

MEIC di Ancona - Iniziative a.s. 2011-12 su
"VIVERE BENE CON SE STESSI E CON GLI ALTRI"

Convegno su "EDUCARCI PER EDUCARE"
Facoltà di Economia della Università Politecnica delle Marche
Ancona 10 dicembre 2011

Giancarlo Galeazzi

LA DIGNITA' DELLA PERSONA COME FONDAMENTO E ORIENTAMENTO DELL'EDUCAZIONE

Ai miei nipoti

La relazione si struttura in due parti, dopo una premessa, che puntualizza il concetto di "dignità umana". Nella **prima parte** si prende in considerazione il rapporto tra *dignità umana e educazione*, per mostrare che l'odierna *crisi educativa* riflette una più ampia crisi, quella legata ad un "passaggio di civiltà" caratterizzato da disorientamento individuale e da spaesamento sociale. Per fuoriuscire dalla crisi dei modelli educativi e dei soggetti educatori, occorre ritrovare un "punto archimedeo", da cui muovere al fine di operare, dopo tanta "decostruzione", un'adeguata "ricostruzione". Ebbene, ritengo che il principio, che può costituire la base per ripartire, sia quello di "dignità umana", un principio che -rivendicato dalla classicità prima, dal cristianesimo poi e dalla modernità infine- sembra essere stato smarrito dalla postmodernità. E' invece necessario farne la "bussola" di una "nuova navigazione", dal momento che, per quanto diversamente interpretato, rimane un principio condiviso o, quanto meno, un comune punto di partenza; per quanto trascurato e trasgredito il principio dignità continua praticamente ad essere la "stella orientatrice" anche nella contemporaneità. Da qui la rinnovata attenzione che negli ultimi tempi si sta dedicando al "principio dignità umana", che reclama in particolare d'essere fatto oggetto di riflessione dal *punto di vista pedagogico*. Così la **seconda parte** della relazione è dedicata a chiarire come la dignità umana costituisca "il fondamento dell'educazione", coinvolgendo a livello di principi i *diritti umani*, e a livello di valori *l'empatia, l'umanità, la fratellanza*, e a livello di metodo *il dialogo*. La **terza parte** poi è dedicata a chiarire come la dignità umana costituisca anche "l'orientamento dell'educazione", nel senso che alla luce della dignità va affrontata l'educazione dei vari ambiti del vissuto: *affetti, lavoro e festa, tradizione, cittadinanza e fragilità*. Proprio quest'ultima rappresenta

non solo *uno degli ambiti esistenziali*, ma anche *l'orizzonte in cui gli ambiti si collocano*, in quanto -come si chiarisce nella **quarta parte**- nella postmodernità tutto è diventato fragile. Che la situazione venga definita “liquida” o “solubile”, ovvero all’insegna della “incertezza” o del “rischio”, quello che si vuole segnalare è che è venuta meno una condizione di stabilità e di sicurezza.

Eppure, non si può fare a meno di qualche principio basilare e condiviso. Tale può essere considerato il “*principio dignità umana*”, a condizione di “rileggerlo” alla luce dello spirito del nostro tempo. Infatti, la postmodernità potrebbe aiutare ad evitare ideologizzazioni, strumentalizzazioni e banalizzazioni, che pure nel passato ci sono state, e aiutare a coglierlo come un principio forte e debole, perché la dignità umana è insieme *fragile e preziosa*. In questa ottica, la fragilità, cui la postmodernità ci rende particolarmente sensibili, non ha una connotazione meramente negativa, bensì complessa: in essa s’intrecciano in modo inestricabile, negatività e positività, debolezza e forza, limite e valore. Ciò significa che la fragilità, a partire dall’umano e in sintonia con il sociale, costituisce addirittura la “cifra” della postmodernità. Pertanto si può affermare che, della dignità umana -di cui in passato è stata messa in evidenza la “forza”- al presente ne viene invece evidenziata la “debolezza”, ma proprio questa diversa accentuazione porta a sottolineare che la dignità umana ha bisogno di essere protetta, perché può essere facilmente offesa o violata, anche quando sia stata riconosciuta o proclamata. Ecco perché *l’educazione* ha un compito importante: quello di “coscientizzare” in questa direzione, evitando l’astrattezza, la retorica e il moralismo che possono annidarsi nella rivendicazione della dignità umana, mentre il problema è quello di rispettarla nella “ferialità” con un impegno che coinvolge certamente i soggetti in età evolutiva, ma in misura non minore anche gli adulti. Questi, se vogliono essere educatori, proprio negli ambienti e negli ambiti della quotidianità (famiglia, scuola, ecc.) devono incarnare e testimoniare il senso della dignità umana come vocazione e come responsabilità: la conclusione, a cui si perviene è, pertanto, quella di educarsi e educare al rispetto della propria e dell’altrui dignità: questo, l’imperativo, che può rinnovare *ab imis* il senso della persona e della vita: la loro autenticità è legata al riconoscimento e all’esercizio della dignità umana, che pertanto si configura come “fondamento” e come “orientamento” dell’educazione.

PREMESSA

1. Complessità di un principio

Il termine “*degno*” indica ciò che *merita (decet)* perché è qualcosa di positivo o che è adatto a un ufficio o ad un compito, per cui si è *meritevoli* di stima, di onore o di rispetto. Il termine

“*dignità*” fa riferimento a una duplice condizione: quella di chi per sua natura o quella di chi per propri meriti è o si è reso stimabile, onorabile o rispettabile. In questo senso possiamo parlare di “dignità della persona” e di “dignità della vita”: la prima è inalienabile, la seconda conquistabile. Ne consegue che oggi si è giunti alla consapevolezza che la *dignità* è una qualità di tutti e di ciascuno; mentre in passato la dignità era riconosciuta solo ad alcuni, i cosiddetti “dignitari”, i quali erano tali proprio perché investiti di una “*dignità*” (civile o ecclesiastica), attraverso una carica, un ruolo, che conferiva loro eccellenza o preminenza, autorità o autorevolezza, rispettabilità o onorabilità, e che comportava una speciale responsabilità, oggi questo significato si conserva, ma è secondario rispetto al significato primario e prioritario della dignità come peculiarità di tutti gli uomini e di ogni uomo. Dunque, se da sempre ai dignitari è stata riconosciuta (per definizione) la dignità, e ad essi solo era riconosciuta; oggi la situazione è profondamente mutata: la rivoluzione che nel tempo è avvenuta -grazie al cristianesimo per un verso e all’illuminismo per l’altro- è che la dignità è proprietà dell’essere umano: di tutti gli uomini, non solo di alcuni.

L’espressione “*dignità umana*” evidenzia la peculiarità dell’uomo, al quale si deve rispetto (a cominciare da se stessi) per la specificità della sua condizione ontologica e delle sue qualità intrinseche (la coscienza e l’autonomia, l’intelligenza e la volontà, la libertà e la responsabilità) in rapporto agli altri esseri e alle cose.

L’espressione “*dignità umana personale*” sottolinea che tale dignità è di ogni persona, e, affinché non sia un principio generico, deve essere colta nella persona caratterizzata da tre “d”, cioè la *diversità* individuale (singolare o plurale), la *dialogicità* (intellettuale ed esistenziale) e la *disponibilità* (al trascendimento e alla trascendenza): con queste specificazioni l’uomo può essere colto nella sua dignità: è degno in sé e per sé, nella sua originalità, irripetibilità, insostituibilità, nonché nella relazionalità, dialetticità, empatia, simpatia e nella sua apertura ed eccedenza. Così l’uomo si caratterizza per la dignità, la quale è il *carattere della sua natura* e il *compito della sua esistenza*: un compito che può anche essere disatteso, senza che questo comprometta la condizione originaria.

Il **tema** della dignità umana è ormai da alcuni anni al centro di un *dibattito internazionale* che coinvolge molteplici *discipline* e *autori* di diversa competenza e provenienza. In *Italia* invece una discussione sulla dignità risulta essere ancora a uno stadio iniziale, almeno in rapporto al dibattito, sulla teoria e sulla pratica dei diritti umani che è molto più avanzato. Dal punto di vista *filosofico*, si può osservare che, dopo il “principio speranza” (E. Bloch) e il “principio disperazione” (G. Anders), si è fatto strada il “principio responsabilità” (H. Jonas) e negli ultimi anni sta emergendo il “principio dignità umana” (O. Hoffle). Un’altra osservazione riguarda il fatto che, dopo la seconda guerra mondiale, la dignità umana si è trasformata da categoria etica in categoria *giuridica*,

legandosi alla teoria dei diritti umani: così è presente in maniera esplicita o implicita nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (1948) e in alcune Carte costituzionali. Ma al riguardo è da dire che, oggi, la questione sta diventando più critica, come mostra il dibattito di *bioetica*, dove si è evidenziato che categorie come quelle di “dignità” e di “persona” sono concepiti in modo contrastante.

Si può pertanto affermare che non esiste attualmente concetto del *lessico filosofico, giuridico, morale e bioetico* più importante e insieme problematico di quello di “dignità umana”, che appare sempre più complesso alla luce delle riflessioni filosofiche e teologiche, metafisiche e fenomenologiche, politiche ed economiche, giuridiche e biogiuridiche, etiche e bioetiche. E specialmente il dibattito bioetico, che si va estendendo in misura crescente, ha mostrato la contrapposizione di concezioni che portano a valutazioni opposte, tanto che nozioni come quelle di “persona umana” e di “dignità umana”, appaiono tutt’altro che univoche, per cui si pone il problema del loro stesso significato e di una loro più adeguata utilizzazione. Così si va dalla posizione secondo cui la *dignità umana* costituisce principio fondante (dei diritti di eguaglianza e libertà e dei doveri di solidarietà e umanitarità) alla posizione secondo cui invece la *dignità umana* è solo una espressione molto suggestiva ed evocativa, ma non altrettanto identificabile e definibile; si va dalla posizione di chi in nome della dignità ritiene “non negoziabili” certi principi, alla posizione di chi in nome della stessa dignità contesta i medesimi principi: posizioni forse riconducibili a due concezioni: quella che lega la dignità umana alla *persona*, alla sua natura, e quella che invece la lega alla *vita*, al modo di condurre la vita. Pertanto, il problema è quello di tenere presenti (e chiarire) i diversi significati in cui la dignità umana viene intesa e vedere se e quanto sono tra loro compatibili.

