

■ Aldo Capitini, l'Educazione Nuova e la pedagogia del Novecento

Un confronto con Dewey e Montessori

Claudia Secci

Tra pedagogia e filosofia morale: note introduttive

Aldo Capitini appare personaggio dalla difficile collocazione disciplinare. Soprattutto è arduo riuscire a inquadrarlo in una ben definita corrente di pensiero; è invece molto più agevole rintracciare i segni chiari della sua collocazione etico/politica.

Per quanto attiene all'argomento di questo contributo, si potrebbe dire che il suo pensiero e la sua opera scritta permangono sospese tra la filosofia morale e la pedagogia, ed egli può, a buon titolo, essere considerato un filosofo dell'educazione. Nonostante si ricordi con più frequenza l'impegno etico e politico della sua «educazione aperta», il suo essere stato interprete maggiore del pensiero nonviolento in Italia, Capitini è stato anche diffusore e interprete di un punto di vista originale rispetto all'educazione nuova e alla pedagogia ispirata al puerocentrismo del Novecento. In tal senso, Capitini interpreta e commenta il passaggio epocale, vissuto dal pensiero pedagogico, da una visione ispirata alla filosofia idealista gentiliana – che pure è molto rilevante, soprattutto nei suoi primi scritti pedagogici (Capitini 1951; Mannu 2012, 16 – 30) – a una attivistica e antiautoritaria, transizione fortemente mediata dal confronto critico con un autore come Lombardo Radice, anch'egli oggetto di alcune sue riflessioni e attività didattiche (Mannu 2012, 79-97). Da Gentile, Capitini mutua l'idea dell'unità fondamentale di maestro e allievo, ma supera la concezione della predominanza del primo rispetto al secondo, risolvendo l'essenza di questa stessa unità verso un obiettivo profetico e di trasforma-

zione. Si tratta di un'unità che non cancella la differenza fondamentale tra la persona dell'educando e quella dell'educatore, il quale deve osservare il proprio allievo non come essere incompleto e in potenza, ma come personalità distinta, naturalmente aperta al miglioramento e alla progressione, rispetto a quella che è la realtà del maestro.

Pensare il bambino come un essere-in-potenza – scrive, in proposito, A. Vigilante – vuol dire già sottoporlo a violenza, poiché nega uno dei bisogni fondamentali dell'essere umano, che è quello di essere riconosciuti e accettati per quello che si è. Capitini compie il tentativo, che mi sembra di straordinaria importanza anche se non privo di punti oscuri, di pensare positivamente la differenza del bambino. (Vigilante 2011, 144)

Si può dire, come fa ancora notare Vigilante, che Capitini paghi un tributo alla pedagogia e – soprattutto – alla concezione della scuola gentiliana, nel momento in cui non arriva a superare l'idea della divisione della scuola superiore nella cultura «disinteressata» espressa dal liceo e la cultura lavorativo-manualistica espressa dagli istituti professionali (Vigilante 2011, 168).

Tuttavia, il filosofo umbro accoglie, dal migliore attivismo, il tema dell'educazione e dei luoghi istituzionali ad essa deputati – come la scuola – quali momenti in cui i significati, i valori e gli obiettivi ai quali il processo educativo è indirizzato, siano messi in pratica, esercitati, e vissuti insieme agli studenti (Vigilante 2011, 161, 176, 178). La riflessione pedagogica capitiniana è ispirata e coltivata nel dialogo con alcuni pedagogisti, educatori e intellettuali della sua contemporaneità, tra cui – come ha messo in rilievo anche Catarci (Catarci 2007) – spiccano Danilo Dolci e Lorenzo Milani, interlocutori dell'autore umbro sul piano dell'azione educativo/politica oltre che su quello dell'idealità pedagogica, ma anche Aldo Visalberghi e Lamberto Borghi, interlocutori capitiniani proprio nel contesto di un ripensamento radicale della pedagogia novecentesca. Questi due autori ispirano in Capitini la riflessione su una concezione libera e laica dell'educare e, soprattutto Borghi, fa conoscere a Capitini i temi dell'antiautoritarismo deweyano.

Lo sguardo capitiniano sull'evoluzione del pensiero filosofico e pedagogico, che si compie proprio «sotto i suoi occhi», testimonia di uno spirito aperto alle suggestioni della contemporaneità e fortemente radicato nelle emergenze e nei problemi (sociali e politici, oltre che educativi e culturali) dell'epoca; permane, altresì, sempre critico e tendente al superamento e all'aggiunta, in termini che saranno ulteriormente approfonditi di seguito.

La parte più istituzionalmente e disciplinarmente pedagogica della riflessione e della prassi storica capitiniana – va detto in premessa – non è parte a sé stante rispetto all'impianto complessivo della sua opera. I temi del rapporto tra scienza, etica ed educazione, l'educazione laica, aperta e antiautoritaria, non sono altra cosa rispetto all'idea radicale della compresenza, della nonviolenza come modi d'esistere dell'uomo nel mondo, aspetti del pensiero capitiniano oggetto d'un'attenta critica da parte di commentatori anche recenti.

