



Università degli Studi di Catania

Dipartimento di Processi Formativi

Elisa Maiorca

Dalla pratica militante allo slancio profetico.
Aldo Capitini e la pedagogia della
tramutazione in un contesto di ricerca
teorica e di prassi operativa

Dottorato di ricerca

Fondamenti e metodi dei processi formativi

Tutor:

Prof.ssa Maria Tomarchio

Coordinatrice:

Prof.ssa Maria Tomarchio

INDICE

INTRODUZIONE p. 6

PRIMA PARTE

ALDO CAPITINI E L'EDUCAZIONE ALLA PACE

E ALLE PRATICHE DELLA NONVIOLENZA

CAPITOLO PRIMO

ESISTERE PER L'IMPEGNO:

ALDO CAPITINI NELLA STORIA DEL SUO TEMPO

1. Una vita per il cambiamento p. 14
2. Una produzione tra tensione politico-religiosa p. 35
e educazione trasformatrice

CAPITOLO SECONDO

“L'AGGIUNTA” E “LA COMPRESENZA”

IN FUNZIONE DELLA LIBERAZIONE

1. Aldo Capitini: uomo della pace e della nonviolenza p. 60

2. La pedagogia come religione e la religione come pedagogia p. 105

CAPITOLO TERZO

UNA PEDAGOGIA PROFETICA ANCORATA ALLA REALTÁ

1. Il carattere non utopico del pensiero pedagogico-politico
di Aldo Capitini p. 145
2. I COS e i COR p. 168

SECONDA PARTE

LA GESTIONE NONVIOLENTA DEL CONFLITTO

CAPITOLO QUARTO

LE SCIENZE PER LA PACE E LA FORMAZIONE

AL METODO NONVIOLENTO

1. Le origini e la storia dei *Peace Studies* p. 192
2. L'Italia e gli Studi per la Pace p. 208

CAPITOLO QUINTO

L'EDUCATIVA TERRITORIALE PENALE E LA GESTIONE

DEL CONFLITTO: L'ESPERIENZA DELLA COOPERATIVA

SOCIALE "PROSPETTIVA" DI CATANIA

1. Stili e simboli della violenza nella società postmoderna:
adolescenti in trappola p. 233
2. Educativa territoriale: metodi e interventi in un modello
comunitario p. 242
3. Educativa territoriale penale: cultura della nonviolenza
e progettualità nell'educazione alla pace p. 250

APPENDICE

1. Anni Sessanta: la pace nelle strade e nelle piazze. Un dialogo
con Fausto Amodei sulla Marcia per la pace del 1961 p. 272

ALLEGATI

1. *Brassens: un anarchico politicamente scorretto*
di Fausto Amodei p. 282
2. *Dove vola l'avvoltoio* di Italo Calvino p. 286
3. *Il disertore* di Boris Vian p. 289

CONCLUSIONI

p. 292

BIBLIOGRAFIA

p. 300

INTRODUZIONE

In un mondo governato dall'economia e non più dalla politica, in un'epoca nella quale le logiche del mercato ci impongono di vivere *vite di corsa* e persino i sentimenti, le emozioni e le relazioni intersoggettive vengono mercificati e monetizzati essendo il denaro l'unico e autentico catalizzatore simbolico, appare un imperativo categorico l'esigenza di rimeditare, di riflettere e di ripensare questioni come la pace, la nonviolenza, il dialogo, l'incontro. L'identità si arricchisce e si potenzia solo ed esclusivamente nello scambio e nel mutuo riconoscimento, che diventano apertura incondizionata e critica verso l'alterità nella prospettiva e nel bisogno di una compiuta pratica di educazione democratica e progressista. In tale ottica il pensiero pedagogico, religioso e politico di Aldo Capitini risulta non soltanto e semplicisticamente attuale, ma necessario ed indispensabile, per la costruzione e per la concreta realizzazione di una nuova e più democratica *paideia*. In Capitini è infatti assente qualsiasi forma di chiusura e/o di incomprendimento rispetto all'altro soggetto; anzi, per il pensatore umbro, è proprio nell'altrimenti dell'altro, nella differenza del più debole, dell'emarginato, del reietto, del disabile e persino del morto, che risiede e si colloca la forza rinnovatrice e, ad un tempo, emancipatrice dell'educare.

La nostra è indubbiamente una società che vive e subisce i sintomi e le ferite di una crisi profonda, per molti versi tragicamente irreversibile e

drammaticamente ineludibile, ma lo slancio e lo spirito utopico, che in Capitini si trasforma in messaggio profetico (che ci ricorda che il meglio non è soltanto possibile, ma è inevitabilmente attuabile nel *hic et nunc* di una realtà mutata), ci ammoniscono costantemente e ci spingono al cambiamento/*tramutazione*, affinché si trovi uno spazio di pacifica ed armonica coesistenza per un *uomo nuovo* in una società aperta e democraticamente governata dal basso da tutti, una società capace, quindi, di aiutare il singolo a crescere all'interno della totalità dei soggetti e a fare in modo che la totalità, nella sua globalità, sappia rispettare, soddisfare e assecondare i più intimi, concreti e reali bisogni di ciascun uomo.

Quella di Capitini è, allora, una *paideia* dell'umano che sa scoprire e ritrovare momento dopo momento nella più totale concretezza l'umanità dell'altro nell'incontro, che diventa in lui interazione e scambio con la totalità dei viventi e dei non viventi, secondo l'afflato cosmico di una pacificazione onnicomprensiva e onnilaterale. Capitini infatti ci ricorda che l'educare è relazione aperta, che si fonda su, e che prevede, una piena e compiuta compenetrazione in modo da stimolare, da favorire e da promuovere una crescita condivisa e uno sviluppo realmente partecipato.

Tale crescita implica un percorso di presa di coscienza anche rispetto a ciò che va bandito, rifiutato e rigettato con la massima consapevolezza ed energia. Pace e nonviolenza del resto non significano rifiuto della lotta, del confronto e dello scontro, ma capacità di scegliere secondo quei principi e quei valori che

permettono di produrre e di incrementare il bene, la giustizia e il meglio per tutti e per ciascuno.

Nel mondo contemporaneo globalizzato e postmoderno gli stili di vita e i bisogni vengono dettati, determinati e confezionati dalla violenza delle leggi del mercato, che ci spingono a scegliere esclusivamente tra beni materiali e/o prodotti mediatici. La scelta in sé è indiscutibilmente un fattore positivo, perché la democrazia stessa è tale in quanto garanzia della libertà e, quindi, della possibilità di scegliere. In democrazia, però, scegliere vuol dire optare autonomamente e in piena libertà per una o più versioni del mondo e non per questo o per quel prodotto e/o bene di consumo più o meno superflui. L'attenzione laicamente religiosa di Caputini all'umanità dell'uomo ci ricorda, oggi più di ieri, quanto importante sia sviluppare una coscienza critica e vigile rispetto al presente; un presente: molto diverso dal passato, perché deve fare i conti con fenomeni e modelli che lo rendono instabile, friabile e assolutamente permeabile alla violenza del potere economico. L'instabilità, la precarizzazione e la defuturizzazione sono le categorie che connotano il nostro mondo, un mondo nel quale le chiavi ermeneutiche utilizzate nel passato possono risultare insufficienti e/o addirittura inutili. In tal senso proprio un intellettuale come Aldo Caputini offre gli strumenti per dare vita ad una nuova e diversa *paideia* in grado di gestire, governare e metabolizzare il cambiamento, servendosi di parole chiave, capaci di trascendere il contingente, ma anche di entrare come forza viva e vitalizzante nella realtà di

ogni singolo soggetto. È l'educazione la via, per Capitini, che può dare linfa e forza a concetti come quelli etici per cui l'uomo è kantianamente sempre fine e mai mezzo, sempre protagonista del suo apprendimento e dinamicamente disponibile alle pratiche dell'incontro con il tu-tutti, secondo una relazione *in fieri* e continuamente aperta, per cui profeticamente l'io si confronta con il tu per diventare nei tutti un noi in nome dello spirito della solidarietà e della logica/pratica della responsabilità.