Dunque, **teorie** diverse sono state elaborate riguardo alla dignità umana, in particolare relativamente alla sua giustificazione, estensione e applicazione, e in ogni caso ci troviamo di fronte a una pluralità di concezioni, che bisogna conoscere e che obbligano a prendere posizione, ma senza rinunciare alla consapevolezza che la dignità è categoria utilizzata in tanti ambiti ed è applicata in tanti settori, ma che è soprattutto essenziale per definire l’uomo.

Per quanto concerne la *giustificazione* della dignità umana, si possono individuare tre teorie principali. La **teoria della dotazione** configura in modo sostanzialistico la dignità umana, considerandola costitutiva dell’essere umano, Questa teoria ontologica può avere una *giustificazione teologica*, secondo cui la dignità umana è propria della persona per *creazione*: l’uomo è *icona di Dio* (Agostino), o può avere una *giustificazione umanistica*, secondo cui la dignità umana è propria della persona per *natura*: l’uomo è *icona dell’altro* (Kant). In ogni caso, per la teoria della dotazione, la dignità umana è uno stato ontologico della persona, e viene

identificata con il possesso della razionalità e della libertà; potremmo dire che è l'idea di dignità umana come *dono e vocazione*, che, come ogni chiamata, può non trovare risposta, ma tanto la risposta quanto la non risposta la presuppongono. La *teoria della prestazione* configura in modo funzionalistico la dignità umana, considerandola frutto di impegno; è l'idea di dignità come *compito o responsabilità* da intendere come costruzione di una esistenza che risponde a requisiti di esercizio di razionalità e libertà, di criticità e creatività, e che (se è sganciata dalla precedente connotazione di dono o vocazione) può dar luogo ad una concezione solo "meritocratica" della dignità. E', questa, una linea di tendenza che si accompagna a certa "aziendalizzazione" della vita, e che rischia di portare a una concezione meramente "funzionalista" o "strumentale" della dignità, e magari di reintrodurre surrettiziamente "le dignità", per cui il ruolo, anziché la persona, decide della dignità di qualcuno o della maggiore o minore dignità di qualcuno.

Mentre in passato sono state prevalenti le concezioni *elitarie* della dignità e subordinate all'*esito* dell'azione individuale, oggi risulta prevalente e prioritaria l'accezione *genetica e ugualitaria* della dignità umana. Questo almeno in linea di principio, giacché di fatto sono ben presenti teorie e pratiche che tradiscono sotto traccia il principio dignità che, a ben vedere fa tutt'uno con il principio persona. Il fatto che le categorie di persona e di dignità sono diversamente connotate non solo da diversi punti di vista, comporta che non si abbandonino queste categorie, ma che si avverta come esse -che rimangono sempre centrali pur nella diversità delle concezioni- siano da affrontare senza retorica né moralismo, senza unanimismi e concordismi.

La categoria di "*persona*", che originariamente aveva un significato univoco (*Persona Dei*) e successivamente analogico (*Persona Dei e persona hominis*), ha finito oggi coll'assumere una diversità di applicazioni, tale da rischiare di essere equivoco ("persona" è concetto che viene applicato anche ad alcuni animali non umani e addirittura, ipoteticamente, alcune macchine pensanti), e quindi non basta dire "persona", ma occorre chiarire in quale accezione il termine venga usato.

Altrettanto può dirsi della "*dignità*": in senso proprio viene riferita alla persona umana e alla sua vita (dignità personale o dignità umana), e in senso lato viene estesa anche a ogni essere senziente o, addirittura, all'intera natura, per segnalarne il valore e la necessità del rispetto; pertanto ancora una volta non basta dire dignità, ma bisogna specificarla come "umana". Ebbene, nell'uno e nell'altro caso la specificazione può aiutare a fuoriuscire da certi equivoci, e in questa ottica risulta importante tenere unite le due nozioni di persona e di dignità, e distinguere nell'ambito della dignità, la dignità che è connaturale alla persona (vocazione), e la dignità che impegna la persona (responsabilità). Per usare un linguaggio maritainiano, si potrebbe distinguere tra dignità come "possesso" e dignità come "esercizio", che, quand'anche non venga attuato, nulla toglie al possesso.

Qui la nozione di dignità umana verrà intesa nel senso della *sacralità* della persona umana o, se vogliamo della sua *nobiltà*, dovuta al fatto che la persona non è “qualcosa” ma è “qualcuno” (Marcel, Spaemann) e, in quanto tale, ha valore interno assoluto (Kant). La dignità umana rappresenta, quindi, la specificità umana, che, senza far torto alla dignità rintracciabile francescanamente in tutto il creato, designa la specificità dell'uomo, la sua differenza ontologica e morale. Da qui la necessità di riconoscere il *proprium* della natura umana nella dignità, e, insieme, l'impegno di vivere una vita all'insegna di questa specificità, per cui la dignità umana è carattere ontologico e impegno etico.

PARTE PRIMA

DIGNITÀ UMANA E CRISI DELL'EDUCAZIONE

E' su questo doppio versante (della vocazione e della responsabilità, del dono e dell'impegno, del possesso e dell'esercizio) che l'**educazione** è chiamata a intervenire, e per questo può tornare utile considerare l'educazione come un intreccio dei suoi due significati etimologici: quello di “**educare**” (*educō-educas-educavi-educatum-educare*) e dello di “**educere**” (*educō-educis-eduxi-eductum-educere*): nel nostro caso si tratta di “allevare”, nel senso di far crescere la persona nella consapevolezza della sua innata dignità, e si tratta anche di “esplicitare”, nel senso di far attuare alla persona una vita coerente con la sua dignità. Per perseguire questo duplice obiettivo, c'è bisogno di educatori che non si mettano autoritativamente o paternalisticamente al posto degli educandi, né che li lascino spontaneisticamente a se stessi; c'è invece bisogno di educatori che siano “accompagnatori” (per riprendere metaforicamente il significato etimologico di “pedagogo”, da cui “**pedagogia**”), cioè di educatori che stiano accanto agli educandi: al loro fianco soprattutto, ma anche li precedano un poco ovvero li facciano precedere un poco; in ogni caso, è richiesta una vicinanza, per cui gli educatori stiano vicini agli educandi, senza sostituirsi a loro né imporsi a loro, ma vivendo con loro, esistendo con loro. Ed “**esistere con**” (come ha chiarito Maritain in altro contesto) non comporta “stare dalla parte di qualcuno” né “andare verso qualcuno”, comporta invece la condivisione esistenziale, e questo reclama la consapevolezza della comune dignità umana, per cui si vive insieme il senso di una dignità che segna l'orizzonte stesso dell'uomo e che disegna il progetto in cui tradurla; in breve: si tratta di coniugare insieme la dignità ontologica (quella per cui la persona è persona umana) con la dignità prassiologica (quella per cui la vita è vita umana): così si può ben dire che persona si nasce e persona si diventa, e l'ammonimento pedagogicamente significativo è “diventa quello sei”.

1.1. Modelli educativi e dignità umana

A tal fine possiamo muovere dal “rapporto-proposta sull’educazione” intitolato *La sfida educativa*, che, curato dal Comitato della CEI per il Progetto culturale e prefato dal cardinale Camillo Ruini, ha avuto un significativo successo (dal volume pubblicato da Laterza sono tratte le citazioni siglate LSE). Il punto di partenza dell’analisi che vi viene condotta è dato dal fatto che l’educazione, fino a ieri “compito largamente condiviso”, oggi è tutt’altro che scontata; pertanto l’educazione appare come una vera e propria “sfida”, che nasce appunto da un *contesto culturale* che attualmente “pregiudica la possibilità stessa dell’educazione, le sue premesse, le sue condizioni e la sua idea, dal momento che pregiudica l’unità del soggetto da parte sia dell’educando, sia dell’educatore”. Chiariamo i caratteri della odierna **crisi dell’educazione** che riguarda i progetti formativi e i soggetti educatori.

Anzi tutto, è da segnalare la *crisi dei due modelli educativi prevalenti*, che si caratterizzano per la loro unilateralità o parzialità. Un *primo modello* è quello “efficientista e aziendalista”, il cui paradigma di riferimento è la *razionalità tecnica*, che è “intesa come garanzia di oggettività, di efficienza, di neutralità valoriale”, per cui “l’educazione in definitiva si risolve in trasmissione di informazioni e di capacità e in socializzazione culturale”. Un *secondo modello* è quello “spontaneistico” o “antiautoritario”, il cui paradigma è *soggettivistico*, per cui al centro sono poste “le qualità del soggetto, la sua espressività e la sua creatività, intese come spontaneismo soggettivo, e quindi anche sperimentale e nomade”. Proprio “questi due orientamenti generali riproducono la separazione e la complementarità dell’*oggettivismo razionale* e del *soggettivismo emotivo* che determinano una forte riduzione dell’identità soggettiva e del significato del suo cammino educativo, all’insegna della *scissione* dell’intelligenza dal cuore, della ragione dagli affetti, e del singolo da contesti di appartenenza comunitaria e di senso”. Si tratta di due modelli che guardano più alla funzionalità e alla spontaneità che alla dignità della persona.

Inoltre è da segnalare la *crisi degli educatori*, tanto che “la nostra società sembra aver abdicato al suo compito educativo. In nome di una sterile neutralità, gli *adulti* si trovano ad essere spaesati e sfiduciati. Infatti, per un verso, quelli che sono “disorientati e affaticati” sembrano assistere impotenti al malessere dei loro figli, timorosi di esercitare il loro impegno educativo”; per altro verso coloro che, pur s’impegnano, “ottengono spesso risultati deludenti. Da qui la crescente sfiducia che si riscontra un po’ ovunque nella stessa possibilità di educare”. Si potrebbe anche dire che questa perdita di fiducia nella educazione, avvertita dagli educatori e percepita dalla società, è a ben vedere una resa di fronte alle difficoltà dell’educazione che, per essere affrontate, chiede convinzioni profonde, a cominciare da una duplice consapevolezza. In primo luogo, la

consapevolezza della dignità umana è propria della persona a prescindere dalla sua connotazione cronologica e funzionale, per cui educatori e educandi sono su un piano di pari dignità: una legittima pariteticità che non è inficiata dalla altrettanto legittima asimmetria dei ruoli o delle funzioni. In secondo luogo, la consapevolezza della dignità parentale e professionale dei genitori e degli insegnanti, quella dignità che negli ultimi tempi si è andata sbiadendo e sfumando nella percezione sociale e nella stessa considerazione degli educatori.

