante, i patti o trattati internazionali, le motivazioni del costituirsi delle leghe dei popoli e delle nazioni. Né ci si può limitare a considerare i “diritti umani” nella loro funzionalità sociale e/o politica, il che condurrebbe soltanto ad una giustificazione di tipo “utilitaristico”; ma nemmeno può essere la fondazione tutta esaurita sul piano della razionalità etica, il che condurrebbe ad una intellesione meramente astratta e “teorica” dell'umanità. “Intendendo i diritti umani come forza senza coscienza o come spirito senza forza ci sembra di essere nuovamente condannati a non oltrepassare i limiti vuoti e sterili del positivismo e del giusnaturalismo”³. Si evitano tali limiti e le unilaterali interpretazioni del mero descrittivismo e/o della fattualità positivistica, come dell'astratto, e per buona parte ipotetico, teorizzare del razionalismo giusnaturalistico, solo se si saprà affrontare, in una considerazione sufficientemente unitaria, la bipolarità della tematica dei “*diritti umani*”, nella loro ragion d'essere, e dunque nel *sensu* che essi prospettano in una concezione dell'uomo autenticamente umano, ed insieme nella richiesta di *significati operativi*, in ordine a quel *convivere*, che è un vivere assieme, non già un esistere nella contiguità spaziale e/o temporale degli individui e dei popoli. Che tutto questo si traduca, anzi, prima ancora, comporti un ripensamento – di natura *critica* – sul *costituirsi* di siffatti diritti, e perciò anche una riflessione sul loro valore, che si rende obiettivo di un programma, non soltanto individuale, ma ancora più generazionale, di formazione umana: è, appunto, quel che conduce a legittimare una pedagogia dei diritti umani, come proposta teorica per una loro comprensione, e come progetto educativo, da tradurre, metodologicamente e didatticamente, nell'operare della esperienza umana.

Se, richiamandoci alla lingua tedesca, anziché parlare di pedagogia e/o di educazione, utilizziamo non solo il termine, ma il significato concettuale di *Bildung*, saremmo in grado di avvertire lo spessore, e insieme la duplice faccia di quel che, nella traduzione italiana, presentiamo inadeguatamente con il termine “formazione”. Si tratta, da un punto di vista più soggettivo, di quel processo onde l'uomo si forma, *in-formandosi*, cioè realizzando in sé e per sé quella forma che gli è propria; e, da un punto di vista “oggettivo”, del costituirsi in lui di quell'apparato di cultura e di civiltà (di sapere teoretico e di sapere pratico), per cui e con cui l'uomo riesce a realizzare la sua forma personale (la cultura *educativa*). Che è quanto dire: 1) seguire il processo di comprensione dei diritti umani, così che ciascuno si faccia “soggetto di diritti”, e, dunque, *immagine* della sua auspicata “autonomia”;

³ *Op. cit.*, p. 103.

ed insieme, 2) cogliere, nella storia della umanità quella, per così dire, sedimentazione di siffatti diritti – altri potranno chiamarli, dialetticamente, “oggettivazione” – che è la *cultura* (ancora una volta, la *Bildung*) dei diritti umani, così come si sono venuti progressivamente costituendo, e così provocando anche mutamenti sul piano “civile”, della prassi, esistenzialisticamente considerata. Ne consegue l’inevitabile relazione tra l’uomo e il *cittadino*, su cui si è soffermata la costituzione francese del 1789, ma, ancor più ampiamente, la relazione dell’uomo, in quanto uomo, e l’uomo nella responsabilità, o, almeno, nei concreti compiti legati ai *ruoli* ed agli *status* della esperienza mondana.

Pregiudiziale chiarimento ad ogni ulteriore considerazione si pone, a questo punto, la distinzione tra educazione e pedagogia, e ciò anche perché tali due termini non trovano sempre, nelle lingue di altri popoli, una corrispondente, od analoga, traduzione. Dire che pedagogia è teoria ed educazione è prassi, è indubbiamente esatto, ma forse non del tutto esaustivo: e non solo, in linea più generale, per la insopprimibile interrelazionalità fra teoria e prassi, ma, più specificamente, perché la pedagogia è un sapere *sulla e della* educazione, ma anche *per la* educazione (e dunque è anche un sapere pratico: come è la filosofia pratica, oggi nuovamente indagata con preminenti interessi). E, d’altra parte, se è vero che la prassi (= il costume) educativa non sempre proviene da un progetto esplicitamente (= intenzionalmente) formulato, è anche vero che essa non nasce dal nulla, e trova, almeno indirettamente o implicitamente, in una “idea” le sue basi; si vuol dire che mai l’educazione può essere (del tutto) casuale o meramente “intuitiva”. Ciò tuttavia non può impedirci di considerare distintamente le formulazioni teoretiche (le teorie pedagogiche) e l’agire educativo, per lo meno, per quel tanto che riesce a caratterizzare di sé una determinata costumanza, o civiltà (ma questo termine risulta essere spesso troppo impegnativo).