Nel mutare dei modelli di una società instabile e pericolosamente priva di punti di riferimento sicuri e/o eticamente definiti, l'insegnamento dall'alto profilo morale di Aldo Capitini è strategia e percorso per la realizzazione di una società solidale e connotata dall'uguaglianza, nella quale si opera, in nome delle buone pratiche educative, secondo i criteri di una responsabilità incondizionata ed illimitata verso l'alterità dell'altro e verso se stessi, in funzione di una concezione del donarsi e del prendersi cura dell'altro che non prevede né limiti né riserve né condizioni.

La nuova *paideia* che Aldo Capitini ci ha trasmesso e consegnato è attuale e viva proprio perché è ricerca e costruzione di un *essere di più* per ogni singolo e per il mondo nella sua globalità, non a partire da teorie o metodi dettati o prodotti da bisogni del qui e ora, ma perché fondata su istanze e principi che hanno valore universale e metastoricamente appaiono capaci di orientare e di guidare l'agire umano verso un riscatto globale e individuale che è superamento delle

sperequazioni e delle inferiorizzazioni, delle marginalizzazioni. Non a caso Capitini sa essere, per chi lo legge con attenzione, oggi più di ieri maestro e profeta dell'emancipazione, della solidarietà e del rinnovamento.

Nella prima parte del lavoro si analizza il pensiero di Aldo Capitini alla luce delle grandi questioni da lui sviluppate in riferimento alla pace e alla nonviolenza.

Nel primo capitolo si cerca di collocare la personalità complessa di Capitini all'interno del dibattito culturale del tempo, con particolare attenzione alla sua formazione e alle istanze di rinnovamento e di mutamento sociale, politico, religioso e pedagogico presenti nelle sue opere.

Nel secondo capitolo ci si sofferma sullo straordinario anelito e sul solido spirito religioso, che nel pensatore perugino si trasformano in slancio etico in funzione di una concezione pedagogica sempre in grado di conciliare e di armonizzare elaborazioni squisitamente teoretiche e prassi educativa secondo una prospettiva solidale e cooperativa, capace di rintracciare la *tramutazione* spirituale e sociale attraverso l'esercizio delle buone pratiche educative, ispirate dalle tecniche della nonviolenza e dalla pedagogia della pace.

Nel terzo capitolo si mette in luce come la tensione etica di Capitini sia sempre animata e orientata da uno slancio profetico, che è apertura in direzione del *possibile* e del meglio; tale tensione si traduce in prassi educativo-religiosa nelle esperienze dei COS e dei COR, autentici laboratori di una educazione

democratica immaginata e costruita dal basso, nel rispetto di una dinamica concezione di *democrazia diretta*, che dovrebbe (anzi sicuramente deve) condurre al potere di tutti/*omnicrazia*.

Nella seconda parte si offrono indicazioni sul problema, centrale in educazione, della gestione nonviolenta del conflitto.

Nel quarto capitolo si opera una ricostruzione storica del pensiero sulla pace sia nel dibattito mondiale ed europeo, sia in quello italiano, cercando di evidenziarne i limiti (soprattutto per ciò che riguarda l'Italia), ma anche gli elementi assolutamente originali e innovatori per la costruzione di una pedagogia solidale e concretamente promotrice di cambiamento e di vera e compiuta integrazione.

Nel quinto capitolo si cerca di precisare e di definire il ruolo e la funzione dell'educatore territoriale penale (alla luce dell'esperienza della Cooperativa Sociale "Prospettiva" di Catania), come esempio possibile di applicazione e di traduzione in termini operativi del pensiero nonviolento e della pace secondo le indicazioni e il messaggio di Aldo Capitini.

In appendice si presenta un'intervista al cantante Fausto Amodei, che partecipò il 24 settembre 1961, al fianco di Franco Fortini, alla prima Marcia per la pace Perugia-Assisi.

PRIMA PARTE ALDO CAPITINI E L'EDUCAZIONE ALLA PACE E ALLE

PRATICHE DELLA NONVIOLENZA

CAPITOLO PRIMO

ESISTERE PER L'IMPEGNO:

ALDO CAPITINI NELLA STORIA DEL SUO TEMPO

1. Una vita per il cambiamento

Aldo Capitini, come ha giustamente sottolineato Massimo Pomi, è: *“probabilmente il più rimosso classico pedagogico del Novecento italiano: il pensatore più provocatorio, dirompente, atipico e “scandalosamente” inattuale della nostra tradizione colta”*.¹ Attraverso due terzi di secolo, come Capitini stesso amava dire, ha influenzato inconfondibilmente, in modo discreto e quasi sempre sotto traccia, non pochi settori della società e della cultura italiana; e questo pur nell'apparente marginalità, se non marginalizzazione, della sua figura intellettuale e del suo impegno, vissuto sempre in prima persona nella società del suo tempo, come del resto attesta il suo epistolario² di oltre 1.400 cartelle, in cui compaiono molti dei grandi nomi dell'intellettualità e della politica italiana di quel periodo: a lui, infatti, si deve l'introduzione nel nostro paese di motivi di riflessione e di azione sino ad allora assolutamente inediti, come la nonviolenza, di cui è senz'altro ancora oggi uno dei più importanti teorici a livello europeo. È

¹ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, Firenze-Milano, RCS-La Nuova Italia, 2005, p. 1

² Dal 18 ottobre 1968, data della scomparsa di Aldo Capitini, la sua eredità passa, per sua stessa volontà testamentaria, a pochi amici ai quali affida la cura e la sistemazione delle sue carte e dei suoi libri nel luogo in cui si trovavano, il suo appartamento in via Villaggio S. Livia, donato poi, dal cugino Piero Capitini, alla Fondazione Centro Studi Aldo Capitini. Su iniziativa della Fondazione a partire dal 1994 il carteggio del pensatore umbro è gelosamente conservato presso il Fondo Capitini dell'Archivio di Stato di Perugia, e ne costituisce la sezione più imponente, frutto dei contatti che Capitini ha intrattenuto con un'ampia parte della cultura e della politica italiana, tra questi: Luigi Russo, Antonio Banfi, Piero Calamandrei, Walter Binni, Benedetto Croce, Lamberto Borghi, Lucio Lombardo Radice, Aldo Visalberghi, Giovanni Maria Bertin, Danilo Dolci, Francesco Flora, Carlo Ludovico Ruggianti, Delio Cantimori, Norberto Bobbio, Guido Calogero, Cesare Luporini, Guido De Ruggiero, Mario Dal Pra, Edmondo Marcucci, Tristano Codignola, Enzo Enriques Agnoletti, Goffredo Fofi, Giuliano Pontara.

lui che, nel paese di Machiavelli e Guicciardini, dove nacque il realismo politico moderno, ha degnamente rappresentato l'inquietudine della coscienza utopica novecentesca, nelle sue aspirazioni più alte e concrete. Capitini ha avuto il coraggio di giocare, in una terra cattolicissima, la partita di una riforma religiosa, e perciò intellettuale e morale, che rinnovasse profondamente i modi del sentire religioso in direzione antidogmatica, antiautoritaria e nonviolenta, e le forme dello stare al mondo con gli altri, del comunicare e condividere idee e prospettive di senso, del riferirsi, senza vessazioni e sopraffazioni, all'orizzonte infinito della compresenza che con la sua vibrante ulteriorità relativizza acquisizioni e consapevolezze consolidate, sgombrando il campo da ogni pretesa di esclusività e rilanciando il difficile, arduo e imprescindibile dialogo che, come scriveva Höderlin, noi stessi siamo e che ci fa essere quel che siamo. A Capitini però va riconosciuto anche l'indubbio merito di aver tenuta viva la miglior tradizione del radicalismo democratico, con la sua teorizzazione della omnicrazia, o potere di tutti.³