In presenza di una tale situazione fortemente critica, sulla cui gravità non c'è bisogno di insistere, occorre evitare tanto il *disfattismo* quanto la *retorica*: l'uno e l'altra sono inconcludenti, ed essere consapevoli che la crisi del nostro *passaggio d'epoca* è tale per cui, se si vuole educare, “non basta l'invocazione del senso, l'evocazione della persona, l'appello ai valori”; occorre muoversi in modo non lamentoso né nostalgico, non moralistico né inconcludente, bensì convinti che l'odierna crisi dell'educazione possa essere superata, a condizione di trovare la “bussola” che permetta di tornare ad orientare l'azione educativa, e l'intera società. Siamo dell'opinione che sia stato smarrito il principio della dignità dell'uomo e la pedagogia della dignità del bambino, per cui si rende necessario operare una inversione di rotta e tornare a guardare al “principio dignità umana” e a come esso possa costituire “il fondamento e l'orientamento dell'educazione”: *a parte discipuli e a parte magistri*.

Così in alternativa ai due modelli educativi sopraindicati, che testimoniano l'attuale crisi dell'educazione, si propone un *terzo modello*, che può servire a superarla: è il modello *umanistico integrale* che, incentrato sulla *persona*, sulla sua *dignità*, reclama la “formazione”, che deve essere tale da rispettare la persona nella sua *unità*, per cui i vari aspetti (fisici, cognitivi, affettivi, sociali) della personalità vanno sempre correlati tra di loro e colti in riferimento alla totalità della persona; nella sua *unicità* per cui l'individualità va colta nella sua originalità e irripetibilità; nella sua *unitarietà* per cui la relazionalità va colta nella sua dialetticità e dialogicità. Se mancano questi requisiti, che si possono riassumere nella categoria di “dignità umana”, l'educazione si riduce a *conformismo*, e l'istruzione a *addestramento*. E' in nome della dignità della persona che si richiede *l'educazione delle 6 P*: *personalizzata* (a misura della individuale personalità), *plenaria* (cioè integrale, completa), *planetaria* (cioè universale: di tutti e per tutti), *permanente* (lungo tutta la vita), *popolare* (ossia includente e non escludente), *partecipata* (ossia democratica).

Per tutto questo riteniamo che, come si è parlato di *questione morale* e di *questione civile* (così s'intitolano due recenti volumi di Roberta De Monticelli in riferimento alla situazione presente), sia necessario parlare anche di *questione educativa*, e tornare a impegnarsi a individuare i “fondamentali” dell'educazione oggi. E' in tale contesto che appare necessario tornare a richiamare in modo esplicito e sistematico il “principio dignità umana” in riferimento ai *soggetti da educare*,

che saranno pur minorenni ma non sono minorati, e hanno **dignità**, per cui vanno considerati persone e cittadini in atto e non in potenza, e all'*opera dell'educare*, che è opera finalizzata alla "**degnificazione**" della persona e da considerare "dignitosa" in sé, mentre ha finito col ridursi a opera di razionalizzazione dei mezzi e dei modi dell'educare, impegnandosi sul piano della *razionalizzazione tecnica* piuttosto che sul piano della *razionalizzazione etica*.

1.2. Dignità umana tra modernità e postmodernità

Un esame della **letteratura sulla dignità umana** porta a fare alcune osservazioni, che aiutano ad affrontare il tema della dignità come fondamento e orientamento dell'educazione. La prima annotazione riguarda il fatto che alla dignità umana si va prestando una *crescente attenzione*; è poi da rilevare che della dignità umana si hanno *concezioni diverse*, addirittura contrastanti; inoltre risulta di tutta evidenza che la dignità umana è tema preso in considerazione da molteplici *punti di vista*, tra cui primeggia da sempre quello giuridico e negli ultimi tempi quello della bioetica; una quarta annotazione concerne il fatto che la dignità umana è tema *poco frequentato in ottica educativa*; al riguardo si può segnalare una sola opera esplicitamente dedicata alla questione: ne è autrice una professoressa dell'Università di Bari, ordinaria di Pedagogia generale e sociale alla Facoltà di Scienze della formazione: A. Chionna, autrice di *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, pubblicato dall'editrice La Scuola di Brescia nel 2007.

La constatazione relativa all'assenza di una bibliografia pedagogica sulla dignità umana va peraltro precisata, nel senso che la cosa può essere diversamente valutata nel contesto della *modernità* e nel contesto della *postmodernità*. Infatti, può essere considerata *irrilevante*, se la pedagogia -così quella **moderna**- è a ben vedere tutta impegnata a trattare l'educazione *sub specie dignitatis pueri*: da Rousseau alla Montessori il tema della dignità umana a partire dal bambino è stato centrale, riconoscendo il bambino non solo come oggetto di diritto, ma proprio come soggetto di diritti. E' il fenomeno che va sotto il nome di "**scoperta dell'infanzia**", e che consiste nella rivendicazione della dignità del bambino, che è riconosciuto quale persona a pieno titolo nella specificità della sua età: non dunque persona in potenza, bensì in atto, e la dignità che lo caratterizza è messa in evidenza nella duplice ottica della fragilità e della preziosità. Dunque, tutta la pedagogia moderna è finalizzata a rivendicare e salvaguardare la dignità personale del bambino, abbattendo pregiudizi e motivando la nuova concezione.

Altrettanto si deve dire dell'età *adolescenziale e giovanile*, che la modernità ha colto nella loro specificità: così si è parlato di "**seconda nascita**", caratterizzata dalla cosiddetta *crisi di originalità giovanile* che si coniugava con la *invenzione dei giovani* e la loro centralità nella società contemporanea. L'opera della Montessori è al riguardo emblematica: rappresenta il punto di arrivo

di una riflessione pedagogica che dall'umanesimo all'attivismo era pervenuta alla consapevolezza della *dignità del bambino e dell'adolescente*: la “scoperta dell'infanzia” e la “invenzione dei giovani” sono i modi di esprimere una conquista straordinaria, che riconosceva al soggetto in età evolutiva il carattere universale del suo essere persona, senza peraltro misconoscere le peculiarità del suo essere minore. Dal punto di vista sociale questa acquisizione della pedagogia moderna ha trovato traduzione in *Carte internazionali* come la Dichiarazione e la Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia. Pertanto si può affermare che nella bibliografia pedagogica moderna manca una specifica trattazione della dignità umana anche a livello di infanzia, in quanto a ben vedere tutta la pedagogia ha come motivo ispiratore la rivendicazione di tale dignità, che non a caso ha trovato codificazione nei citati documenti internazionali e in altri ancora.

Diversa è la valutazione riguardo alla omissione di specifici volumi sulla dignità umana in età evolutiva e dal punto di vista educativo nella **post-modernità**, quando si assiste a un duplice fenomeno, che mette in discussione il precedente quadro. Infatti, per un verso, si assiste a quel fenomeno che Neil Postman ha chiamato “*la scomparsa dell'infanzia*”, e Mary Winn “bambini senza infanzia”, per dire che viene meno la consapevolezza acquisita e il conseguente rispetto nei confronti del bambino. A prescindere dalle crescenti forme di “abuso” all'infanzia, ciò che indica la nuova situazione è da vedere nel fatto che c'è un “uso” dell'infanzia, per cui accade che, se teoricamente non si mette certo in discussione il guadagno moderno della dignità del bambino, tuttavia praticamente ci si comporta violandola bellamente, strumentalizzando l'infanzia per motivi soprattutto economici: a titolo esemplificativo, si pensi in particolare alla pubblicità: alle sue finalità e alle sue modalità in riferimento all'infanzia.

Non solo: di una mancanza di rispetto si deve parlare oltre che per l'infanzia propriamente detta, anche per l'adolescenza, la quale risulta oggi caratterizzata non solo dal disagio esistenziale, che è per essa fisiologico, ma pure da un inedito *disagio culturale*, che, come ha evidenziato Umberto Galimberti, è un prodotto patologico della società postmoderna, dove è messa in discussione la cosiddetta “invenzione dei giovani”, che aveva permesso, come già per l'infanzia, di riconoscere una specificità che reclama specifica attenzione. Infatti, quello che può essere considerata una “invenzione sociale” (nelle sue articolazioni, che vanno dalla preadolescenza all'adolescenza, alla postadolescenza) in realtà ha una portata culturale e psicologica che ha consentito un approccio più rispettoso all'età evolutiva.

Dunque, siano oggi in presenza di un duplice fenomeno che deve far riflettere pedagogicamente: si parla di *scomparsa sociale dell'infanzia*, nel senso che sembra essersi eclissato quel rispetto verso l'infanzia conseguente al riconoscimento della dignità dell'infanzia che aveva caratterizzato la modernità e che aveva portato alla “*scoperta del bambino*”; oggi, invece, dietro l'appariscente ma

strumentale interesse per l'infanzia, si assiste ad una società che la trascura nella sua specificità, per cui si parla di "infanzia negata". Si parla inoltre di *disagio adolescenziale e giovanile*, e lo si caratterizza non solo nei tradizionali termini individuali, psicologici, ma in termini nuovi, propriamente sociali, culturali, per cui dalla *invenzione dei giovani* e dalla loro centralità si passa alla *emarginazione della giovinezza*, ad un *misconoscimento* dei bisogni adolescenziali, tanto che si parla di "generazione invisibile".

Insomma, *l'economicismo* per un verso e *il nichilismo* per l'altro hanno finito per mettere in crisi l'idea moderna di infanzia e di adolescenza, ed è a rischio, appunto, la categoria di dignità in riferimento alla persona e alla vita dei soggetti in età evolutiva (e non solo di essi). E' allora evidente che l'assenza di studi sulla dignità del bambino si configura nella postmodernità come un segnale di colpevoli omissioni e dimissioni, e anche questo (e soprattutto questo) incide sulla crisi dell'educazione e degli educatori, in particolare sul progetto educativo e sul rapporto educativo. La situazione appare talmente grave che si è giunti a parlare di vera e propria "emergenza educativa", di "grande emergenza educativa" (Benedetto XVI), quando addirittura non si parla della "fine dell'educazione".