Interpretazioni capitiniane dell'opera di Dewey

Nel territorio dell'Educazione Nuova e della pedagogia «puerocentrica» del Novecento, Capitini intercetta frequentemente il pensiero di Dewey e di Montessori.

Si consideri, innanzitutto, uno degli aspetti più rilevanti, e che rimandano ad altri temi d'interesse, nel rapporto tra il pensiero capitiniano e quello deweyano, ovvero quello di una singolare «eterogenesi dei fini», per la quale, seppure per Dewey occorra fondare scientificamente l'etica e invece per Capitini l'etica, per sua natura, non possa essere fondata scientificamente (Granese 1977, 135-136), la conclusione condivisa da entrambi è che l'educazione non può che iscriversi in una prospettiva etica. Per il primo, in quanto etica ed educazione si fondano sulla scienza, nella quale trovano i principi del loro corretto svolgimento; per il secondo, in quanto l'etica, fondandosi su principi di umana spiritualità (che per Capitini attengono al sentimento di comunanza e compresenza di tutti i viventi e i vissuti) non può che ispirare e guidare l'educazione.

La concezione deweyana dell'etica determina i caratteri dell'uma-

nesimo di questi, che – secondo Capitini – si sostanzia nell’idea di un progresso storico dell’umanità, che si muove verso «la progressiva eliminazione degli ostacoli allo svolgimento di un’attività che arricchisce i significati di un contenuto sempre maggiore» (Capitini 1951, 87). La scienza, in Dewey, intesa nel suo significato, anche etimologico, di sapere e acquisizione e diffusione di sapere, ha un carattere liberatorio ed emancipatore; questo stesso carattere, nell’epoca capitiniana, è già entrato fortemente in crisi, sia a causa dell’uso distruttore del progresso scientifico e tecnologico, messo in atto nelle guerre mondiali e nelle dittature della prima metà del Novecento, sia in virtù delle filosofie fenomenologiche, esistenzialiste, ermeneutiche e, in seguito, decostruzioniste, che assumono un ruolo preminente nell’epoca contemporanea.

Il pensatore perugino attribuisce a Dewey il fatto di rappresentare gli elementi salienti della concezione educativa modern-contemporanea, come il passaggio dalla centralità dell’educatore a quella dell’educando, una «coscienza sempre più precisa dell’educarsi insieme» (Capitini 1951, 6), una saldatura tra democrazia e educazione. Tuttavia le prospettive cominciano ad apparire sensibilmente divergenti quando si affronta la funzione della scuola: nel rispetto dell’autonomo e libero svolgimento dell’esperienza dell’allievo, infatti, Dewey assegna alla scuola e, quindi, al sistema formale dell’educazione, un compito «adattativo», secondo il quale al giovane debbano essere forniti gli strumenti per conformarsi alla realtà, inserendosi – questo sì – in un processo progressivo e di miglioramento. Nell’educazione profetica¹ di Capitini, invece, il maestro-educatore ha un precipuo compito critico rispetto alla società, visto che ne riconosce, non senza il dolore del proprio vissuto, la limitatezza e l’imperfezione.

L’altra soluzione – afferma Capitini – è quella che si può chiamare del «profeta», il quale è nella comunità e partecipa alle interazioni, ma porta una dimensione singolare: annunciando una verità si pone in aperta polemica con la realtà circostante, e sollecita

1 Nel profetismo pedagogico di Capitini, sostiene Falcicchio, non c’è solo l’elemento del vedere «avanti», ma anche del vedere e parlare «a favore di» (Falcicchio 2009, 68).

questa diffidenza verso il presente e apertura al futuro, in nome di valori che non vede dispiegarsi nella loro autenticità se non in antitesi recisa con ciò che è attuale. (Capitini 1951, 8)