In ogni caso, non si deve soltanto guardare alla educazione dell’uomo ai diritti umani, o alla educazione dei diritti umani, il che inevitabilmente rinvia, *primariamente*, alla situazione *di fatto* di un determinato ambiente. Il discorso pedagogico, anche quello rivolto alla azione educativa, si giustifica in quanto è rivolto a “fondare” la educazione, a legittimare obiettivi, procedimenti, modalità secondo criteri di ragionevolezza, ad indagare sulla problematica della formazione dell’uomo in una prospettiva a tutto campo, dove i fini vengono proporzionati alle effettive disponibilità della esistenza concreta: e ciò ad evitare la proposta di ideali astratti o di utopie, accettabili solo in quanto denotino principi regolativi, non già costitutivi, della esperienza umana.

Se il discorso pedagogico – per quanto formulato teoreticamente – non può ignorare di essere (anche) un discorso *per* la educazione (certamente a livello *critico*, e non meramente esortativo), e se dunque esso, pur preoccupandosi della formazione dell’uomo in quanto uomo, non può prospettare utopie, o ideali non realizzabili, così che non ha senso nemmeno il richiamo al *dovere*, se non si riconosce all’uomo il possesso di *capacità-possibilità* adeguate (onde rimane astratto – e infatti è dichiarato meramente formale – anche l’enunciato kantiano del “tu devi e dunque puoi”, che dovrebbe essere sostituito dall’altro: “*tu devi in quanto puoi*”) per realizzarlo: si può comprendere come una pedagogia dei diritti umani si presenti con le modalità di un “realismo”, quale si conviene alla concreta azione educativa, e quale si tradurrà nei “fatti”, nella “esperienza”, nella “storia”. Si vuol dire che, mentre il richiamo al *dovere*, come fine-obiettivo, ha senso soltanto *se* esso ha la

possibilità di tradursi nella esistenza, il riferimento al *diritto* contiene già in sé la possibilità di siffatta traduzione. Il diritto, infatti, per quanto proceda e si fondi su basi *etiche*, è tale – *diritto* – perché rende *concretamente, realmente, empiricamente, storicamente* l'uomo “soggetto” di un operare sociale: non lo isola, dunque, né lo riconduce soltanto a se stesso, nella sua *totale interiorità*, ma fa di questa la forza, la matrice del suo estrinsecarsi nel mondo, lo rende insomma *socius, civis, amicus*. Così facendo la educazione lo forma, in-formandolo, nei suoi diritti, quelli in *atto* (in esistenza) e quelli *potenziali*, che sarà in condizione di realizzare, pur se sarà necessario attendere i *tempi propizi*. Ma ciò non esclude, anzi conferma, la validità del programma offerto dalla pedagogia, che dunque precorre – come è di qualsiasi *progetto* – la concreta realizzazione.

Per un primo approccio programmatico, a titolo meramente esemplificativo, può essere utile l'indagine kantiana sulla *pace perpetua*. Si tratta, come è noto, di uno degli scritti (del 1795) cosiddetti minori, e tuttavia denso di quella *criticità* che è la nota dominante della filosofia di Emanuele Kant. Che venga presentato come un “progetto filosofico” è giustificato dal fatto che “il politico pratico” non deve scorgere “un pericolo per lo Stato nelle teorie che il politico teorico affida alla buona ventura e manifesta pubblicamente”. Ma, più ancora, interessa quella qualificazione di *perpetua* che lo stesso Kant ritiene quasi un pleonasma: distingue infatti il filosofo il *pactum pacis*, che pone soltanto termine ad una guerra, dalla *pace (perpetua)* che è rinuncia totale, e per sempre, della guerra, e che, per tale obiettivo, richiede non un trattato internazionale ma un accordo fra tutti i popoli, così da pervenire ad una *federazione (foedus pacificum)*, una Repubblica universale, della quale tutti gli uomini si sentano cittadini (del medesimo Stato). E se a questo non si arriva, si provveda almeno ad una lega “permanente e sempre più estesa, che ponga al riparo dalla guerra”. Si tratta, come è chiaro, di un'anticipazione della *Lega delle nazioni* (dopo la prima guerra mondiale) e della *Organizzazione delle Nazioni Unite* (dopo la seconda guerra), alle cui istituzioni – e specie alla seconda – ci si deve richiamare per seguire le vicende più recenti delle “Dichiarazioni dei diritti umani”.