Di fronte a questa situazione non sono mancate voci autorevoli che hanno richiamato l'urgenza di affrontare *ab imis* il problema dell'educazione, tenendo presente che si tratta di "educare nel postmoderno" (come suona il titolo di una raccolta di scritti del card. Carlo M. Martini). In particolare, occorre misurarsi con quell'*ospite invadente* che è l'economicismo con *l'estensione del dominio della manipolazione dall'azienda alla vita privata* (Michela Marzano), e con quell'*ospite inquietante* che è il nichilismo e la sua influenza specialmente sui giovani (Umberto Galimberti).

Da qui la richiesta da più parti avanzata, affinché si giunga a "*riscoprire l'infanzia*" e a "*visibilizzare l'adolescenza*": il che reclama riconoscere il bambino e l'adolescente come persone e quindi dotati di *dignità personale*, per cui gli educandi si pongono su un piano di *pariteticità* con i loro educatori, pur nella *asimmetria* della relazione educativa. Per tutto questo si avrebbe bisogno di una riflessione adeguata su tali questioni; invece (come accennavamo) l'odierna situazione è caratterizzata da assenza o pochezza di specifiche pubblicazioni sulla dignità dal punto di vista pedagogico; il che significa avere smarrito un principio, significa aver considerato scontato un principio, che invece, se non è continuamente affermato e praticato, rischia di essere vanificato: il principio dignità deve essere riportato al centro, e a tal fine occorre farne oggetto sia di diffusa riflessione, sia di specifica riflessione.

La sua connotazione quale *fondamento e orientamento dell'educazione* deve, certamente, essere questione sentita "pubblicamente", come ha ricordato Zygmunt Bauman nelle sue recenti *conversazioni sull'educazione*. Ma se è vero che quella educativa non deve essere appannaggio

degli operatori professionali, è anche vero che essa deve essere pure al centro di studi e ricerche che impegnano studiosi a diverso titolo interessati alla educazione: e non solo gli studiosi di scienze e tecniche dell'educazione, ma propriamente quelli che possiamo chiamare pedagogisti, cioè i filosofi dell'educazione, e gli studiosi di metodologia e di didattica. Proprio i pedagogisti, invece, al momento attuale non sembrano godere di buona fama, se è vero, come è vero, che sono praticamente assenti dal dibattito promosso dalle istituzioni sui temi educativi. E questo non è positivo, perché, se l'educazione si riduce a questione di cui sono competenti soprattutto gli studiosi di tecniche e di tecnologie dell'educazione e dell'istruzione, l'educazione rischia un riduttivismo niente affatto positivo. Quindi, senza far torto a nessuno, e senza sottovalutare il dibattito democratico sull'educazione, è da ribadire con decisione che i pedagogisti (e sotto questa etichetta collochiamo studiosi che si occupano di educazione dal punto di vista filosofico, teologico, metodologico, didattico, e scientifico) hanno un compito essenziale: sia in termini di trasmissione di una tradizione personocentrica e puerocentrica, sia in termini di progettualità interdisciplinare e interculturale. E' da questa ottica pluralistica che ci si attende una rinnovata riflessione sulla dignità umana in chiave pedagogica che dovrebbe puntare a chiarirla per un verso come "fondamento" dell'educazione e per altro verso come "orientamento" dell'educazione.

PARTE SECONDA

LA DIGNITA' UMANA COME FONDAMENTO DELL'EDUCAZIONE

La dignità umana è *fondamento dell'educazione*, perché è nella dignità che la persona trova il riferimento unitario e unificante dei suoi molteplici diritti e doveri, e l'educazione trova il riferimento unitario e unificante dei suoi molteplici aspetti.

2.1. I diritti umani, espressioni della dignità umana

E' stato un guadagno storico della modernità la scoperta dei **diritti dell'uomo** che, nel corso dell'età moderna, si sono specificati in *diritti civili, politici e sociali*. Si è così assistito a una vera e propria *pluralizzazione* dei diritti e, insieme, a una loro *giuridicizzazione*. Tutto questo è certamente segnale di una attenzione e di una preoccupazione encomiabili; tuttavia tale specificazione di tipo concettuale e tale tutela di tipo legislativo hanno reso il quadro dei diritti umani particolarmente complesso, tanto più che (secondo l'osservazione di Norberto Bobbio) nel mentre cresce il numero dei diritti, cresce anche il numero di coloro che non ne godono. A ciò si aggiunga che, dopo la *Dichiarazione universale dei Diritti dell'uomo*, nel tempo della "decolonizzazione" la conseguente dilatazione dell'orizzonte culturale ha portato anche nel campo dei diritti umani ad alcune novità

rilevanti, a cominciare dalla scoperta che le diverse generazioni dei diritti hanno a ben vedere una matrice *individuale*, essendo la loro scoperta legata alla modernità occidentale; altre culture invece portano a mettere l'accento sulla dimensione *comunitaria* dell'uomo e, quindi, a rivendicare un nuovo tipo di diritti, che possono essere caratterizzati come "collettivi": tali sono i *diritti dei popoli, della pace, della terra*. In tal modo la tavola dei diritti umani si complica notevolmente. A ciò si aggiunge infine che si fa labile la differenza tra diritti e desideri, per cui il montante atteggiamento rivendicazionista pone problemi di legittimità e suscitano nuovi interrogativi etici e giuridici.

Abbiamo voluto ricordare questa crescente complessità della teoria e della prassi dei diritti umani solo per dire che l'educazione ha bisogno di ricondurli a un denominatore comune, cui appellarsi prima ancora di specificarli e codificarli; il che significa -al di là della moltiplicazione dei diritti e delle relative legislazioni- che la persona umana, prima di essere oggetto di diritto, è *soggetto di diritti*. E il richiamo alla dignità umana permette di cogliere alla radice il senso dei diritti, fornendo all'educazione, anche all'educazione ai diritti dell'uomo, un criterio di interpretazione "unitaria", ed anche "integrale", in quanto proprio l'idea di dignità umana porta a tenere uniti diritti e doveri: diritti inviolabili di libertà ed eguaglianza e doveri inderogabili di solidarietà, per richiamarci alla Costituzione italiana.

2.2. Valori connessi alla dignità umana: empatia, umanità e fratellanza

Oltre che ai diritti dell'uomo, la nozione di *dignità umana* si collega anche ad alcuni valori che ne chiariscono il senso, segnalandone le implicazioni e le conseguenze, vale a dire: l'*empatia*, l'*umanità* e la *fratellanza*, e reclama un metodo adeguato, che è il *dialogo* opportunamente rivisitato. Sono, questi, tutti concetti su cui oggi si insiste in misura sempre maggiore, anche a causa del crescente pluralismo e, quindi, della necessità di evitare tanto il conflittualismo fondamentalista, quanto il relativismo nichilista. I tre concetti sopra indicati aiutano, in diverso modo, a capire il senso della dignità umana, permettendo di evitarne una impostazione retorica, in quanto fanno appello ad acquisizioni, cui si è pervenuti oggi attraverso specifiche ricerche scientifiche ed etiche. Pertanto una pedagogia della dignità umana, se vuole effettivamente essere quello che deve essere l'educazione, cioè (per dirla con Maritain) "un risveglio umano", dovrà far perno su questi elementi, che hanno un significato valoriale.

Una categoria che può aiutare a capire che l'educazione deve essere fondata sulla dignità umana è l'**empatia**, cui oggi viene da più parti affidato il compito di contrastare l'entropia e di edificare una nuova società: così, per esempio, Jeremy Rifkin e Frans de Waal, autori rispettivamente de *La civiltà dell'empatia* e de *L'età dell'empatia*: titoli significativi per dire che alla capacità empatica si attribuisce un ruolo essenziale per una rinnovata convivenza civile. Dal canto suo, Laura Boella ha

definito empatia, “forza preziosa per una società a rischio”, e ha affermato che “in un’epoca di grande confusione morale, l’empatia può costituire un richiamo forte a ripensare i legami essenziali per la convivenza, riportando alla luce il senso forte della dignità umana. Ci pare essenziale tenere collegata l’empatia alla dignità umana, perché “il richiamo all’empatia comporta una rivoluzione di nuovo conio, cioè un mutamento dello stile di vita, del modo di pensare, una maturazione della sensibilità individuale”, per cui il valore dell’empatia “non consiste in qualità salvifiche o considerate a priori positive, bensì nell’impegno, che investe direttamente ogni individuo, a esercitare e sviluppare una capacità umana dotata di una caratteristica specifica, quella di dare accesso alla realtà (ambiente naturale, sociale e culturale) in una forma alternativa a quella predominante nel mondo della produzione e del consumo planetario. L’empatia dischiude una porta, già all’interno della dinamica delle emozioni, la porta che permette all’individuo di aprirsi alla realtà, non come oggettività impersonale o meccanismo incontrollabile, ma nella forma della risposta, del coinvolgimento emotivo e cognitivo nei confronti di esseri che soffrono e gioiscono, che sono portatori viventi di significati e di valori”. E’ allora evidente che proprio l’empatia porta a mettere in discussione dei paradigma, come quello nichilista o quello economicistico, che (come abbiamo accennato) sono incompatibili con il riconoscimento della dignità umana, che richiama tanto ad una *vocazione* e ad una *responsabilità* individuali, quanto ad una *relazionalità* partecipata e oblativa.

Un’altra categoria che può aiutare a capire che l’educazione deve essere fondata sulla dignità umana è l’idea di **umanità** da intendere nel duplice significato: di *condizione* e di *tensione*. Umanità è la *condizione* che caratterizza gli esseri umani; infatti, al di là delle loro diversità, essi hanno una comune appartenenza. Accanto a questo significato occorre, però, mettere sempre l’altro, secondo cui umanità è la *tensione* che umanizza l’uomo, nel senso che chiede che sia sempre più umano. E’ questa duplice esigenza ad essere oggi particolarmente avvertita, per cui si richiede il riconoscimento di una umanità come “razza umana” che metta fine a ogni *discriminazione* razziale, e si richiede altresì che in ogni campo l’uomo sappia essere umano, evitando ogni forma di *disumanizzazione*; proprio l’imperativo di *umanizzare* (la politica, la economia, la sanità, ecc.) appare oggi di assoluta urgenza.