Capitini, come Gandhi, amava definirsi un idealista pratico: la sua prima preoccupazione e il suo impegno maggiore sono sempre stati quelli di mettere in pratica le sue idee, sperimentandole, e, per l'estrema coerenza tra teoria e prassi, egli può essere considerato, a pieno titolo, un intellettuale organico. L'esigenza di

³ Pomi M., *L'apertura nonviolenta di un mite rivoluzionario. Aldo Capitini (1899-1968) e la sua Fondazione*, in Salmeri S. (a cura di), *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative del cittadino in democrazia*, Troina (En), Città Aperta, 2009, pp. 63-72

una riflessione attenta sulla biografia di Capitini non risponde, quindi, soltanto all'ovvia funzione di presentare la persona di cui si parla. Vi è un'esigenza molto più intima, derivante dalla profonda compenetrazione, in Capitini, tra vita e pensiero. Aldo Capitini non è, cioè, di quegli autori il cui valore e significato stanno tutti nello scritto, verso il quale il nostro consenso o dissenso razionale non viene alterato dalla conoscenza delle vicende biografiche. Per lo studioso perugino la lettura della pagina rinvia subito all'aspetto biografico, e non solo perché gli scritti derivano dai molti stimoli storicizzati e sono volti a delineare prospettive di azione (anche le opere più teoriche infatti affrontano sempre il problema di quello che si può o si deve fare), ma anche perché molte pagine perderebbero mordente e significato se non corrispondessero alla vita e non fossero testimonianza della sperimentazione diretta di certe dimensioni e possibilità dell'esistenza.⁴

Negli scritti di Capitini, molto spesso, le idee sono raccontate come intuizioni o scoperte e sono descritte nel percorso concreto del dibattito e della lotta da cui sono nate. Esse sono legate in modo indissolubile agli eventi e alle persone che le hanno realizzate. Capitini incarna un protagonismo alla lettera (essere il primo nell'azione) del tutto schivo e perfino ignorante dell'esibizione, una testimonianza che è l'esatto contrario della passività e dell'ottuso voyeurismo con cui si è da tempo corrotto il significato dello stesso termine "testimone". Per

⁴ Cacioppo G., *Introduzione*, in Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977, pp. 7-19

Capitini l'obbligo morale alla partecipazione attiva è completo solo quando si assume su di sé l'intera responsabilità di quanto si afferma, solo quando, cioè, si è (o si è già stati) la prova vivente di quanto si attesta.⁵

Presentando nel 1938 gli scritti di Carlo Rosselli Salvemini scriveva: *“Noi non speriamo niente e noi speriamo tutto. Ci rendiamo conto, cioè, sia dei rischi che delle imprevedibilità del futuro. Ma un fatto solo è sicuro: che fra i fattori dell'avvenire esiste anche la nostra volontà, la nostra azione, la nostra testardaggine. Ciascuno di noi troverà nell'avvenire quel tanto che vi avrà messo di se stesso”*.⁶

Capitini non ha affidato il suo pensiero solo alla produzione di saggi e di articoli, ma ne ha perseguito la diffusione con molteplici iniziative che non ebbero mai nulla di estemporaneo o di velleitario e che, al contrario, si caratterizzarono proprio per la loro precisa aderenza alle situazioni in cui si trovarono inserite. Il discorso capitiniano non richiede, quindi, un semplice consenso intellettuale, ma soprattutto la convergenza di impegno operativo.⁷

È ragionevole pensare che sia stata proprio la stretta connessione tra vita e pensiero a rendere particolarmente difficile il tentativo, intrapreso da molti studiosi ed interpreti di Capitini, di “sistematizzare” il suo lavoro, inseguendo i diversi temi e motivi in cui esso si articola: ingabbiare il pensiero di Capitini entro

⁵Giacchè P. (a cura di), *Aldo Capitini. Opposizione e liberazione*, Napoli, L'ancora del mediterraneo, 2003

⁶ Rosselli C., *Oggi in Spagna domani in Italia*, Torino, Einaudi, 1967, pp. 12-13

⁷ Del Giudice C., *Le carte di Aldo Capitini: problemi di ordinamento*, in “Il Ponte”, n. 10, ottobre 1998, pp. 224-232

formule particolari significa, infatti, rischiare di svilirne il significato, banalizzandolo. In Capitini, pedagogia, politica e religione si legano indissolubilmente; non è possibile comprendere il suo pensiero pedagogico se non alla luce delle sue idee religiose e politiche. I nuclei fondamentali del pensiero di Capitini si sviluppano e si svolgono in un sistema circolare o, meglio, a spirale che si apre e si chiude continuamente su se stesso integrando al suo interno nuovi elementi e approfondimenti ulteriori ed inediti secondo il principio capitiniano della libera aggiunta.⁸

Aldo Capitini nasce nella vita pubblica italiana nel 1932, momento in cui la sua esistenza subisce un brusco e determinante salto qualitativo: egli è alla “Normale” di Pisa come segretario e al tempo stesso come assistente volontario di Attilio Momigliano. Commissario alla “Normale” è Giovanni Gentile, il quale lo invita a prendere la tessera del partito fascista anche come reazione alla scelta dell’esilio fatta da Claudio Baglietto, grande amico e cooperatore di Capitini, mandato precedentemente all’estero da Gentile stesso con una borsa di studio. Si tratta di conquiste di grande importanza per un uomo che proviene da un ambiente molto modesto, anche se esteticamente privilegiato,⁹ e, costretto di conseguenza

⁸ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

⁹ “Sono nato a Perugia il 23 dicembre 1899, in una casa nell’interno povera, ma in una posizione stupenda, perché sotto la torre campanaria del palazzo comunale, con la vista, sopra i tetti, della campagna e dell’orizzonte umbro, specialmente del monte d’Assisi, di una bellezza ineffabile”. Capitini A., *Attraverso due terzi di secolo*, in Schippa L. (a cura di), *Aldo Capitini. Scritti sulla nonviolenza*, Perugia, Protagon, 1992, p. 3. Nelle opere di Capitini sono innumerevoli le pagine in cui egli celebra l’armonia del mondo e il suo amore per esso: in lui l’esigenza della riconciliazione fu presente tanto quanto quella dell’opposizione, che riconosceva il conflitto, le fratture abissali, i vortici travolgenti, ma riusciva ugualmente a ritessere una trama di armonia. Questo tratto fa

agli studi dei poveri, quelli dell'istituto tecnico, è riuscito da autodidatta a compiere gli studi classici e ad accedere all'università, a Pisa,¹⁰ dove si laurea nel novembre 1928 con Leandro Biadene, un modesto erudito allievo di Carducci, tardivo esponente della grande scuola storica che, a volte, impropriamente, Capitini etichetta come uno storicismo verso cui ribadirà più volte di non aver maturato debiti. E, in effetti, non vi è traccia dell'erudizione filologica nei lavori di critica e di storia letteraria di Capitini. Del resto anche l'amatissimo maestro Attilio Momigliano, con il quale guadagna il diploma di perfezionamento nel giugno 1929, proviene dalla tanto vituperata scuola storica, essendo stato allievo a Torino del grande Arturo Graf.

Durante gli anni universitari pisani Capitini scopre alcuni classici della letteratura italiana: Dante, Foscolo, Manzoni, Leopardi. Quest'ultimo, al quale dedica una parte della tesi di laurea e l'intera tesi di perfezionamento, rimarrà uno dei suoi principali ispiratori,¹¹ ma soprattutto incontra Claudio Baglietto che insieme a Carlo Michelstaedter lascerà un segno indelebile sulla sua personalità determinando, probabilmente, i suoi futuri orientamenti, a cominciare

sentire Capitini consonante con i suoi luoghi nativi e con i loro abitanti. Usando le parole di Lamberto Borghi possiamo dire che in Capitini: "*il kantiano-kierkegaardiano porge la mano al francescano-gandhiano*", Borghi L., *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, in Borghi L., *Maestri e problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 230

¹⁰ Capitini, incoraggiato da Alberto Apponi, conosciuto in occasione dell'esame di maturità classica, e sostenuto da privatista presso il liceo "Margotti" di Perugia, partecipa al concorso della Scuola "Normale Superiore" di Pisa e nel 1924 vince una borsa di studio iscrivendosi, così, alla Facoltà di Lettere e Filosofia. Alberto Apponi sarà con Capitini uno dei protagonisti del movimento liberalsocialista, ma, a differenza sua, aderirà al Partito d'Azione.