Sul piano teoretico – il progetto è un progetto filosofico – la prospettiva kantiana è quanto mai chiara ed esplicita. Si tratta, per tutti i popoli, di “costituirci in uno Stato, cioè dare a noi stessi un potere supremo, legislativo, esecutivo e giudiziario, che risolva pacificamente le nostre contestazioni”.

Si va oltre qualsiasi trattato internazionale fra due o più Stati, per addivenire a quella *civitas gentium*, dove lo *jus cosmopoliticum* si sostituisce al diritto internazionale, rendendo così possibile un pieno accordo tra politica (la realtà esistenziale) e morale (la razionalità del dovere che impone la libertà o la uguaglianza di tutti gli uomini). E conclude Kant: “se è un dovere, e se è anche una fondata speranza, l'attuazione di uno stato di diritto pubblico, anche solo per la via di una progressiva, indefinita approssimazione, allora la *pace perpetua*, che prenderà il posto di quelli che fino ad ora sono stati falsamente denominati trattati di pace (propriamente armistizi), non è un'idea vuota, bensì un compito che, assolto per gradi, si avvicina sempre più al suo adempimento (poiché è da sperare che divengono sempre più brevi i periodi di tempo nei quali si conseguiranno simili progressi)”.

Un compito, dunque, da assolvere per gradi: quella educazione permanente che, nella sua progressione, intende contribuire ad una sempre più ampia e profonda comprensione, e ad una realizzazione sempre più universale, e per ciò stesso, kantianamente, sempre meglio compiuta *per il dovere*.

Se, al di là del *diritto alla pace* – che riguarda certo la responsabilità dei singoli, ma in quanto facenti parte di una collettività (o comunità nazionale, che dir si voglia) – si allarga la considerazione a tutti i *diritti umani*, a quelli concretamente tradotti nella oggettività della norma, ma anche a quelli che tuttora rimangono a livello di “richiesta”, e financo ai *possibili* che il futuro potrà rendere espliciti (ed anch’essi oggettivi), si comprenderà quale enorme compito spetti alla educazione della umanità, e quale impegno teoretico e pratico, e quale responsabilità gravino sulla “pedagogia dei diritti umani”, innegabile centro propulsore della “*formazione*” umana, e sola legislatrice della persona come *soggetto di diritti*.

Certo occorrono le condizioni perché tale “progetto” si realizzi: e vengono indicate dal filosofo. Si tratta di potere disporre di una società – uno Stato – la cui costituzione sia fondata: 1) sul principio della *libertà* dei membri di una società (come uomini); 2) sul principio della *dipendenza di tutti*; 3) sulla legge dell’*uguaglianza* di tutti (come cittadini)⁴.

Quanto mai significative le definizioni che Kant dà, della *libertà*: “la facoltà di non obbedire ad altre leggi esterne, se non a quelle cui io ho potuto dare il mio assenso”; e della *uguaglianza*: “nessuno può obbligare legittimamente l’altro a qualche cosa, senza che nel tempo stesso egli si sottoponga alla legge secondo la quale egli può a sua volta essere obbligato dall’altro allo stesso modo”.

Si tratta di “*diritti innati*”, nel senso che appartengono “necessariamente all’umanità e inalienabili”: dove, ancora una volta, è individuato nella ragione – in quanto “organo” del mondo sovrasensibile – il fondamento della condotta umana. Al di fuori, o prima di quest’ambito, lo stato di natura dell’uomo è sempre, almeno potenzialmente, stato di guerra. È così che il programma educativo consiste nel trasformare il *nemico* (hostis) in un *ospite* (hospes): allo straniero che arriva nel territorio di un altro Stato deve venire riconosciuto il diritto di non essere trattato ostilmente. Ma si tratta, pur sempre, di un “dover essere”, cui di fatto si oppone “la condotta *inospitale* degli Stati civili, soprattutto degli Stati commerciali del nostro continente”.

A distanza di due secoli la parola di Kant si conferma nella sua attualità di denuncia di una situazione tuttora esistente. Ciò nonostante, è da riconoscere che quel tanto di *ottimismo*, che accompagna il criticismo kantiano, è tutt’altro che utopico, se è vero che, nonostante tutto, alle Dichiarazioni di principio dei diritti umani, seguono, sia pure tra incertezze, ambiguità ed ostacoli, la loro *comprensione* sempre più approfondita e la loro *attuazione*, a livello di diritto pubblico, di diritto internazionale, ma anche di *foedus pacificum*: e ciò non solo per rispondere alle richieste dell’*utile*, ma sempre più chiaramente, per la realizzazione del *bene comune*. ■

⁴ La precisazione che Kant fa nei riguardi di questa costituzione, chiamata *repubblicana*, da non confondere con la costituzione *democratica*, è dovuta alla distinzione richiamata tra *forma imperii* e *forma regiminis*.