In tale orizzonte va intesa e esercitata la **fratellanza** che è stata finora il “principio dimenticato” (A. Baggio), e per questo deve essere “ripensato”. Infatti, la *fraternità* e *sororità* può essere concepita come dato di fatto o come opzione di valore; in realtà questa su quella si deve innervare; si tratta, cioè, di evidenziarne, non solo la valenza meramente naturalistica, ma anche quella propriamente umanistica. che deve passare dal piano *enunciativo*, per cui gli uomini si dicono fratelli, al piano *operativo*, per cui gli uomini si comportano da fratelli; ovvero non deve fermarsi al

piano *descrittivo* (gli uomini sono fratelli per nascita) ma pervenire al piano *prescrittivo* (gli uomini sono fratelli per volontà o per grazia), per cui conta, più che l'idea di fraternità astratta, lo “*spirito fraterno*” concreto, cui non a caso richiama la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, Questo spirito di fratellanza è sempre necessario alla *convivenza civile*, ma lo è in misura anche maggiore nella *società democratica*, e tanto più in presenza di una *democrazia multiculturale*. La fratellanza si traduce allora nell'*amicizia civile*, nella *solidarietà sociale*, nella *condivisione esistenziale*: tutte espressioni che traducono sul piano interpersonale, collettivo e culturale l'esigenza di un *concreto spirito fraterno* che sa coniugare insieme uguaglianza e diversità, parità e specificità.

2.3. Il dialogo, metodo coerente con la dignità umana

Il dialogo non è una invenzione recente, ma recente è la sua configurazione come modalità per la convivenza di una società plurale che sappia essere rispettosa della diversità etniche ed etiche, culturali e culturali. Ebbene, il passaggio dalla “multiculturalità” alla “interculturalità” è reso possibile proprio dal riconoscimento della dignità umana, e il dialogo ne rappresenta il metodo coerente, a condizione che se ne rinnovi il significato. Ciò significa che -accanto alla sua *tradizionale configurazione* intellettuale e definitoria (concettuale), alla sua metodologia confutatoria (elenctica) secondo una logica bivalente (alternativa) basata sul principio di non contraddizione (o tesi o antitesi)- occorre porre e addirittura privilegiare ***un'altra idea di dialogo***: a configurazione esistenziale ed esperienziale, con metodologia narrativa e partecipativa, secondo una logica polivalente, basata sul principio di condivisione. Per rispondere a questa nuova funzione, è necessario che il dialogo abbia quattro caratteri fondamentali (è obbedienziale, interlocutorio, responsoriale e operativo) che sono poi quattro modi di configurare la relazionalità sulla base della dignità propria della persona.

In primo luogo, il dialogo è ***obbedienziale***, per dire che è *ascolto* e *comprensione* dell'altro. Si tratta di un ascolto che non significa semplicemente *far parlare l'altro*, ma *accoglierlo e capirlo*: il che concretamente significa saper accettare l'altro per quello che è, sapersi mettere nei suoi panni. E non solo nei confronti di coloro che hanno voce, e che quindi possono essere messi in condizione di parlare, ma anche nei confronti dei “senza voce”, di coloro che parlano nel silenzio: ad essi bisogna “dare le parole” e “dare la parola”; con essi bisogna instaurare un dialogo che deve coinvolgere prima di tutto su un piano esistenziale, cioè di comunione su un piano che è quello della persona nella sua interezza. Dunque, il dialogo comporta anzitutto *ascoltare* e *comprendere*, prestare attenzione all'altro e capirlo nella sua diversità e con la consapevolezza che tale diversità sarà tanto maggiore quanto più differente sarà la sua cultura: sia in senso individuale, sia, e soprattutto, in

senso sociale. L'ascoltare dice, insomma, *rispetto* dell'altro, *riconoscimento* della sua dignità e *accettazione* della pariteticità sul piano della persona, pur nella eventuale asimmetria di ruoli o di funzioni.

In secondo luogo, il dialogo è **interlocutorio**, in quanto caratterizzato da *interlocuzione* e *interlocutorietà*. È *interlocuzione*, cioè è parlare, e parlare per farsi capire, ma è anche un parlare che non pretende d'essere conclusivo, definitivo; per questo, è *interlocutorio*, aperto. Un tale modo di intervenire, parlando senza la presunzione di mettere a tacere l'altro, e senza la pretesa di esaurire la questione, esprime la consapevolezza secondo cui l'altro merita attenzione, e quindi ci si spende per fornirgli elementi di conoscenza. Dignità e diversità appaiono così ulteriormente rispettate. Si potrebbe anche dire che gli "interlocutori" sono veramente tali se sanno essere "interascoltatori", e se, come interlocutori, interloquiscono senza sicumera, senza arroganza, senza alterigia.

In terzo luogo, il dialogo è **responsoriale** nel senso che comporta *risposte* e *responsabilità*. Infatti, il dialogo, per un verso, punta a ottenere risposte, cioè a risolvere questioni, per quanto in modo non definitivo. Inoltre i dialoganti non solo cercano risposte, ma avvertono il senso della responsabilità di quanto sostengono e provvisoriamente risolvono, per cui il loro parlare tiene conto delle conseguenze di ciò che dicono. Il rispondere dice dunque di un atteggiamento che è legato ancora una volta al riconoscimento della dignità della persona: della persona dell'altro che interpella e che esige un impegno commisurato alla sua specificità.

In quarto luogo, il dialogo è **operativo** e quindi *comportamentale* e *coerente*, cioè per un verso si esprime anche con comportamenti o si traduce in comportamenti (dunque il dialogo non è solo verbale) e per altro verso chiede *coerenza* tra il dire e il fare. Già l'ascoltare, il parlare e il cercare sono delle operazioni, ma qui il carattere operativo è da vedere in riferimento a un coinvolgimento impegnativo su un piano non solo mentale, ma anche affettivo e sociale. Ecco il carattere di *testimonianza* che il dialogo comporta, e che importa il coinvolgimento della persona nella sua totalità e il riconoscimento della sua dignità.

Da tutto ciò deriva che il **dialogo autentico** non è semplicemente un'esigenza legata ad una situazione *contingente* caratterizzata come quella attuale dalla multiculturalità, bensì è dimensione *costitutiva* della persona, e che al meglio ne esprime la dignità, perché frutto di una scelta che si traduce in una continua e rinnovata disponibilità ad aprirsi agli altri e ad interagire con gli altri su un piano di "diversità nella parità". E questo è possibile solo in un orizzonte di *pariteticità dei dialoganti*; per quanta asimmetria possa esserci, non può essere messa in discussione pariteticità, e questa (lo ripetiamo ancora una volta) trova il suo fondamento nel fatto che i soggetti hanno in comune la dignità umana.

PARTE TERZA

LA DIGNITA' UMANA COME ORIENTAMENTO DELL'EDUCAZIONE

La dignità umana è *orientamento dell'educazione*, perché alla dignità umana l'educazione deve ispirarsi nel realizzare la relazione e la metodologia educative: l'una e l'altra sempre all'insegna del "superiore interesse del minore" (per usare la formula usata dalla *Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia* del 1989), cioè in nome della dignità del minore. Più precisamente, possiamo dire che la dignità appare categoria cui richiamarsi per bilanciare una tendenza tipica del postmoderno, vale a dire la *frammentazione*: c'è infatti bisogno di una categoria unificante, che permetta al processo di formazione di non disperdersi nelle tante "educazioni" e nelle tante "istruzioni" in cui ha finito per articolarsi l'educazione e l'istruzione contemporanee. C'è bisogno di unità tanto per l'una quanto per l'altra, e, affinché non sia una unità artificiosa, occorre richiamarsi a qualcosa che abbia carattere *strutturale* e non congiunturale: dunque il richiamo alla dignità salvaguarda la persona dalla strumentalizzazione e dalla dispersione. Può allora tornare utile chiarire il ruolo che la dignità gioca nei vari ambiti del vissuto, cui l'educazione deve dedicarsi, orientando la crescita della persona (qui ci rifacciamo a quelli indicati al IV convegno nazionale della Chiesa italiana: Verona 2005).

3.1. Affettività e dignità umana

Dal momento che la vita affettiva comprende tutta una serie di passioni, sentimenti e affetti, una pedagogia dell'affettività ha come compito prioritario quello di *educare all'affettività* in modo da portare alla luce il diverso modo di configurarsi degli affetti. Non solo: occorre pure avere consapevolezza che gli affetti sono passati dalla configurazione di "passioni", che comportano un richiamo etico alle virtù, alla configurazione di "sentimenti", che sono enfatizzati in chiave romantica, alla configurazione di "emozioni", che si esauriscono nella immediatezza del vissuto. Dunque, educare all'affettività comporta la conoscenza e la coscienza della diversificata morfologia affettiva: identificare le differenti forme e distinguerle per la loro specificità vuol dire rendersi capaci di provarle adeguatamente, di assaporarle nella loro specificità: in ogni caso di viverle nel rispetto della *dignità della persona* per la quale si nutrono emozioni, sentimenti e passioni. A tutto ciò è da aggiungere la specifica questione della relazione educativa, per cui si può parlare di un ulteriore aspetto di una pedagogia dell'affettività, vale a dire la necessità di *educare con l'affettività*; ciò significa che le relazioni tra docenti e studenti e quelle tra gli studenti devono essere relazioni differentemente amicali, rispettose della *dignità personale* di ciascuno. Pertanto i rapporti educazionali tra educatori e educandi pongono i soggetti su un piano paritetico per la

dignità delle persone adulte o minori che siano, e di asimmetria dei ruoli tra adulti e ragazzi; ma anche i rapporti interpersonali tra educandi pongono i soggetti su un piano paritetico per la dignità al di là delle differenze con cui la multiculturalità obbliga a misurarsi. In ogni caso si tratta di concepire l'affettività in termini non sentimentalistici o emotivistici, bensì come espressione complessa della persona nella sua interezza.