Altra fondamentale differenza tra la visione capitiniana e quella che quest'ultimo coglie in Dewey è inerente all'interpretazione del classicismo e dell'umanesimo: il filosofo americano è alla ricerca di un nuovo umanesimo che si distacchi dalle matrici classiche e si proietti verso un nuovo modello, per il quale la cultura umanistica non è più quella disinteressata e non finalizzata a una realizzazione pratica, come nella nostra concezione dello studio (Capitini 1951, 88), bensì è umanistica nel senso di utile all'uomo, qui ed ora¹. In Capitini, invece, che, in questo, non si allontana molto da Gramsci, la cultura classica non va superata ma conquistata proprio in funzione della liberazione dell'uomo. Se per Dewey cade la distinzione tra discipline umanistiche e scientifiche, in quanto tutte possono essere ugualmente formatrici se intese nel loro significato liberatorio, per Capitini permane il valore paradigmatico delle forme classiche, che tendevano a rappresentare una perfezione nel perseguire i valori fondanti l'umano (Capitini 1953, 36-37, 41-42). In questo, il maestro può interpretare il ruolo di «trasmettitore di cultura», solo e soltanto nel senso che comunica all'allievo un patrimonio di opere letterarie, artistiche, scientifiche che rappresentano l'aspirazione umana alla realtà liberata e che nulla hanno a che fare con il nozionismo, in quanto rappresentano invece uno stretto legame con il significato, il valore e il senso della formazione umana (Vigilante 2011, 148-149). In tal senso si orienta Capitini anche nel prospettare un'educazione storica che non segua le tracce consuete della storiografia ufficiale, ma che individui una storia dei vinti, popoli, individui e culture che non hanno prevalso nei conflitti di diverso genere che si sono succeduti, ma che, con tutta probabilità, hanno costruito dei modelli di azione e relazione il cui valore – in quanto opposto a quello della violenza, dello sfruttamento e della sopraffazione –

1 In un celebre testo di Elias e Merriam si pone in evidenza come la dualità della cultura umanistica, qui accennata, sia presente sin dalle origini e risalti in modo particolare nell'opera di Comenio; cfr. Elias, Merriam 1995.

può essere recuperato in chiave nonviolenta e liberatrice (Catarci 2007, 71-76).

La prospettiva relativa ai limiti della visione del filosofo americano ritorna, in Capitini, sotto forma di una critica al concetto deweyano di liberazione, il quale non contempla il tema dell'elevazione spirituale individuale (Capitini 1953, 20, 21, 31, 32). Secondo Capitini, non può affermarsi che in Dewey non esista un riferimento alla religione, e in particolare a una religione che riguardi l'uomo nella sua concretezza e condizione vitale attuale, tuttavia permane, nel filosofo americano, una fiducia cieca nella scienza come unica capace di conoscere e indagare l'uomo. Proprio il pensiero religioso, invece, in Capitini, dev'essere in grado di proiettare l'uomo fuori dalla sua realtà, di tramutarlo verso forme più alte di realizzazione del valore (Capitini 1953, pp. 38 – 40). «Quel che Capitini non scorge in Dewey – scrive G. Falcicchio in proposito – è la prospettiva dell'ulteriorità, la tensione a un futuro che oltrepassi anche il massimo del futuro realizzabile oggi con i mezzi limitati a disposizione dell'essere umano» (Falcicchio 2009, 106).

Capitini accetta e elabora come proprio il principio deweyano di un'educazione che potrebbe definirsi, in parole povere, «come vita e non come preparazione alla vita»: ciò sottintende che l'educando, che si sta preparando a un futuro sociale e professionale, sta già, anche, portando il suo contributo individuale al presente. Il pensatore perugino, tuttavia, indica come quello dell'educando, sia un presente di qualità diversa da quello dell'educatore (Capitini 1953, 41), non solo perché il giovane, in quanto uomo di domani, si proietta verso un futuro temporale già, in qualche maniera, predeterminato dalle caratteristiche del tempo attuale, ma anche perché in esso, come nota G. Falcicchio, vi è un «essere già», piuttosto che un «non essere ancora» - come invece vorrebbe la prospettiva pedagogica più tradizionalmente avvalorata – vi è, cioè, una condizione di realtà già tramutata (Falcicchio 2009, 80).

Bisogna insistere, per comprendere la nuova educazione religiosa che qui si prospetta, – scrive Capitini – sulla diversità tra lo stato dell'educatore e lo stato dell'educando, per il quale entra una

diversa realtà. È fondamentale per questa educazione la fiducia nell'affinità tra il valore e la sostanza della diversa realtà dell'educando. (Capitini 1953, 42)

La nuova religiosità della proposta capitiniana emerge, dunque, non solo nell'ideale della religione come trasformazione della realtà, ma nel fatto che detta trasformazione (o «tramutazione», per Capitini) ha luogo proprio nel rapporto educativo. In esso, l'educatore non deve intendere il proprio compito come quello di colui che comunica i valori che emergono dalla sua esperienza individuale e storico/culturale – come nella visione, ad esempio, di Spranger (Spranger 2000) – a un fanciullo che ne sarebbe privo, ma come quello di colui che ascolta e accompagna educativamente la realtà valoriale di quest'ultimo. Come scrive G. Falcicchio,

La dimensione festiva è forse la più rappresentativa del pensiero capitiniano e in particolar modo di quello educativo, nel quale il fanciullo è il figlio della festa. Essa è prefigurazione della realtà liberata, espressione della gioia che attraversa e circola tra gli esseri ed è il punto di maggior avvicinamento alla realtà della compresenza dei morti e dei viventi. (Falcicchio 2009, 62)

In Capitini è dunque confermata la centralità dell'educando così esaltata nell'educazione nuova di stampo deweyano, ma essa assume una qualità e un significato del tutto peculiare. Se nell'educazione attivistica il compito del maestro/educatore è quello di garantire la continuità dell'esperienza dell'allievo (Dewey 1996), in quella «aperta» di Capitini il suo compito consiste nel preparare le condizioni perché l'esperienza dell'allievo spezzi, in positivo, la continuità con la propria.