¹¹ Non è casuale quindi l'esordio di Capitini sul piano letterario, nel 1931, con un'opera di poesia, i *Setti canti*, mentre la vita culturale italiana veniva turbata, anche se non nelle apparenze imperturbabili della romana calma del regime, dall'imposizione del giuramento ai docenti universitari, nella nuova formula voluta da Gentile, esecutore il ministro, suo fedelissimo, Balbino Giuliano.

dall'antifascismo che in Capitini mostra un timbro particolare e tutt'altro che facile da comprendere, a partire dall'etichetta che egli stesso, forse con un azzardo linguistico e concettuale, adoperava per spiegarne il significato: «esperienza religiosa».

Baglietto è il primo obiettore *ante litteram* della storia d'Italia: giunto alla "Normale" nel 1926 consegue la prima laurea in Lettere nel 1930 e la seconda, l'anno successivo, in Filosofia con una tesi su Heidegger, autore, allora, poco conosciuto in Italia. Il suo relatore, Armando Carlini, riconoscendone l'alto valore intellettuale, lo chiama come assistente volontario e ne perora la causa presso Giovanni Gentile, che convintosi, come il suo allievo Carlini, del talento di Baglietto gli fa ottenere una borsa di studio per Friburgo, dove insegna Heidegger.

L'Heidegger che si incominciava a conoscere è quello di *Sein und Zeit* e del ritorno a Kant operato negli scritti immediatamente successivi. La ricezione prevalente dell'opera del pensatore tedesco ne fa il successore dell'esistenzialismo kierkegaardiano. Insomma tra Kant e Kierkegaard sussistono tutti gli elementi per riscuotere un forte interesse da parte di una personalità intellettuale come Claudio Baglietto, attento agli aspetti della riflessione esistenziale, specialmente in chiave etica. La constatazione tragica dell'essere gettati nel mondo, la banalità quotidiana dei rapporti fondati sulla chiacchiera, la difficile ricerca di una soluzione nell'essere e la piena accettazione del destino morale dell'uomo fino al vivere ogni giorno per la morte sono tutti temi che attraggono Baglietto, il quale, prima

di Heidegger, si è imbattuto nel pensiero interrotto di Michelstaedter, che, sia pure per abbozzi, percorrendo una strada del tutto indipendente dal tragitto heideggeriano anche perché temporalmente precedente, giunge a qualcosa di simile, tanto da individuare concretamente nel suicidio la via di uscita dall'*impasse* esistenziale.¹²

Attraverso Baglietto, Capitini entra, quindi, in contatto con la grande filosofia europea, in particolare con quella fenomenologica ed esistenzialista tedesca, in cui riconosce un'eco colta della sua ribellione religiosa, maturata nel corpo a corpo con la vita e con le sue disdette. E insieme scoprono Gandhi e la prospettiva della nonviolenza, scritta da Capitini in una sola parola, per sottolineare quell'atto appassionato di amore e di assoluta vicinanza all'altro, all'esistenza, alla libertà e allo sviluppo di ogni essere nel divenire infinito della realtà dei tutti.

Nel 1931 esce in traduzione italiana l'*Autobiografia* di Gandhi¹³ che segna il punto massimo della conoscenza del Mahatma nel nostro paese: *“E fu allora che quel grandioso e tenace sforzo di portare la religione nella politica acquistò un significato chiaro anche per noi e per una ragione inversa a quella dell'India; dove la vita politica era stata per secoli tenuta a minor conto, e*

¹² Zanga G., *Aldo Capitini. La sua vita, il suo pensiero*, Torino, Brescia Editore, 1988

¹³ La prefazione è firmata da Giovanni Gentile, il quale presenta il pensiero gandhiano come una dottrina religiosa che si identifica in una dottrina politica, e questa in una dottrina morale. Rappresenta, in qualche modo, uno dei più nobili tentativi di piegare Gandhi ad esigenze politiche, sia pure salvando la dignità dell'analisi. D'Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, in D'Orsi A., *Intellettuali nel Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 2001, pp.70-145

Gandhi, meglio che nei tentativi precedenti, vi portava un attivo spirito religioso a ravvivarla e orientarla; in Italia, invece, per l'eccesso occidentalizzante dell'autonomia della politica e delle ragioni del machiavellismo, urgeva ristabilire un contatto tra la sfera politica e la sfera etico-religiosa, riproporre il problema del rapporto tra i fini e i mezzi, sottrarsi con principi di assoluta purezza alle suggestioni, forti specialmente tra i giovani, della volontà di potenza".¹⁴

Alla "Normale", Capitini avvia con Baglietto una vera e propria predicazione religiosa e nonviolenta attraverso una periodica attività di incontri e di conversazioni che è stata definita da uno dei partecipanti, Delio Cantimori, ironicamente ma anche sprezzantemente, un vero e proprio sistema di idee bagliettiano-capitiniano,¹⁵ rispetto al quale Cantimori, allora fascista, si sente risolutamente in disaccordo: *" I principi che costituivano il nucleo delle idee che presentavamo alla discussione degli amici, erano fuori della struttura di ogni religione particolare, ma erano, nello stesso tempo, l'essenza delle religioni più grandi. Venivamo dopo il Kant, e questo, da allora, mi è parso costante criterio per ogni lavoro religioso. C'era in noi un teismo, che valse a mantenere un riferimento di assoluta purezza a tutto il nostro lavoro, nel dover fronteggiare un immanentismo mondano, esteriore. (...) Baglietto portava di suo principalmente*

¹⁴ Capitini A., *La nonviolenza oggi*, Milano, Edizioni di comunità, 1962, p. 129

¹⁵ Polito P., *L'opera religiosa di Aldo Capitini dalla formazione al 1943*, in Henry B., Menozzi D., Pezzino P. (a cura di), *Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943*, Roma, Carocci, 2008, pp. 133-155

l'assoluta distinzione tra spirito e realtà. Egli mi aiutò a formulare con limpidezza la mia ostilità al mondanismo, la mia critica dello storicismo. Di particolarmente mio portavo l'urgenza di riferimenti pratici, di depurazione psichico, l'interesse per le persone. Io avevo più conoscenza dei contenuti, il mio compagno della forma” .¹⁶

Negli anni Trenta, dunque, dentro e fuori la scuola pisana, per Capitini e i suoi compagni di studio la discussione investe quel complesso nodo che è il rapporto che lega politica, morale e religione. In definitiva, Capitini e Baglietto erano vicini, da un lato, per la comune posizione rispetto al problema del nesso tra fatto e valore (non necessariamente ciò che è accaduto va giustificato, contiene un valore in sé) e, dall'altro, per la concezione della politica e il suo rapporto di questa con le sfere della morale e della religione.