3.2. Lavoro e festa e dignità umana

Per il fatto che il tempo dell'uomo è articolato soprattutto nel tempo del lavoro e nel tempo della festa, occorre riconoscere la loro valenza pedagogica, e dire che essa si configura come una duplice formazione; si tratta infatti di *educare al binomio lavoro/festa*, mostrando la loro connessione e, insieme, il loro nesso con l'essere persona, con la sua *dignità umana*. Pertanto una cultura del lavoro e una cultura della festa in ottica umanistica devono essere poste alla base di una educazione che voglia essere effettivamente all'insegna di una laboriosità e di una festosità rispettose della dignità personale.

Ciò comporta prendere le distanze dal *materialismo* e dal *consumismo* della società contemporanea, e l'imperativo è quello di vedere lavoro e festa non in alternativa, bensì nella loro complementarità. Certo *economicismo* che enfatizza il lavoro, ovvero certo *edonismo* che enfatizza la festa sono ugualmente perniciosi nella formazione della persona soprattutto se nell'età della crescita. Non si vive per lavorare, ma si lavora per vivere; non si vive per festeggiare, ma si festeggia per vivere. Il produrre e il consumare sia nell'ottica del lavoro che in quella della festa hanno bisogno di essere ripensati, e l'educazione deve risvegliare questo spirito critico nei confronti di un modello che non sembra avere alternative, solo perché interessi e inettitudini lo rendono apparentemente unico. Un rinnovamento in questa direzione può essere reso possibile solo se lavoro e festa si collocano nell'orizzonte della *dignità umana*, e ne divengono espressioni significative. In particolare è da dire che certe forme di *lavoro* (dal precariato al lavoro nero, dalla disoccupazione alla sottoccupazione, alla inoccupazione) non sono solo dei deprecabili fatti sul piano economico ma sono veri e propri misfatti sul piano umano, in quanto costituiscono altrettante offese alla *dignità umana*, che si nutre di riconoscimento sociale non meno che di senso di appartenenza.

Da qui la necessità che l'educazione presenti il lavoro all'insegna di 4 D, ovvero come *diritto*, *desiderio*, *dovere* e *dono*, e la gioia all'insegna di 4 G, ovvero *gioia*, *gratuità*, *gratitudine* e *grazia*: sono, questi, i caratteri che salvano il lavoro dall'*alienazione* (nel lavoro, da lavoro, per il lavoro) e la festa dalla *dispersione* (nell'edonismo e nell'effimero), e l'uno e l'altro dalla *ossessione*: da qui la necessità di un'*etica del lavoro e della festa*, in modo che non si finisca per idolatrarli, e la loro denuncia come "miti di oggi" ha trovato in Galimberti un acuto interprete.

3.3. Fragilità e dignità umana

La fragilità umana rappresenta l'aspetto che più di ogni altro mostra come la *dignità umana* vada considerata a prescindere dalle condizioni particolari in cui una persona può trovarsi, condizioni che possono essere di disagio più o meno grave, ma che non devono compromettere la dignità personale, piuttosto devono rendere più avvertiti della necessità di averne cura; d'altra parte la condizione umana ha costitutivamente una sua fragilità a prescindere dagli eventuali handicap di cui può essere portatrice, e che è data dal suo essere creaturale e dal suo essere a rischio. Per tutto ciò si può affermare che proprio la fragilità umana rende più preziosa la dignità umana.

Ne consegue che la *valenza pedagogica della fragilità umana* si configura come una duplice formazione; si tratta infatti di *educare alla fragilità* e *educare alle fragilità*, nel senso che l'educazione deve tenere conto tanto della complessiva fragilità della condizione umana, quanto delle specifiche fragilità dovute ad eventuali disabilità. Dunque, l'educazione deve misurarsi tanto con la *fragilità patologica*, cioè in riferimento alla sofferenza e al senso della sofferenza, quanto con la *fragilità ontologica*, che è costitutiva dell'uomo a prescindere dai suoi possibili handicaps.

Ne consegue la necessità, anche pedagogica, di tornare a misurarsi con alcune parole allontanate dal lessico contemporaneo come sacrificio e dolore che sono spesso proprio il *banco di prova della dignità umana*. La categoria di *sacrificio* è indissolubilmente connessa con la condizione di fragilità umana, mentre oggi sembra quasi che sia possibile una vita senza sacrificio; con esso, invece, occorre fare i conti, e metterlo in conto nel vissuto quotidiano come dimensione ineliminabile, cui c'è bisogno di dare senso. Anche la categoria di *dolore* rientra nella esperienza esistenziale di ciascuno, e in particolare costituisce uno scandalo il cosiddetto "dolore innocente": con cui occorre incessantemente misurarsi così come in generale con la sofferenza e la morte. L'educazione non può ritrarsi di fronte alle varie forme del dolore, ma ad esse deve avvicinare, aprendo alla "com-passione", che non ha connotati sentimentalistici e scaturisce dalla consapevolezza della dignità, che anche nel dolore è propria dell'uomo: e senza pretendere di giustificare il dolore, occorre dargli un senso.

3.4. Tradizione e dignità umana

La tradizione comporta la trasmissione della cultura e della fede, e pertanto è elemento che contribuisce alla *identità* di ciascuno e può mettere meglio in luce la *dignità*. Più specificamente, è da dire che la tradizione reclama una duplice formazione; si tratta infatti di *educare alla tradizione*, riconoscendo il valore della memoria storica non solo per conoscere il passato, ma anche per leggere il presente e scrivere il futuro, e *educare con la tradizione*, riconoscendo il valore dei

“classici”, quali autori che continuano a parlare oltre il loro tempo e costituiscono validi compagni di viaggio per l’oggi e per il domani.

Sotto questo profilo una educazione umanistica ha -per usare i titoli di due opere di Martha Nussbaum- il compito di *coltivare l’umanità e non per profitto*: ecco sintetizzato il senso di una tradizione finalizzata a prendere sempre più coscienza della *dignità umana*; di una tale educazione hanno diritto tutti, per questo Maritain parlava di “educazione liberale (nel senso di umanistica) per tutti”. Sempre necessaria, tale educazione è diventata particolarmente urgente nella società contemporanea, che si configura come società multiculturale e multireligiosa impegnata a diventare una società interculturale e interreligiosa. Non si tratta di cedere a facili irenismi, ma di mettere in comunicazioni le diverse tradizioni culturali e culturali, etniche ed etiche, e un punto di partenza che può favorire il confronto e l’interazione è proprio l’idea di *dignità umana*, che con la sua rivendicazione della parità e della diversità legittima da un punto di vista anche teorico (e non solo pratico) il pluralismo.

3.5. Cittadinanza e dignità umana

L’esercizio della cittadinanza ha come suo presupposto la libertà; da qui la necessità previa della *educazione alla libertà e della libertà*, vale a dire educazione che muove dal riconoscimento della libertà di decisione e che mira a diventare libertà di autonomia, attraverso un processo di liberazione ai condizionamenti negativi e delle libertà positive. Dunque, una libertà che traduce la *possibilità di scegliere in capacità di scegliere*, una libertà che non è fine a se stessa ma è finalizzata al vero e al bene, questo è richiesto da una pedagogia personalista incentrata sulla *dignità umana*

Più specificamente, è da dire che la cittadinanza richiede una duplice formazione; si tratta infatti di *educare alla cittadinanza*, vale a dire a “diventare cittadini” (a prepararsi ad essere cittadini) quando si eserciteranno le proprie prerogative democratiche, e *educare con la cittadinanza*, vale a dire a “essere cittadini” (a sentirsi realmente cittadini) anche quando concretamente non si è raggiunto la maggiore età. E’ qui che si pone un problema di cui ha resi avvertiti Maria Montessori: superare la tendenza diffusa di identificare la *dignità* della persona umana con la sua *adulità*; certamente il raggiungimento della maggiore età comporta una più matura consapevolezza di ciò che la dignità della persona comporta a livello di scelte di vita, ma altrettanto certamente la dignità umana non nasce con la maggiore età, ma è costitutiva dell’uomo in quanto uomo.

Dal punto di vista politico si può aggiungere che proprio la dignità dell’uomo e la conseguente dignità del cittadino reclamano una idea di *laicità* in senso metodologico e non ideologico, per cui, l’esercizio della laicità supera tanto il laicismo quanto il clericalismo, per configurarsi come luogo privilegiato del rispetto della dignità dell’uomo. E l’educazione è, anche in questa ottica,

indispensabile per rendere consapevoli e capaci dei valori che la laicità veicola e comporta: dalla ricerca al rigore, dal rispetto alla responsabilità.

PARTE QUARTA

OLTRE LA CRISI EDUCATIVA

4.1. Quotidianità postmoderna e dignità umana

Con riferimento alla situazione contemporanea è da dire che i cinque ambiti del vissuto possono essere letti alla luce di un criterio comune, quello della *fragilità*, nel senso che la fragilità è rintracciabile, oltre che nello specifico *settore sanitario* (dove essa è oggetto di cura sia nel senso del curare sia nel senso di prendersi cura), anche negli altri quattro ambiti: infatti nella *vita affettiva*, instabili sono in misura crescente i legami sentimentali e affettivi; nella *attività lavorativa*, precario è diventato il lavoro contrabbandato magari per flessibile; nel *tempo dello svago*, sempre più effimero è il divertimento; nella *trasmissione della tradizione* incerta appare la categoria di tradizione religiosa e culturale; nell'*esercizio della cittadinanza*, svuotata è stata la partecipazione. In breve, la fragilità non è più solo sinonimo di condizione ontologica dell'uomo e di disagio conseguente a *handicap*, ma anche di *instabilità negli affetti*, di *precarietà nel lavoro*, di *inconsistenza nella festa*, di *svuotamento nella cittadinanza* e di *incertezza nella tradizione*, e dunque risulta essere, almeno in una certa misura, la costante dei cinque ambiti esistenziali.