G. Mannu, studiosa che ha esaminato la produzione accademica e didattica legata all'esperienza di Capitini nell'Università di Cagliari (1956-1964), si sofferma dapprima sull'apprezzamento, da parte del filosofo umbro, della definizione del legame tra democrazia e educazione ad opera di Dewey; segnala, tuttavia, delle differenze tra i due autori, che già si è iniziato a mettere in luce nelle righe precedenti. Quel che pare differente, nelle due visioni,

sono proprio i fini ultimi del processo educativo: la liberazione del bambino in Dewey è orientata a consentire lo svolgimento di tutte le sue abilità sociali, in una concezione che le considera sostanzialmente coincidenti con quelle etiche (Mannu 2012, 33); in Capitini, invece, il processo educativo è, in ultima analisi, orientato a una liberazione sociale/politica e interiore, in una profonda compenetrazione tra queste diverse dimensioni.

Il tema di un'educazione «povera d'interiorità» pare essere una critica a Dewey in qualche maniera suggerita all'autore umbro già dall'analisi di E. Codignola e che Capitini fa emergere nelle lezioni tenute nell'anno accademico 1956-57; insieme a questa rileva, riprendendo un motivo che pare essere ricorrente nel confronto con il filosofo americano, l'eccessivo criticismo deweyano verso la tradizione culturale contenuta nei libri (Mannu 2012, 73). Analogamente a come si vedrà rispetto a Maria Montessori, tuttavia, il confronto con la pedagogia deweyana, risulta essere, in Capitini, denso di profondo rispetto, di ammirazione e di acquisizione di concetti fecondi. Tale punto di vista positivo, infatti, attraversa tutte le argomentazioni su Dewey raccolte nel secondo volume di *Educazione aperta*, che fu pubblicato nell'anno della scomparsa dell'autore perugino. In esse Capitini approfondisce la visione deweyana del pensiero, improntata a un «monismo naturalistico» che egli non può condividere appieno, ma che apprezza e comprende.

Il pensiero, per Dewey, è costituito dalla stessa sostanza della natura; è lo strumento attraverso cui la natura, e l'umanità che di essa è parte, migliora se stessa e progredisce (Capitini 1968, 80, 104). Nell'esperienza educativa, specificamente nella scuola, tale processo si compie e si rinnova e ciò spiega il legame stretto e necessario tra scuola e società in Dewey, ma anche l'idea che il fanciullo contenga in sé le materie e le discipline di studio, che quindi non devono essere acquisite come strutture astratte esteriori al soggetto, ma scoperte attraverso l'esperienza individuale. Rispetto ad essa, l'attività dell'educatore ha la fondamentale funzione di incanalare degli impulsi, naturali nel bambino, ma non ancora qualificati (Capitini 1968, 104-105; Dewey 1996).

L'educazione, in senso deweyano, risulta essere il modo umano

di trasmettere valori, la cui validità è comprovata proprio dalla loro continua presenza come oggetti di educazione (Capitini 1968, 109).

Sarebbe però un errore, ammonisce Capitini, ritenere l'educazione deweyana «utilitaristica» in un senso troppo ristretto ed immediato. Capitini, a tal proposito, si domanda se e in che senso l'atteggiamento pedagogico deweyano possa essere considerato religioso, visto anche il frequente citare, da parte del filosofo americano, Dio, religione e profetismo (Capitini 1968, 106 – 108); egli giunge a concepire la posizione di Dewey, a tal proposito, quale quella che si potrebbe definire di un «laico religioso» (così come Capitini stesso, all'inverso, si autodefiniva «religioso laico»). In Dewey, infatti, i più elevati valori religiosi, ed etici, al contempo, sono immanenti e insiti nel progredire dell'umanità, attraverso l'educazione, verso obiettivi più elevati.

Così Capitini:

Dopo aver chiarito che nella concezione che il Dewey ha della religione sono assenti i fini soprannaturali, che la verità è intesa come in continuo sviluppo ed è verificabile secondo il metodo scientifico, ci avviciniamo sempre più a vedere la concezione del fine dell'educazione nel Dewey. (Capitini 1968, 108)