Baglietto pochi mesi dopo la sua partenza per Friburgo, nell'autunno del 1932, compie un passo che susciterà scandalo, ma che in realtà covava dentro già da tempo: la decisione di non rientrare in Italia per sottrarsi all'obbligo del servizio militare, la conseguente rinuncia alla borsa di studio e l'esilio volontario nella più ospitale terra elvetica. Baglietto, nonostante le sollecitazioni di Carlini, rimase irremovibile nella sua decisione, fornendo uno dei primi esempi di assoluta coerenza, nella storia dell'intellettualità italiana, un esempio di rinuncia alla carriera e alla stessa autorealizzazione personale in nome di un'etica dei principi:

¹⁶ Capitini A., *Antifascismo tra i giovani*, Trapani, Célèbes, p. 22

“mi preme (...) sottolineare che le ragioni della mia decisione, giusta o sbagliata che essa sia, sono tutte di carattere religioso, e che non c’entrano affatto motivi di ordine politico nel senso comune della parola cioè non c’entra affatto il fascismo o l’antifascismo. Mi interessa dichiararlo naturalmente non perché mi senta legato in nessun modo al fascismo in quanto ordine di idee, ma perché sono legato alle idee religiose, e ad ogni modo alla verità. La mia azione sarà l’opposto di quello che viene di solito posto come ideale del fascismo, ma non credo che si possa neanche mettere a fuoco contrapponendola ad esso. (...) quello che io penso non si possa ammettere è il servizio militare, dato quello che esso implica (...) nella forma presente. Per lo meno il servizio militare obbligatorio. E quindi io in Italia non tornerei qualunque regime ci fosse, anche liberale o di sinistra (...) E così non tornerei in patria, essendone fuori, se fossi cittadino francese, o svizzero, o belga, e di quasi tutti gli Stati del mondo. (...) Quando sono venuto via, ero naturalmente ben lontano dall’idea di non tornare: ma avevo già da parecchio tempo deciso che quando si tratti di una questione che si crede di principio la via da seguire è quella di un’intransigenza assoluta, qualunque cosa ne possa seguire.”¹⁷

Naturalmente, il più contrariato di tutti era Giovanni Gentile che del giovane si era fatto garante presso le autorità militari (non avendo ancora Baglietto compiuto il servizio militare), spingendosi sino a proporgli di divenire

¹⁷ C. Baglietto a A. Carlini, 3 dicembre 1932, in Campioni G., *L’antifascismo alla Normale*, in “Il Ponte”, n. 10, ottobre 1998, pp.117-119

suo assistente nella prestigiosa Scuola di Filosofia di Roma. Così Gentile scrive a Carlini commentando la «lettera pazza» di Baglietto dalla Germania: *“E questo è il frutto di tanti studi, di tanta filosofia e di tante nostre premure attraverso la Scuola Normale? E anche questo sciagurato parla di religione? E non sente nemmeno gli obblighi personali contratti verso di noi, se non altro per la garanzia fattagli per ottenergli il passaporto? (...) un'altra forza perduta per quel rinnovamento spirituale italiano la cui nostra filosofia-non dico l'attualismo, ma quella filosofia che noi abbiamo sentito e professata come una fede religiosa-aspirava”*.¹⁸

Capitini dimostra la sua solidarietà a Baglietto, prima appoggiando pubblicamente il suo gesto con Francesco Araldi, vice direttore della “Normale”, e, subito dopo, rifiutando di prendere la tessera del partito fascista: *“Araldi andò a Roma a parlare con Gentile; questi gli disse: «Diciamo a Capitini di prendere la tessera del partito». Pensava di coprire così la cosa. Araldi gli rispose che gli avevo già detto non avrei preso la tessera fascista, e Gentile decise di chiedermi le dimissioni da segretario della Normale; (...) Io gli risposi (...) spiegando la serietà delle mie idee e il mio impegno (...) e che perciò non intendevo dimettermi. Gentile mi dimise lui e mi invitò ad andarmene. E venuto a Pisa nei primi giorni del gennaio 1933 mi fece chiamare per salutarmi, e mi disse: «Credo*

¹⁸ G. Gentile a A. Carlini, 29 ottobre 1932, in Turi G., *Giovanni Gentile. Una biografia*, Torino, UTET, 2006, pp. 493-494

*che non riuscirei a persuaderla». Non risposi altro che: «Credo che anch'io non riuscirei a persuadere Lei».*¹⁹

È il ritorno a grosse difficoltà economiche, è l'abbandono probabilmente definitivo di una carriera che si prospettava, ma per Capitini non ci sono esitazioni sull'atteggiamento da assumere. In questo modo, egli non solo testimonia per la prima volta quella coerenza, ad ogni costo, tra pensiero e azione che resterà per sempre una sua caratteristica peculiare, ma si pone automaticamente come uno dei punti di riferimento e di guida per il movimento antifascista.²⁰

Dal suo *buen retiro* umbro Capitini incomincia a tessere, fuori da qualsivoglia istituzione, la tela dei rapporti intellettuali e umani, che si nutrono di filosofia e di religione, di etica e di politica. Negli incontri, nelle letture, nelle discussioni svolte per corrispondenza risuonano autori come Kant, Hegel, Kierkegaard, Gandhi, ma anche Gentile, Barth, Croce, Buonaiuti e Banfi, Martinetti e Heidegger. L'esigenza di trovare una giustificazione teorica alla pratica di libero-religioso aveva segnato definitivamente il passaggio dagli studi letterari a quelli filosofici.

Capitini, come ha giustamente affermato Norberto Bobbio,²¹ non è e non vuole essere un filosofo, per usare una sua definizione egli è piuttosto un persuaso. E un persuaso è prima di tutto un uomo in cui l'impegno pratico prevale

¹⁹ Capitini A., *Antifascismo tra i giovani*, cit., pp. 27-28

²⁰ D'Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, cit.

²¹ Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, in Bobbio N., *Maestri e compagni*, Firenze, Passigli, 1984, pp.229-260

sull'impegno contemplativo. Il filosofo è pur sempre un osservatore e lascia il mondo com'è; il persuaso, invece, è tutto teso nell'azione, nella prassi che trasforma o tramuta il mondo. Di fronte all'inadeguatezza della realtà, il filosofo è colui che, ricorrendo a Dio o alla Storia, cerca di giustificarla e, se non può giustificarla, l'accetta. Il persuaso opera per mutarla.

Poco interessato alla filosofia come istituzione culturale, attività accademica o esercizio di sottigliezza fine a se stessa, Capitini era uno studioso attento alle idee filosofiche, di cui a lungo si nutrì e con le quali volentieri si confrontava, nello sforzo continuo di chiarire, prima di tutto a se stesso, le proprie posizioni e le proprie convinzioni. Capitini avvertiva l'esigenza di mutare il significato stesso della filosofia attraverso l'aggiunta di una presenza, di un'esperienza soggettiva, tale da poter essere chiamata esplicitamente religiosa. La filosofia capitiniana è, infatti, caratterizzata da una aperta "discriminazione di valore" che la rende diversa da quella dei filosofi formalmente riconosciuti tali. Nella sua produzione emerge la struttura di un pensiero che seppe essere logico, ma non volle fermarsi alla logica, ebbe un impianto teorico, ma non si appagò di teoria. Capitini è stato più un religioso che un filosofo, dal momento che il filosofo non sembra tenuto ad una vita conforme alle sue verità, mentre per il religioso questa corrispondenza costituisce un imperativo categorico. Da questo punto di vista, la qualità morale e religiosa del messaggio capitiniano non inficia

in nessun modo la sostanza filosofica del suo pensiero, al contrario, con Alberto Granese²² è possibile affermare che la arricchisce e le dà un più alto significato.

Sono centinaia le persone che passeranno da Perugia o che il perugino si recherà a trovare, in un reticolo di incroci sempre più fitto dal quale emergerà una trama politico-intellettuale, ma anche etico-religiosa, che coinvolge decine e decine di esponenti della generazione d'inizio secolo, tra i quali vi è il meglio della cultura italiana del secondo dopoguerra. Capitini però non trascura gli anonimi, gli umili; egli stesso, non senza un rattenuto trattenuto, sottolinea che nel decennio '33 - '43 ha avvicinato più giovani di ogni altro.²³ Probabilmente anche l'incrocio tra il popolo dei semplici e il ceto dei colti favorirà lo specialissimo impasto di contenuti, di registri, di sensibilità che la pagina capitiniana rivela, rendendola largamente diversa da quelle della stragrande maggioranza dei pensatori italiani del secolo.²⁴

Dall'infaticabile e continua opera di attività antifascista sul territorio e dall'intesa con Guido Calogero prende vita, nel 1937, l'esperienza politica del liberalsocialismo come punto di aggregazione delle forze laiche, la cui funzione risulta tanto più importante per le traversie di Giustizia e Libertà.²⁵ Al movimento Capitini partecipa attivamente, pur non coincidendo la sua prospettiva con quella

²² Granese A., *La riflessione filosofica*, in Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, cit., pp. 127-138

²³ Capitini A., *Attraverso due terzi di secolo*, cit.