Di tutto questo deve tenere conto l'educazione; in particolare ne deve tenere conto *l'educazione dei ragazzi*. Al riguardo è da rilevare che attualmente accanto ad una *gioventù delle "3 s"*, cioè a una gioventù che, pur coi problemi propri dell'età, è *sana, seria e serena*, esiste pure una *gioventù delle "3 d"*, cioè caratterizzata da forme di *disadattamento*, di *devianza*, e di *dipendenza*: sono forme di disagio che, seppure siano una minoranza, soprattutto nelle espressioni estreme, sono tuttavia abbastanza diffuse a livello di "cultura" complessiva. Si può, infatti, affermare che la gioventù contemporanea risente della presenza (come è stato giustamente sottolineato da Umberto Galimberti) di quell'*ospite inquietante* che è il *nichilismo*, per cui la gioventù odierna è contrassegnata da un disagio che non è solo quello tradizionale (*disagio esistenziale*), ma pure nuovo (*disagio culturale*), indotto dalla società attuale, che anche per questo può essere qualificata come "società delle passioni tristi". Tuttavia, diversamente dal citato filosofo, riteniamo che in questa situazione non si tratta di sottrarre ai giovani le domande di senso e l'apertura all'infinito, bensì di educarli a quelle domande e di dividerle con loro a partire proprio dalla idea di *dignità umana*.

Sotto questo profilo (lo accenniamo en passant, ma meriterebbe particolare attenzione) un ruolo significativo potrebbero svolgere i "*nonni*": il loro numero crescente e la loro condizione attiva ne fanno una "riserva etica" di straordinario interesse, nella misura in cui la loro terza età non sia all'insegna della marginalità e della emarginazione. Se non sono dei "parcheeggiati" o dei

“parcheggiatori”, i nonni costituiscono un “capitale” importante per l’odierna società e per quella futura, un capitale da far fruttificare specialmente in ambito etico, dove il tema della “dignità umana” può diventare, grazie ad una esperienza ricca e ad una sensibilità affinata, motivo vitale nell’incontro intergenerazionale e, per questa via, anche interculturale.

4.2. Dignità umana tra rispetto e rispettabilità

La conclusione cui riteniamo di poter pervenire, dopo quanto abbiamo affermato, è che l’invito “*educarci per educare*” trova un buon banco di prova nella consapevolezza e nell’esercizio della dignità umana. Essere anzi tutto consapevoli che la dignità ha un carattere “trascendentale”, è una proprietà, anzi *la* proprietà della persona: è di tutti e di ciascuno, rappresenta cioè un *possesso* costitutivo dell’essere persona. Insieme con questa consapevolezza ne occorre un’altra, vale a dire che occorre tradurre concretamente la dignità in uno “stile di vita”. Ciò significa che la persona, la quale ha *naturaliter* la dignità, è chiamata ad esercitarla con una *vita degna*; dunque, la dignità non è solo un possesso, ma anche un *esercizio*. Al riguardo occorre aggiungere che tale esercizio, oltre ad avere valore in sé, ha un valore (per così dire) sociale, nel senso che conta pure la *percezione* che esso genera nella considerazione altrui.

Dunque, l’invito a “*educarci*” *alla dignità* propria e altrui, e “*educare*” *alla dignità* in noi e negli altri significa nel concreto educarci e educare al *rispetto*: al rispetto di sé stessi, e al rispetto degli altri, chiunque sia, nonché a tenere alla propria e all’altrui *rispettabilità*: *Rispetto* e *rispettabilità* costituiscono dei *valori civili*, che risultano oggi poco praticati, più precisamente il *rispetto* è molto dichiarato ma non altrettanto attuato, sentito più secondo la logica del “politicamente corretto” che in termini propriamente etici; la *rispettabilità* poi è tenuta in scarsa considerazione o solo in senso esteriore, sembrando un atteggiamento meramente formale e datato.

Certo, va tenuto presente che la modernità ha segnato (per così dire) il passaggio *dalle dignità, dei dignitari*, cioè di *alcune persone* di prestigio (le autorità, le eccellenze) cui è dovuto *ossequio*, *alla dignità* di *tutte le persone*: a tutte è dovuto *onore* al di là della loro condizione e posizione, al di là di ogni formalismo ed esteriorità. Detto questo si può affermare che il rispetto ha un triplice carattere. Anzi tutto, è dovuto a ogni uomo in quanto uomo; comporta (potremmo dire) una specie di *devozione* nei confronti della “sacralità” della persona umana, della sua dignità. Inoltre, il rispetto è dovuto, secondo *discernimento*, allo stile di vita: merita di essere onorata la vita dignitosamente vissuta. Al riguardo si può ricordare che la distinzione fra *l’errore* e *l’errante* poggia proprio su questo fatto, per cui l’errante, per quanto erri, conserva la sua dignità di persona, che non può essergli tolta perché ha errato; è invece nei confronti dell’errore che si devono prendere le distanze,

riprovando una vita non degnamente vissuta. Infine, il rispetto deve trovare anche espressione nella *dialettica* sociale.

Da quanto detto risulta che alla dignità è allora dovuto un *rispetto assoluto* o incondizionato in riferimento a ogni persona, un *rispetto critico* o selettivo nei confronti delle diverse condotte, e un *rispetto formale* o sociale riguardo alle dimensioni relazionali e istituzionali. Per arrivare a questa triplice forma di rispetto ed esercitarla concretamente è necessario fare ricorso alla *educazione*, che proprio in tema di dignità umana trova il suo senso più vero, giacché l'educazione è per sua natura finalizzata alla umanizzazione dell'uomo: a onorarne e incentivarne gli aspetti più umani. Se, come è stato detto, *l'uomo è la via della chiesa e della società*, a maggior ragione *l'uomo è la via dell'educazione*, perché nulla più dell'educazione considera l'uomo sempre come fine e mai solo mezzo, nulla più dell'educazione legittima i propri interventi in termini di crescita della persona (e non solo durante l'età evolutiva, ma lungo tutta la vita). Diversamente, non di *educazione* si tratta, bensì di *conformazione* omologante e acritica ovvero di *indottrinamento* imposto o indotto: in tutti i casi si è in presenza di una visione "strumentale" dell'uomo, visto cioè "in funzione di", oppure ad una visione "dissolutrice" dell'uomo, privato cioè di ogni specificità. Sono, queste, a ben vedere, tutte impostazioni totalitarie, e conta poco che si tratti di totalitarismo politico o economico, tecnologico o ecologico: in tutti questi casi "l'uomo è antiquato" (Gunther Anders) e precipita nell'oltreumano o nel postumano.

Al contrario, la rivendicazione della *dignità umana* porta a ritenere tutt'altro che superato *l'umanesimo*: certamente esso può avere diverse e nuove configurazioni, ma tutte sono accomunate dalla valorizzazione dell'uomo a partire dalla sua dignità di persona e di vita, e in risposta al proprio tempo. E il nostro è un tempo di *transizione*. Pertanto bisogna anche avere coscienza di vivere in un mondo caratterizzato non semplicemente dal dinamismo che che in misura maggiore o minore caratterizza sempre la storia, ma si tratta propriamente di un *passaggio epocale* in senso letterale, cioè di passaggio da un'epoca ad un'altra; e il passaggio è contraddistinto da "confusione morale" (Boella) o "slittamento morale" (Bodei).

In presenza di questa situazione si rende necessario e urgente elaborare una "*etica della dignità*", nel senso di un'etica che, appellandosi al *principio dignità umana*, offra una "unità di misura" per "regolare" il nuovo: il metro della dignità deve, in modo inedito, "ri-orientare"; allora duplice è l'impegno richiesto: "misurarsi con il proprio tempo" e "misurare il proprio tempo": una società sarà a misura d'uomo non se pretende di essere "perfetta" ma "perfettibile" (per adattare al nostro caso l'indicazione di Bruno Bettelheim, autore di *Genitori quasi perfetti*), se non riuscendo a essere "giusta" è almeno "decente" (per usare una terminologia cara a Avishai Margalit, autore de *La società decente*).

Occorre, dunque, avere consapevolezza della *transizione* che sta avvenendo, cioè avere consapevolezza di una “*mutazione*” (Alessandro Baricco), da cui non ci si può sottrarre, ma a cui si può sottrarre quanto può servire per riprendere un cammino che eviti tanto l’*intransigenza* di una rivendicazione astratta di principi e di modelli datati, quanto l’*acquiescenza* di una subordinazione alle mode e ai modi della postmodernità. In questo salvarsi non *dal* cambiamento, ma *nel* cambiamento, occorre salvare ciò che può permettere di riprendere il cammino: l’idea di **dignità umana**, per quanto resa evanescente dalla postmodernità, costituisce pur sempre il fondamento e l’orientamento di una educazione che, di fronte alla *crisi morale* in corso, favorisca un *soprassalto di dignità*. In breve, sosteniamo che la dignità umana può costituire la “bussola” per orientarci in una “società disorientata” (Wolfgang Brezinka), in una “società dell’incertezza” (Zygmunt Bauman), in una “società del rischio” (Ulrich Beck).

Siamo convinti che, proprio in nome della *dignità della persona umana*, si possa avviare quella *restaurazione della persona umana* (indicata nel libro omonimo da don Gnocchi nel secondo dopoguerra) e che si può ben additare anche oggi in quello che è considerato il “terzo dopoguerra”: una guerra quest’ultima che non si è combattuta sui campi di battaglia, ma non è stata meno devastante, e di fronte alle tante macerie morali e spirituali, che ha prodotto, s’impone la necessità di avviare un processo di ricostruzione proprio a partire dal “principio dignità umana” e dalla educazione che ce ne può rendere consapevoli di nuovo e in modo nuovo.

CONCLUSIONE

Educarci per educare

Per concludere, vorremmo sintetizzare il nostro assunto, dicendo che occorre “educarci alla dignità, per educare alla dignità”.

Educarsi alla dignità significa che in ogni ambito esistenziale la relazione tra le persone deve essere ispirata al riconoscimento della pari dignità; una pariteticità che non è compromessa dalle differenze di ruolo: queste sono *funzionali* mentre quella è *strutturale*, e solo se si collocano nell’orizzonte della parità, le differenze non si trasformano in diseguaglianze. Dunque, occorre coniugare insieme *pariteticità interpersonale* per quanto riguarda la dignità umana, e *asimmetria funzionale* per quanto riguarda la diversità dei ruoli. E il primato va alla pariteticità, pur riconoscendo la legittimità della asimmetria. La rivendicazione del primato della dignità personale è essenziale per umanizzare i vari ambiti esistenziali e specificamente le diverse relazioni interpersonali, che in essi si realizzano. Così, per esemplificare, in ciascuno dei cinque ambiti del vissuto è da affermare che la *asimmetria dei ruoli* (nella famiglia: genitori e figli; nell’impresa:

imprenditori e dipendenti; nella sanità: medici e pazienti; nella scuola: insegnanti e allievi; nella giustizia: giudici e imputati; nella politica: governanti e governati) non deve prevalere sul riconoscimento dell'essere persone, dotate quindi *eguale dignità*. Dove la diversità delle funzioni mettesse in discussione tale eguaglianza, vorrebbe dire che si è snaturato il senso dei rapporti umani, perché la dignità è legata all'essere, mentre il ruolo al fare.