Sul versante più critico della pedagogia deweyana e attivistica, Capitini riporta gli addebiti mossi da Codignola al filosofo e pedagogista americano, alcuni dei quali sono già stati osservati in modo più analitico e che possono essere sintetizzati in una eccessiva «immersione» della pratica e del fatto educativo nella società: tale critica, che non a caso proviene all'attivismo, anche dalla sponda marxista (Capitini 1968, 135), allude a quella che si sarebbe rivelata come un'incapacità di questa concezione pedagogica di farsi realmente trasformatrice e tramutatrice. La civiltà pionieristica, che fa da sfondo e nutre la filosofia deweyana, ne determina anche i limiti e le insufficienze (Capitini 1968, 111-112). Tuttavia la scuola attivistica, e soprattutto Dewey, con la loro concezione del sapere come oggetto dinamico, che si modifica nelle mani di maestro e allievo, i quali apportano il loro contributo in-

dividuale alla costruzione di questo stesso sapere (Capitini 1968, 176, 255), fanno scuola all'educazione e, soprattutto, all'educazione degli adulti umanistica e dialogica, che si afferma nel Novecento, con Freire, Knowles e, seppure in modo del tutto particolare, con lo stesso Capitini.

Ma, alla luce della riflessione capitiniana, si potrebbe affermare che anche nel concetto cardine di compresenza dell'autore umbro, vi sono tracce della visione fortemente laica, sociale, immanentistica, che Dewey ha della religiosità.

Capitini e Montessori

Capitini descrive Maria Montessori come «pensatrice ed educatrice geniale, che ha intuito punti fondamentali dell'attivismo pedagogico in un periodo (primo decennio del secolo), in cui in Italia non c'era nulla in quel senso» (Capitini 1968, 109-110). La sua critica complessiva al pensiero montessoriano, che può essere riassunta nelle parole di estremo apprezzamento precedenti, risente, però, di una visione più generale, della pedagogia attivistica, nella quale sono contemplate anche quelle ombre cui si è fatto riferimento prima.

Capitini esprime ampia condivisione rispetto a molti aspetti della prospettiva montessoriana, soprattutto in riferimento agli elementi attivistici che, implicitamente o meno, si ispirano alla nonviolenza. Un tale elemento è ravvisabile, per fare un esempio molto specifico, nell'uso educativo che Montessori fa del silenzio, cioè non come imposizione repressiva del maestro autoritario, che prelude all'obbedienza, ma come raccoglimento, intimità e unione, anche isolamento della maestra con la sua classe, che porta a una disciplina interiore, scelta e non imposta (Capitini 1968, 423-426).

Ne *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, seconda opera esplicitamente pedagogica di Aldo Capitini, l'autore avvia un dialogo, che verrà, successivamente, articolato in modo più diretto, con la pedagogia di Montessori. Anche rispetto al metodo dell'educatrice (Capitini 1953, 219), affrontando argomenti particolari, Capitini pone in rilievo un'insufficienza nell'incardinarsi in un rapporto

educativo che abbia quel valore spirituale, organico e autenticamente religioso di cui si diceva precedentemente.

Tale critica, dev'essere osservato, muove da un analitico approfondimento di tutti gli elementi contenuti nel metodo montessoriano (cfr. Mannu 2012, 109-123). Capitini, in proposito, coglie spunti da rilievi critici che già alcuni suoi contemporanei mossero alla Montessori – G. M. Bertin, De Bartolomeis – concentrandosi soprattutto sul tema della funzione del lavoro all'interno del metodo. Per Montessori il lavoro del bambino coincide con un'attività fisica e manuale che ha principalmente la funzione di educarne armonicamente i sensi. Si perde, con ciò, il valore spirituale del lavoro umano, la sua tendenza a realizzare bellezza, verità, liberazione, razionalità, come ad esempio – nota Capitini – in Kerschensteiner (Mannu 2012, 120).

È d'obbligo, nell'affrontare il tema di un confronto critico tra Montessori e Capitini, il riferimento al tema dell'educazione alla pace, connesso a quello dell'educazione religiosa: è rispetto a questi punti, infatti, che la concezione educativa montessoriana apre i propri orizzonti alla vita sociale del bambino. Capitini, rispetto al tema dell'educazione alla pace prospettata da Montessori, anche qui riprendendo alcune critiche sviluppate da S. Hessen, D. Bertoni Iovine e G. M. Bertin, fa notare la potenziale contraddittorietà tra un ambiente montessoriano, adattato alla mente e alle inclinazioni infantili in tutte le sue espressioni materiali e spirituali, nel quale il bambino possa sviluppare il senso della pace, e la realtà esterna, soggetta invece alle leggi distorte dell'adulto, orientate alla sopraffazione e al conflitto (Mannu 2012, 120-123).

L'educazione religiosa montessoriana, invece, rimane, per Capitini, da un lato ancorata a una concezione scientifica dello sviluppo del bambino e dell'intervento pedagogico, concezione che fa da sfondo a tutto il suo pensiero e che mal si lascia conciliare con la prospettiva della fede religiosa; dall'altro, l'educazione religiosa montessoriana, rimane legata alla liturgia e al catechismo cattolico, nella loro funzione educativa, in un modo che Capitini giudica sostanzialmente escludente rispetto ad altre religioni e culture (Mannu 2012, 118, 122).