²⁴ D'Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, cit.

²⁵ Il gruppo di Giustizia e Libertà, già provato dagli arresti di Torino del maggio 1935, perdeva i suoi leader più importanti, Carlo e Nello Rosselli, assassinati per mano dei fascisti.

di Calogero e della maggioranza degli altri, e ne condivide le sorti: quattro mesi di carcere alle “Murate” di Firenze nel 1942, poi nuovamente recluso a Perugia fino alla caduta del fascismo. Per la sua persuasione movimentista rifiuta però la confluenza del liberalsocialismo nel Partito d’Azione e preferisce farsi da parte, autodefinendosi indipendente di sinistra: “«Uomo della sinistra» Capitini non sarà mai parte organica del movimento operaio e dei suoi referenti politici, apparendo sempre troppo avanti, o troppo indietro, o troppo laterale, in una parola, sempre in qualche modo inattuale per essere davvero accettato dalla sinistra ufficiale”.²⁶

In particolare negli anni 1943-1945, l’isolamento anche fisico di Capitini e la sua mancata partecipazione alla lotta armata contribuiscono a creare molte diffidenze nei suoi confronti. Significativo però è il riconoscimento pubblico che un valoroso combattente antifascista umbro, di orientamento anarco-comunista, Riccardo Tenerini, che con il martire della Resistenza Primo Ciabatti è stato allievo di Capitini, darà del suo amico-maestro: “*Comprendemmo a fondo (Ciabatti ed io) che, nonostante la diversità degli orientamenti, la sua funzione politica ed il suo atteggiamento non violento erano tanto importanti per la libertà quanto il nostro impegno di militari armati*”.²⁷

Il rifiuto del partito per Capitini non è certamente rifiuto della politica e ritiro a vita privata, ma esigenza di far politica in modo concretamente diverso come espressione di una società nuova e non semplicemente del ritorno a quella

²⁶ D’Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, cit., p. 127

²⁷ Bovini S. (a cura di), *L’Umbria nella resistenza*, Roma, Editori Riuniti, 1972, vol II, p. 130

prefascista: la forma partito, in quanto istituzione, rappresenta una pericolosa cristallizzazione tendenzialmente dogmatica di un verbo da custodire e di una linea da difendere ad ogni costo, anche a scapito di quella libertà che, indissolubilmente legata alla giustizia, rimane invece per lui principio permanente e universale.

Le origini dell'emarginazione e dei mancati riconoscimenti, che lo stesso Capitini, oltre a subire nel trentennio successivo della sua vita, lamenterà ripetutamente, risiedono proprio nella sua decisione di non aderire al Partito d'Azione, allo stesso modo l'accusa ricorrente di impoliticità si basa sull'identificazione della politica come attività strutturalmente connessa ai partiti. Capitini esprimerà più volte nei suoi scritti il sentimento di solitudine che lo pervade, da non confondersi mai con l'isolamento, una solitudine nell'azione e nelle idee, pur nell'alveo di una rete di amicizie care e nel tessuto ininterrotto di conoscenze e di scambi fiduciosi. È una solitudine più quieta che amara, più constatata che deplorata. Né poteva essere altrimenti per un nonviolento che attraversa il periodo della resistenza armata, un movimentista che partecipa al momento di rifondazione dei partiti, un attivista che rifiuta la candidatura elettorale, un politico che lavora sulle "aggiunte" e non manca di denunciare i

rischi e i miti della politica, un religioso che non è cattolico e che non ha confessione o chiesa.²⁸

Capitini, tenuto sostanzialmente in disparte nel dopoguerra per i suoi numerosi “no”, e fuori anche dalla Costituente, dimostra ancora una volta il suo instancabile impegno nella società del suo tempo: dirige l’organo del Comitato di Liberazione Nazionale, il “Corriere di Perugia”, diviene commissario all’Università per Stranieri²⁹ e, soprattutto, si dedica all’organizzazione dei Centri di Orientamento Sociale cui dà origine nel luglio del 1944, proprio con l’intenzione di realizzare una forma nuova, dal basso, di partecipazione alla vita pubblica. Dopo una prima fase di risultati convincenti e significativi i COS, osteggiati o comunque non appoggiati dalle forze partitiche, cominciano a declinare e si esauriscono nel 1948 con solo qualche ulteriore ripresa (il più serio tentativo di rilancio dell’esperienza si ha alla fine del 1956, in uno dei momenti di maggior tensione della storia contemporanea). Non è però il fallimento di Capitini, è invece un’ulteriore prova del riflusso post-resistenziale che riafferma le strutture e i modi fondamentali del vecchio mondo.

Tornato alla fine del 1946 a Pisa come segretario alla “Normale” e incaricato di Filosofia morale nella Facoltà di Lettere e Filosofia, inizia un tenace

²⁸ Giacchè P. (a cura di), *Aldo Capitini. Opposizione e liberazione*, cit.

²⁹ Capitini dedicò molto impegno all’Università per Stranieri di Perugia, ma fu oggetto anche lì di continue polemiche: prima per l’invito al maestro e amico Attilio Momigliano, allontanato dall’Università di Firenze perché ebreo, e poi per la rottura definitiva con la chiamata del modernista Ernesto Buonaiuti in aperta contestazione dell’articolo 5 del Concordato che vietava severamente agli ex-preti lo svolgimento di attività a contatto con il pubblico. Cavicchi M., *Aldo Capitini. Un itinerario di vita e di pensiero*, Manduria, Lacaita, 2005

e coraggioso progetto di riforma religiosa: fonda il “Movimento di religione” con l'ex prete Ferdinando Tartaglia, organizza congressi per la riforma religiosa in Italia e convegni sul “problema religioso attuale” e nel 1952 fonda a Perugia, con l'educatrice quacchera Emma Thomas, il primo Centro di Orientamento Religioso (COR).

È il momento di un intenso e serio lavoro nonviolento, di una ricostruzione morale, religiosa e civile degli Italiani, a partire da un profondo mutamento del nostro modo di sentire noi stessi e gli altri nel mondo. Cresce in Capitini l'attenzione per il gandhismo, sostiene l'obiezione di coscienza, si mobilita per portare il caso di Pietro Pinna all'attenzione pubblica e nel 1950 realizza a Roma il primo convegno italiano per l'obiezione di coscienza. Nel 1952 costituisce il Centro di coordinamento internazionale per la nonviolenza, da cui nascerà il Movimento nonviolento, animato per tanti anni proprio da Pietro Pinna, e a partire dal 1953 organizza convegni per il dialogo tra blocco orientale e blocco occidentale con l'intento di proporre la nonviolenza come prospettiva di gestione dei conflitti culturali.