Quanto abbiamo detto trova applicazione anche nella *Chiesa*, dove la diversità dei ministeri e dei carismi non può significare assolutamente diseguaglianza. Alle ragioni "naturali" si aggiunge qui una ragione soprannaturale, nel senso che i fedeli, *in quanto persone*, condividono con tutti gli altri uomini la pari dignità umana pur nelle differenze sociali e civili, e *in quanto battezzati* condividono la comune appartenenza (*christifideles*) pur nella specificazione (*pastores* e *laici*). Insomma, per quanto si differenzi tra "chiesa pastorale" e "chiesa laicale", pastori e laici sono -in grazia del battesimo- su un piano di assoluta parità, che non pregiudica la differenziazione rispettivamente magisteriale (ma non isolata) e operativa (ma non esecutiva) né, peraltro, da questa può essere inficiata. Occorre dunque che ciascuno si educi a tale consapevolezza, la quale va rivendicata e salvaguardata, se non si vuole compromettere il senso stesso dell'essere persona.

Ma, oltre che educarsi, anzi sulla base dell'educarsi, occorre anche *educare alla dignità*. Ed è compito da svolgere nei confronti di tutti da parte di tutti, se è vero come è vero che l'educazione deve avere una connotazione permanente e la società una connotazione educante. Certamente la cosa vale in modo speciale nei confronti dei soggetti in età evolutiva, destinatari di un'attenzione pedagogica privilegiata, ma anche perché la loro condizione di minorenni rischia di farli considerare dei minorati, per cui la stessa dignità appare nei loro confronti mutilata: una dignità che rischia di essere configurata solo in termini potenziali e che quindi è propriamente presente solo quando è giunta ad essere in atto.

E la cosa è grave non solo nei confronti dei ragazzi, perché, quando si comincia a discriminare (in questo caso per ragioni cronologiche), è facile moltiplicare le discriminazioni in riferimento alla condizione sessuale, economica, etica, culturale, religiosa, per cui finisce per valere la logica che "siamo tutti uguali, ma qualcuno è più eguale degli altri". E a fare le spese di questo mancato riconoscimento della dignità umana come carattere distintivo di tutte le persone e di ogni persona sono proprio coloro che si trovano in una situazione che in diverso modo li rende svantaggiati, e che, proprio per questo, avrebbero bisogno di essere riconosciuti nella loro piena dignità umana e quindi alla pari con ogni altra persona.

Attualmente, stiamo assistendo a un *paradosso* (uno dei tanti paradossi dell'epoca contemporanea), vale a dire che siamo in presenza di una società che, nel mentre si moltiplicano aspetti di disumanità grande e piccola, ordinaria e straordinaria, va esprimendo una crescente richiesta di umanizzazione:

dalla sanità alla scuola, dall'azienda alla giustizia. Si assiste così a una "disumanizzazione" che si manifesta non solo nelle forme più eclatanti della violenza e della crudeltà, ma anche in quelle meno appariscenti, eppure non meno significative, della *indifferenza* e della *omissione*, e, nello stesso tempo, si esprime il bisogno di rivedere paradigmi politici ed economici in modo da "umanizzare" i vari ambiti esistenziali e professionali.

Per rispondere a una tale istanza ci sembra che, sia soprattutto necessario "riappropriarsi" della categoria di *dignità umana*, e di "rileggerla" alla luce di recenti acquisizioni culturali, e di "tradurla" in termini propriamente educativi; diversamente ciò che si può fare specificamente nei singoli ambiti non modifica veramente il quadro. Si tratta allora di non dare per scontato il principio dignità umana, quasi fosse una consapevolezza ormai acquisita; occorre fuoriuscire dalla retorica e dal moralismo, per cui ci si riempie la bocca della parola, ma nel concreto la si viola continuamente. La dignità umana non è un *principio-etichetta*, è invece un *principio-motore*: non basta dichiararlo o enunciarlo o proclamarlo; occorre invece che costituisca il motivo ispiratore di un comportamento abituale, di uno stile di vita che considera l'uomo (secondo l'efficace espressione di Kant) "sempre come fine, mai solo mezzo".

Da qui l'esigenza, da più parti espressa (un nome per tutti, quello di Emmanuel Mounier), di costruire una "*società a misura d'uomo*"; un'aspirazione condivisa, ma su cui ci si divide quando si tratta di stabilire quale sia la "misura", perché le diverse concezioni ideologiche ieri e tecnologiche oggi hanno metri molto differenti; ebbene, per avviare una condivisione anche della misura può essere importante fare riferimento alla "*dignità umana*": il rispetto che essa richiede è condizione - necessaria seppure non sufficiente- per avviare la costruzione (come diceva Giuseppe Lazzati) di una "città dell'uomo" che sia anche una "città per l'uomo".

BIBLIOGRAFIA

Dignità umana: paradigmi e approcci

- P. Becchi, *Il principio dignità umana*, Morcelliana, Brescia 2000
- H. Hofman, *La promessa della dignità umana*, in “Rivista internazionale di filosofia del diritto”, 1999
- O. Hoffle, *Il principio dignità umana*, in “Iride. Filosofia e discussione pubblica”, 2000
- Aa. Vv., *Colloqui sulla dignità umana* (Atti del Convegno internazionale 2007), a c. di A. Argiroffi, P. A. Becchi e D. Anselmi, Aracne, Roma 2008; in particolare: P. Becchi *Il principio della dignità umana: breve excursus storico-filosofico*; D. Cananzi *Questioni preliminari della 'dignità umana'*; P. P. Portinaro, *La dignità umana a dura prova*; F. Viola, *I volti della dignità umana*; L. Di Santo, *Filosofia della pace e dignità umana*
- Aa. Vv., *Bioetica e dignità umana. Interpretazioni a partire dalla Convenzione di Oviedo*, a c. di E. Furlan, Angeli, Milano 2010; in particolare: B. Giacomini, *Il 'valore' della dignità. Momenti di critica filosofica*; P. Becchi, *Il dibattito sulla dignità umana: tra etica e diritto*; R. Sala, *Dignità umana oltre la natura*; P. Donatelli, *Tre concetti di dignità*; P. Zatti, *Note sulla "semantica della dignità"*.
- R. Sennett, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna 2004
- U. Vincenti, *Diritti e dignità umana*, Laterza, Roma-Bari 2009
- R. Spaemann, *Tre lezioni sulla dignità della vita umana*, Lindau, Torino 2011
- V. Possenti, *Il principio-persona*, Armando, Roma 2006
- M. C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2002
- R. Spaeman, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Laterza, Roma-Bari 2005
- A. Chionna, *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, La Scuola, Brescia 2007

Crisi dell'educazione contemporanea

- Benedetto XVI. *Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 2008
- Id., *Discorso agli insegnanti di religione cattolica*, 2009
- Id., *Discorso all'Assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana*, 2010
- L. Leuzzi, *Educare alla fede. Prospettive teologiche pastorali della Lettera di Benedetto XVI*, Paoline, Milano 2010
- D. Petti, *Dialogo sull'educazione con Papa Benedetto XVI*, LEV, Città del Vaticano 2011
- Conferenza Episcopale Italiana, *Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2010: Educare alla vita buona del Vangelo*, 2010
- Aa. Vv., *Educare impegno di tutti*, a c. di P. Traini, pref. di M. Crociata, AVE, Roma 2010 (contiene anche i cit. *Orientamenti*)
- Comitato CEI per il Progetto culturale, *La sfida educativa*, pref. di C. Ruini, Laterza, Roma-Bari 2009
- Servizio Nazionale per il Progetto Culturale, *L'emergenza educativa*, EDB. Bologna 2009
- Aa. Vv., *Educare oggi: un'emergenza*, in “Credere oggi” 2009
- A. Bagnasco, *Educare: dialogo con la vita*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2011
- A. Stagliano, *Cristianesimo da esercitare. Una nuova educazione alla fede*, Studium, Roma 2007
- C. M. Martini, *Educare nel postmoderno*, a c. di F. Monaco, La Scuola, Brescia 2008
- Aa. Vv., *Educarsi per educare. La formazione in un mondo che cambia*, Paoline, Milano 2002
- G. Magro, *Educarsi per educare. Come riuscire ad essere un genitore/educatore sensibile, responsabile e lungimirante, nonostante tutto*, Angeli, Milano 2009
- J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, a c. di G. Galeazzi, La Scuola, Brescia 2000
- Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione* (con Riccardo Mazzeo), Erikson, Trento 2011
- U. Galimberti, *L'ospite inquietante (Il Nichilismo e i giovani)*, Feltrinelli, Milano 2007

INDICE

PREMESSA

Complessità di un principio

PARTE PRIMA

Dignità umana e crisi dell'educazione

- 1.1. Modelli educativi e dignità umana
- 1.2. Dignità umana tra modernità e postmodernità

PARTE SECONDA

La dignità umana come fondamento dell'educazione

- 2.1. Espressioni della dignità umana: i diritti dell'uomo
- 2.2. Valori connessi con la dignità umana: empatia, umanità, fratellanza
- 2.3. Il dialogo, metodo coerente con la dignità umana.

PARTE TERZA

La dignità umana come orientamento dell'educazione

- 3.1. Affetti e dignità umana
- 3.2. Lavoro e festa e dignità umana
- 3.3. Fragilità e dignità umana
- 3.4. Tradizione e dignità umana
- 3.5. Cittadinanza e dignità umana

PARTE QUARTA

Oltre la crisi educativa

- 4.1. Quotidianità postmoderna e dignità umana
- 4.2. Dignità umana tra rispetto e rispettabilità

CONCLUSIONE

Educarci per educare

Bibliografia