Sul primo punto, tuttavia, occorre considerare a fondo la prospet-

tiva montessoriana e considerarne il valore, pur riconoscendo le differenze d'impostazione con Capitini. Grazia Honegger Fresco, allieva di Montessori, afferma in una recente intervista, realizzata da M. Catarci:

La Montessori non parla di «educazione alla pace», ma di «educazione e pace», con l'idea, comprovata da osservazioni in tante scuole, che il bambino soddisfatto profondamente nei suoi bisogni è un bambino pacifico. Se arriva a scuola molto inquieto, cambia a poco a poco il suo comportamento aggressivo e autolecionista, mentre in alte situazioni scolastiche, basate su una forte competizione, lo accresce. (Catarci 2007, 111 – 112)

Per Montessori, quindi, educare alla pace, significa principalmente preparare le condizioni psicologiche e sociali per le quali il bambino, «padre dell'uomo», svilupperà un'identità adulta pacifica. L'educazione alla nonviolenza e alla pace in Capitini, assume invece un carattere preminente, attivo ed esplicito, e viene portata avanti nella scuola attraverso le modalità d'insegnamento/apprendimento di ciascuna materia e in tutte le organizzazioni della società, tra gli adulti (Capitini 1992). C'è differenza di prospettive tra i due autori ma c'è anche un inglobare la prospettiva dell'una in quella, storicamente seguente, dell'altro, là dove Capitini fa suo il principio della struttura relazionale nonviolenta come base necessaria per qualsiasi prospettiva educativa di pace.

G. Honegger Fresco difende la maestra Montessori anche dall'addebito di dogmatismo cattolico/cristiano, descrivendone invece un profilo laico e positivista, nel senso migliore del termine, soprattutto facendo riferimento alle esperienze educative e culturali di Maria Montessori nel mondo, nelle quali ella fece emergere uno spirito aperto e dialogico, in cui il riferimento alle ritualità religiose era funzionale alla comprensione di alcuni valori universali (non è difficile osservare che questa stessa laicità e apertura caratterizzerà in modo deciso il pensiero capitiniano) (Catarci 2007, 114-115).

Capitini ritorna sul concetto di «liberazione» della proposta pedagogica montessoriana: l'educatrice e pensatrice vede nel bam-

bino istinti e processi che contengono il «segreto» del corretto sviluppo umano e che indicano al mondo adulto il percorso dal quale esso si è allontanato e al quale si deve riavvicinare, al fine di predisporre un ambiente educativo nel quale tale corretto sviluppo possa liberarsi e dispiegarsi (Capitini 1955b, 2; Capitini 1968, 342-355). L'aver scoperto nell'infanzia, da parte della Montessori, tale «novità», tale segreto, tale radicale diversità del bambino rispetto all'adulto, quell'essenza che, però, corrisponde anche all'originaria natura di quest'ultimo, è, per Capitini, un'intuizione straordinaria. In che cosa, allora, è insufficiente la proposta di Maria Montessori? Scrive Capitini:

La Montessori resta sulla linea di un intelligente umanismo naturalistico, ma non si può allora citare il Vangelo. Osservare nel fanciullo le leggi della vita e liberarle dagli ostacoli è diverso dalla tensione alla liberazione religiosa, che è verso altra realtà, e da un'educazione conseguente che assegna un posto anche all'educatore; per la Montessori l'educando fa legge, e ciò è vederlo come individuo, non nell'atto sintetico con l'educatore: senza la tensione al valore nell'educatore e la sua apertura religiosa, non s'intende che il fanciullo porti una risposta. (Capitini 1955b, 3)

Il pensatore umbro, riprendendo l'addebito mosso alla Montessori da altri autori, di disconoscere il valore e ruolo dell'educatore, pare affermare che la liberazione non sta solo nel bambino in sé e per sé, come entità singola, ma nell'atto educativo che collega quest'ultimo al maestro e al contesto. Ma la critica capitiniana è orientata anche a quello che egli ritiene un eccessivo naturalismo, psicologismo e attenzione ai sensi della Montessori, soprattutto nel prospettare un nuovo ambiente per la parte giovane dell'umanità (Capitini 1955b, 4-5); critica, questa, che Capitini estende ad altri autori, come Piaget, che nello sviluppo del pensiero psicopedagogico della prima metà del Novecento si sono inseriti per definire, in un modo giudicato dal Nostro eccessivamente schematico, le tappe universali dello sviluppo psicologico e morale del bambino (Capitini 1955a, 5-7). La visione piagetiana dello sviluppo, secondo Capitini, risente di una prospettiva che non riesce

a cogliere il «di più» del fanciullo e non esce dalla considerazione dello stesso come essere in potenza e in stato di immaturità rispetto all'adulto, che invece della maturità rappresenterebbe il modello (Falcicchio 2009, 92-96).