Vinto il concorso universitario di Pedagogia nel 1956, ottiene la cattedra a Cagliari, sede molto lontana e per lui disagiata, dalla quale spera di allontanarsi al più presto per ritornare a Perugia, centro delle sue attività. Ancora una volta però la coerenza e il rifiuto del compromesso restano al di sopra di tutto: “*Stava correggendo le bozze di Discuto la religione di Pio XII (...) quando gli feci*

*sapere (e chi scrive era latore del messaggio) di attendere; la uscita del volume avrebbe potuto pregiudicare la sua chiamata alla cattedra di Pedagogia della facoltà di lettere e di filosofia dell'Università di Perugia. Capitini, severo come sempre, non ebbe esitazione alcuna: resto a Cagliari".*³⁰

Il trasferimento avverrà soltanto nel 1965. Durante gli anni cagliaritari Capitini avvia in Sardegna un notevole lavoro di partecipazione popolare allo sviluppo economico e sociale, in parallelo a quanto Danilo Dolci, con il suo consiglio e magistero intellettuale, faceva già in Sicilia. Capitini incrementa il suo lavoro per la pace e per il disarmo, per il dialogo tra le culture e per la fratellanza dei popoli che culmina nella prima Marcia della Pace Perugia-Assisi del 24 settembre 1961, nella quale, come ricorda Norberto Bobbio, riuscì a fondere mirabilmente alcune delle cose che gli erano più care: la festa, la coralità, la vicinanza, l'impegno nonviolento.³¹

Negli ultimi anni si vede in azione un Capitini movimentista, attivissimo propugnatore di concrete iniziative di lavoro pedagogico, di persuasione diffusa, di lavoro politico dal basso fino all'estremo sviluppo politico dell'omnicrazia: insieme a don Lorenzo Milani promuove il "Giornale scuola", ma soprattutto dà avvio ad un'esperienza di notevole importanza, per la politica educativa laica, la costituzione dell'ADESSPI (Associazione per la Difesa E lo Sviluppo della Scuola Pubblica Italiana). La contestazione studentesca diventerà l'ultimo

³⁰ Santucci G., *Ricordo di Aldo Capitini*, in "Diritti della scuola", 10 dicembre 1968, pp.17-18

³¹ Cacioppo G., *Introduzione*, cit.

formidabile banco di prova per un mite non rassegnato come Aldo Capitini. Non verrà mai meno, nei mesi cruciali dello scontro tra docenti e allievi all'interno delle università, la sua capacità di dialogare, di ascoltare, di persuadere, di mettere alla prova le potenzialità di un metodo, quello nonviolento, che egli presenta come democratico fin dall'opzione che di esso si può fare: *“un metodo per tutti”*.³² Non è necessario essere politici di mestiere, avere la laurea o essere fisicamente prestanti, non occorrono neanche mezzi finanziari: tutti, gli operai, gli studenti, le massaie, persino *“il più debole, il paralitico, lo zoppo”*³³ possono praticare le tecniche della nonviolenza.

È un messaggio non facile da far circolare nell'Italia che si sta avviando verso una fase di scontro sociale assai duro, dove, alla sordità degli ambienti conservatori e al camaleontismo degli eterni trasformismi, corrisponde una tolleranza talora molto amara da parte di coloro che con l'università vorrebbero, magari in un unico colpo di mano, cambiare il mondo. Anche Capitini vuole cambiarlo, ma a partire da alcuni principi irrinunciabili: la coerenza tra mezzi e fini, il rispetto per la vita in ogni sua forma, l'amore per la verità, la tolleranza per le posizioni degli avversari, la gentilezza, persino, nei loro confronti, nella ferma convinzione, e qui certo la sintonia con Gandhi è forte, che la lotta politica non debba escludere l'avversario, ma abbia il compito piuttosto di tendere a recuperarlo, suscitando o persino risvegliando in lui la sua umanità sopita.

³² Capitini A., *Le tecniche della nonviolenza*, Milano, Feltrinelli, 1967, p. 24

³³ *Ibi*, p. 24

Non è facile, nella metà degli anni Sessanta, essere nonviolenti e rivoluzionari, e soprattutto convincere i rivoluzionari di essere dalla loro parte, non tacendo rilievi critici, anche duri, nei loro confronti, e contemporaneamente cercando di indirizzarli verso le strade della nonuccisione, della nonmenzogna, della nonviolenza: “ *In fondo come tutte le rivoluzioni anche quella capitiniana vuol dar vita all’«uomo nuovo». A differenza, tuttavia, delle rivoluzioni del passato e del presente, che quell’uomo spesso, o quasi sempre, hanno cercato e cercano di costruire con il terrore, quella dei persuasi cui Capitini ha dato una voce inconfondibile e, probabilmente nonviolenta, è fondata sulla mitezza, sulla gentilezza, sulla disponibilità a tutti gli uomini, e, in prospettiva, a tutti i viventi. Sì, gentilezza. E ho avuto pudore di scrivere «amore»*” .³⁴

2. Una produzione tra tensione politico-religiosa e educazione trasformatrice

La formazione e il primo sviluppo del pensiero capitiniano si collocano sotto il segno della filosofia della crisi, di cui recherà per sempre le tracce. In questa ottica allora, Aldo Capitini non sembrerà più un personaggio bizzarro, laterale, appartenente a una sorta di folklore di provincia, ma apparirà una

³⁴ D’Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, cit., p. 144

personalità originale, figlia del suo tempo, e connessa a filoni europei e americani e, in modo più diretto, a temi, a figure e a svolgimenti della cultura italiana del primo Novecento.

Per volontà di Benedetto Croce, Capitini pubblica nel 1937 *Elementi di un'esperienza religiosa*, il primo libro della sua tetralogia antifascista,³⁵ frutto delle tante riflessioni svolte dentro e fuori la “Normale” di Pisa, e già frammentariamente raccolte nei fogli dattiloscritti fatti circolare clandestinamente tra gli amici. Il testo sfugge al controllo della censura fascista probabilmente per il suo titolo apparentemente innocuo, ma il libro è in realtà opera religiosa solo in senso capitiniano e quindi indubbiamente gravida di spirito etico-politico. Il richiamo al dissenso e all'obiezione nei confronti del fascismo era addirittura esplicito: “*Vi sono forze potenti da fronteggiare, e solo un'opposizione dal profondo e appassionata può vincerle: un'opposizione che matura come un capolavoro di poesia*”.³⁶

Gli *Elementi* esprimono, infatti, l'affermazione pressoché continua dell'ispirazione religiosa dell'agire politico e quindi la coerenza tra mezzi e fini e la critica della violenza. La pubblicazione costituisce un evento importante nel panorama culturale italiano, nel quale introduce tematiche nuove e inconsuete: la

³⁵ Gruppo di quattro opere (*Elementi di un'esperienza religiosa*, *Vita religiosa*, *Atti della presenza Aperta*, *La realtà di tutti*) nelle quali Capitini enuncia i tratti fondamentali del suo pensiero che, connesso con l'impegno pratico vissuto fino alla fine dei suoi giorni, costituisce la sua complessa persuasione. I nuclei tematici esposti nella tetralogia antifascista saranno successivamente sviluppati e arricchiti all'interno dell'ampia produzione capitiniana, ma resterà confermata l'essenziale intuizione dettata da queste preziose pagine.

³⁶ Capitini A., *Elementi di un'esperienza religiosa*, Bari, Laterza, 1947, p. 31

nonviolenza nel momento in cui l'imperialismo è al suo culmine, la religiosità intima contro il trionfo concordatario, la non collaborazione come impegno pratico e immediato. Nel suo progetto di riforma civile e spirituale, politica e religiosa, Capitini pone Gandhi accanto a Marx e Francesco d'Assisi: *“In quell'atmosfera di crisi, e di ripensamenti e di rinnovamenti, una delle opere più singolari, per altezza spirituale e per l'antifascismo radicale che vi esprimeva, furono gli «Elementi di un'esperienza religiosa» di Aldo Capitini (1937): animato da una profonda fede in una religione immanente, considerata come «iniziativa assoluta», in un Dio 'vicino', più prossimo del prossimo, 'non da contemplare, ma da vivere in atto, da agire', Capitini espose con uno stile asciutto, antiretorico, le linee di una filosofia della 'persuasione', che nasce dall'intimo e agisce attraverso l'amore per tutti gli esseri (uomini, animali, cose), contro la cosiddetta civiltà dell'ordine e della sicurezza comune agli Stati Uniti e alla Russia sovietica, anticipando fantasticamente un incontro tra Oriente e Occidente al di là di capitalismo e comunismo. Strettamente legata a questa filosofia della persuasione è un'etica che si definisce attraverso i tre principi della non-violenza, della non-menzogna, e della non-collaborazione”*.³⁷

Croce consapevole dell'importanza del lavoro di Capitini, ma ben lontano dal convertirsi alla nonviolenza e al filosocialismo capitiniano, decide, quindi, di perorare la causa, ma non ne sposerà mai l'indirizzo politico e religioso. Sebbene

³⁷ Bobbio N., *Profilo ideologico del Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 1986, p. 150

la maggior parte degli studiosi e dei critici abbiano insistito sul patrocinio crociano all'opera è doveroso fare alcune precisazioni. come ha giustamente sottolineato Angelo d'Orsi,³⁸ l'assenso alla pubblicazione da parte di Croce c'è sicuramente stato, ma forse è improprio pensare ad un vero e proprio consenso. Infatti, in occasione della seconda edizione degli *Elementi*, Croce collocherà quel testo tra i libri insignificanti, deplorandone la ristampa.³⁹ Se, da un lato, sembra difficile pensare che Croce abbia sottovalutato il possibile utilizzo culturale, se non addirittura politico, di quell'opera, dall'altro, è ancora più arduo immaginare un testo altrettanto lontano dall'universo concettuale di Croce delle sobrie pagine degli *Elementi*.