Secondo Capitini, in Montessori anche il concetto di pace è fondato su quello di corretto e «normale» sviluppo psichico del fanciullo. Il sistema sociale organizzato intorno alla guerra, in tale concezione, altro non è se non l'allontanamento, da parte della società adulta, dai principi e valori su cui si basano naturalmente lo sviluppo e l'interrelazione degli umani. Maria Montessori, è vero, introduce la nonviolenza, e ciò è un grande merito, ma non giunge a concepirne l'aspetto aperto, costruttivo (e drammatico, in quanto si confronta attivamente con un sistema sociale violento), secondo il quale, come in Capitini stesso, un intero progetto educativo si organizza in mille rivoli d'intervento con i giovani e con gli adulti.

In sintesi si può affermare che la critica capitiniana al pensiero di Montessori, si concentra sul concetto di normalità, che al pensatore pare insufficiente come obiettivo auspicabile dell'azione educativa. così pure egli osserva criticamente, per le ragioni anche prima esposte, gli elementi dell'assenza o irrilevanza dell'educatore nel processo formativo e, infine, l'idea montessoriana della libertà, concepita come liberazione della carica vitale, sensoriale e attivistica del fanciullo, ma troppo poco come processo spirituale di avvicinamento al valore, dal quale sorgerebbero, secondo Capitini, infinite occasioni di percorsi educativi e didattici (Capitini 1952, 7).

Conclusioni: sulla dialettica dell'«aggiunta» capitiniana

La costante che si è avuto modo di mettere in rilievo, nell'atteggiamento capitiniano verso l'attivismo pedagogico, l'educazione nuova e le scuole nuove, potrebbe essere definita in una tensione a inglobare in modo critico e a proporre un'aggiunta. Spesso tale aggiunta si sostanzia nella proposta di una tensione spirituale, di un più profondo e ampio significato dell'azione e dell'esperienza educativa, soprattutto in una sua più determinata tensione

a tramutare e rivoluzionare la realtà: una tensione che M. Pomi ha definito quell'«essere altrimenti» che è obiettivo sintetico della pedagogia capitiniana (Pomi 2005, 141).

Sarebbe per certi versi riduttivo attribuire alla critica pedagogica capitiniana l'obiettivo di voler aggiungere una dimensione spirituale e religiosa ad una concezione, come quella attivistica, che, provenendo dal naturalismo, dal pragmatismo e dallo strumentalismo, è sostanzialmente laica. Ciò perché, come argomenta lo stesso Pomi, la religiosità capitiniana è sui generis; cosa, infatti, è «religioso», nella sua concezione?

Tolta ogni concezione confessionale, il «religioso» per il Nostro costituisce semplicemente la dimensione esistenziale che si «aggiunge» all'agire, al pensare, al sentire in virtù dell'esperienza medesima, ma «appassionata», della nostra finitezza, dei nostri limiti, della nostra temporalità, segnata dalla coscienza «realistica» del dolore, ciò di cui Capitini mostra di essere lucidamente cosciente fin dai primi scritti universitari. (Pomi 2005, 43)

Ma «religioso», in senso capitiniano, è, secondo Pomi, anche l'andare verso il tu-tutti come infinita apertura verso l'altro, l'altrui e l'altrimenti, che innerva il pensiero di questo autore (Pomi 2005, 43). Vigilante, dal canto suo, mettendo in evidenza il fatto che molti abbiano giudicato debole, in quanto fondata sui principi di una flebile mistica religiosa, la nonviolenza capitiniana, afferma che la religiosità dell'autore è del tipo che pone ineludibili e universali domande, cui ciascuno può, nel pensiero e nella prassi, dare risposte differenti (Vigilante 2000).

Anche da un punto di vista più strettamente filosofico, inoltre, il pensiero capitiniano, come ha fatto notare Granese, afferma che la stessa filosofia ha meno valore nella sua funzione astrattamente speculativa e più, si potrebbe dire, nella sua funzione di indicatrice e discriminatrice di valori e orientamenti al fare (Granese 1977, 127-129). Da questa concezione generale discende la peculiare dialettica capitiniana, sulla quale lo stesso autore afferma:

Vale però anche per la filosofia (e soprattutto per definire il modo

in cui Capitini ne intendeva «l'ufficio») quella teoria del «procedere per aggiunte» che costituisce uno dei punti focali (da un punto di vista metodologico e pratico) del pensiero capitiniano, ossia «il porre accanto a un elemento precedente un altro che apre un nuovo orizzonte» e «fa sistema col primo senza sopprimerlo», secondo un modo di superamento dialettico che in realtà va visto come espressione di una esigenza di diversa natura [...]. (Granese 1977, 129)

G. Falcicchio punta a porre in evidenza il legame tra la «dialettica dell'aggiunta» capitiniana e la struttura nonviolenta del suo pensiero; l'aggiunta infatti, consente di evitare la logica della contrapposizione e della distruzione rispetto alle persone, le idee e le posizioni cui l'attore si pone in antitesi (Falcicchio 2008, 21). Scrive, anche oltre, l'autrice che:

[...] la nonviolenza è misura smisurata, perché si nutre di quella che Capitini chiama apertura infinita dell'anima, per cui la lotta non è mai contro, ma è con l'avversario per superare il limite. Questo si tradurrà nella tensione affettuosa verso l'altro che contraddistingue il dissenziente nonviolento e che apre il dissenso aggiungendovi la novità radicale e rivoluzionaria della nonviolenza. (Falcicchio 2009, 220)

Infine, anche Martini sottolinea l'idea di aggiunta come elemento fondamentale del pensare capitiniano, il quale sembra attribuire a questo concetto un valore caratterizzante l'umano in quanto tale: l'aggiunta è il valore che noi attribuiamo alla nuda realtà, ai fatti, modificandoli e tramutandoli (Martini 2004, 13)¹.

Traendo le fila del discorso qui affrontato, si può affermare che, nel confrontarsi con le correnti di pensiero pedagogico e educativo della fine dell'Ottocento e del Novecento, con uno specifico riferimento – che può apparire riduttivo, ma che si indirizza verso due «autori-simbolo» – a John Dewey e a Maria Montessori, Capitini abbia messo a frutto in modo esemplare la sua tendenza

1 Paiono evidenti, in questo contesto, i richiami alla fenomenologia husserliana.

all'analisi umile e paziente, ma anche la sua tensione migliorativa, capace di trasportare un'eredità culturale in una dimensione più avanzata di teoria e di prassi educativa. I temi relativi all'educazione democratica, legata al movimento progressivo della società, d'ispirazione deweyana, i temi relativi alla liberazione, che è insita nella scoperta/riscoperta della mente, dell'emotività e delle esigenze del bambino, d'ispirazione montessoriana, uniti ad altre, importanti e ricche influenze di questi autori, costituiscono una parte non marginale della proposta pedagogica capitiniana, che, per sua natura, non è slegata, ma è tutt'uno con quella filosofica, etica e politica.

Riferimenti bibliografici

- Capitini A. (1951), *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze
- Capitini A. (1953), *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Nistri-Lischi, Pisa
- Capitini A. (1955a), *Il fanciullo nel rapporto con la realtà e la società*, Arti Grafiche Pacini Mariotti, Pisa
- Capitini A. (1955b), *Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori*, Arti Grafiche Pacini Mariotti, Pisa
- Capitini A. (1967), *Educazione aperta 1*, La Nuova Italia, Firenze
- Capitini A. (1968), *Educazione aperta 2*, La Nuova Italia, Firenze
- Capitini A. (1992), *Scritti sulla nonviolenza*, a cura di L. Schippa, Protagon, Perugia
- Catarci (2007), *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, EGA, Torino
- Dewey J. (1996), *Esperienza e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze
- Elias J. L., Merriam S. B. (1995), *Philosophical Foundations of Adult Education*, Krieger Publishing Company, Malabar, Florida
- Fadda R. (2002), *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando
- Falcicchio G. (2008), *L'educazione è aperta. Educazione e dissenso in Aldo Capitini*, in A. Capitini, *L'educazione è aperta. Antologia degli scritti pedagogici*, a cura di Falcicchio G., Levante, Bari
- Falcicchio G. (2009), *I figli della festa. Educazione e liberazione in Aldo*

Capitini, Levante, Bari

Granese A. (1977), *La riflessione filosofica*, in *Il messaggio di Aldo Capitini. Antologia degli scritti*, a cura di Cacioppo G. Granese A., Lacaita, Manduria

Mannu G. (2012), *Gli inediti sardi di Aldo Capitini filosofo morale (1956-1964)*, in *Gli inediti sardi di Aldo Capitini filosofo morale (1956-1964)*, a cura di G. Mannu, FrancoAngeli, Milano

Martini M. (2004), *Capitini e l'attualità della nonviolenza*, in A. Capitini, *Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, a cura di M. Martini, ETS, Pisa

Montessori M. (1992), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano

Pironi T. (1991), *La pedagogia del «nuovo» di Aldo Capitini tra religione ed etica laica*, Clueb, Bologna

Pomi M., (2005), *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, La Nuova Italia, Brescia

Secci C. (2012), *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire, Liguori*, Napoli

Spranger E. (2000), *Difesa della pedagogia europea*, a cura di Rossi B., Armando, Roma

Vigilante A. (2000), *Tavola Rotonda su «Nonviolenza e Religione»*, Perugia, Centro S. Martino, 23 settembre 2000

Vigilante A. (2011), *Aprire l'educazione*, in A. Vigilante, P. Vittoria, *Pedagogie della liberazione*, Edizioni del Rosone, Foggia.