Non Croce, ma piuttosto Gentile sembra costituire il principale referente della cultura di Capitini e, pur non volendo né potendo fare di Capitini un gentiliano in senso stretto, non c'è dubbio che egli come altri normalisti sia stato influenzato dallo stile forse ancora prima che dal pensiero del grande pensatore siciliano. *Vita religiosa*, opera successiva agli *Elementi* e che va letta come secondo tomo della precedente di cui riprende e sviluppa il discorso, appare, non a caso, nella collana (significativamente intitolata "I giovani e la cultura") di un gentiliano, Luigi Volpicelli. E anche Norberto Bobbio, il più autorevole tra gli

³⁸ D'Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, cit.

³⁹ Coli D., *Croce, Laterza e la cultura europea*, Bologna, Il Mulino, 1983

estimatori del persuaso perugino, ha affermato che *“l’opera di Capitini come quella di Gramsci è anti-Croce”*.⁴⁰

Non si può negare che vi fosse una vena del più genuino esistenzialismo nel modo in cui Capitini affronta il problema della crisi spirituale del proprio tempo nell’esigenza di un impegno personale, intimo, radicale e nella ricerca di una soluzione che non poteva essere né soltanto sociale o politica, né tanto meno esclusivamente istituzionale. Quando Capitini descrive l’essenza della religione come *“coscienza appassionata della finitezza”*⁴¹ introduce uno dei motivi più profondi e più esaltati dell’esistenzialismo, ma, ponendo l’accento sull’aggettivo «appassionata» e non sul sostantivo «finitezza», ne segna in modo inequivocabile la distanza: nella filosofia di Capitini c’è, infatti, la continua tensione verso il superamento del limite, non la sua accettazione, il vettore ideale dell’agire politico-religioso è l’andare al di là verso il tu di tutti, non il restare dentro la situazione problematica tanto da non intravedere, come accade appunto all’esistenzialismo, la realtà liberata: *“Nei miei Elementi di un’esperienza religiosa (1937) ho scritto che la coscienza appassionata della finitezza è il superamento di essa: ma il movimento sta in quella parola ‘appassionata’, perché è l’appassionamento che fa sì che io mi ponga il problema della mia finitezza dove che sia, e quindi mi orienti all’unità amore. La soluzione religiosa non è quindi quella di dire io, ma di dire tu a ogni singolo, anche se non pare più*

⁴⁰ Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, in cit., p. 251

⁴¹ Capitini A., *Elementi di un’esperienza religiosa*, cit., p.54

*esistente, e dicendolo infinitamente troverò anche l'io; e appassionandomi all'esistenza di ogni singolo tu, e trovando così la sua presenza, troverò la compresenza nella quale sono anch' io (ma non muovo da me, muovo da tutti) ”.*⁴²

L'esistenzialismo, specie nella sua versione heideggeriana, era una filosofia della crisi che rifuggiva dal mondo perché non era in grado di comprenderlo e tanto meno di trasformarlo. Era una filosofia non politica per eccellenza. Al contrario, la filosofia di Capitini era una filosofia sociale, o meglio comunitaria, la cui categoria essenziale non era la «cura» (la *Sorge* heideggeriana), ma la tensione, lo slancio verso l'altro, l'apertura al tu-tutti. Per Capitini la finitezza non è un vincolo invalicabile, sentito come una colpa oscura da cui non è possibile riscattarsi, ma è la condizione per cui non possiamo fare a meno degli altri e dobbiamo cercare di vivere, secondo un'espressione leopardiana che Capitini usa spesso, “confederati”. La finitezza è quindi il punto di partenza verso l'apertura infinita al Dio del mondo, cioè a quel Dio che vive nella comunità, capitinianamente, nella compresenza dei vivi e dei morti.⁴³

Se di un suggerimento esistenzialistico si può parlare, bisognerà andarlo a cercare in colui che fu chiamato esistenzialista *ante litteram*,⁴⁴ Carlo Michelstaedter, morto suicida nel 1910 all'età di ventitré anni, di cui doveva

⁴² Capitini A., *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Pisa, Nistri Lischi, 1953, pp. 114-115

⁴³ Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, cit.

⁴⁴ In un passo di *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo* Capitini collega l'autore di *La persuasione e la retorica* all'esistenzialismo con queste parole: “*L'esistenzialismo segnala la frattura, l'interruzione del continuare, della retorica (direbbe Michelstaedter), il pervenire al limite, al fondo, proprio perché sia possibile altro*”. Capitini A., *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, cit., p. 116

essere ancora viva la presenza nell'università di Pisa attraverso l'insegnamento di Vladimiro Arangio-Ruiz, che ne era stato amico e editore. È bene ricordare che il primo nome menzionato negli *Elementi* è proprio il suo: “ *Carlo Michelstaedter, alla fine del primo decennio di questo secolo, dopo aver sentito come forse nessun altro la romantica riduzione di tutto a se stesso, si uccise per possedersi, per consistere, per sottrarsi ad ogni dominio e realizzarsi perfettamente. Egli scontò così con la sua vita serissima tutta una civiltà* ”.⁴⁵

Per Michelstaedter di contro alla retorica, cioè al modo con cui l'uomo vivendo nell'effimero del tempo si illude di vivere nell'eterno, sta la persuasione, cioè il possesso reale, risoluto, senza illusioni e inganni, che è di pochi, del presente: “*La via della persuasione non è corsa da omnibus, non ha segni, indicazioni che si possano comunicare, studiare, ripetere; ma ognuno ha in sé il bisogno di trovarla e nel proprio dolore l'indice, ognuno deve nuovamente aprirsi da sé la via, poiché ognuno è solo e non può sperare aiuto che da sé. La via della persuasione non ha che questa indicazione: non adattarsi alla sufficienza di ciò che ti è dato* ”.⁴⁶

Per Michelstaedter c'è una profonda differenza tra fede e persuasione: persuasione è avere in sé la propria vita; fede è affidarsi ad un potere estraneo che gli uomini non conoscono e al quale demandano il peso del dolore che essi non

⁴⁵ Capitini A., *Elementi di un'esperienza religiosa*, cit., p. 23

⁴⁶ Michelstaedter C., *La persuasione e la retorica*, in Chiavacci G. (a cura di), *Carlo Michelstaedter. Opere*, Firenze, Sansoni, 1958, p. 65

sono in grado di sopportare. Il persuaso rappresenta la sublimazione del singolo che sa assumersi la responsabilità di esserci; infatti ognuno è solo perché trova unicamente in se stesso la motivazione del proprio esistere. Il compito è quello di possedersi nell'istante, tagliando risolutamente lo scorrere anonimo del divenire del tempo che tende a travolgere la consistenza del soggetto. Certo, l'individuo di Michelstaedter è solo, ma è anche colui che rifiuta la via più semplice, quella della violenza e dell'autoaffermazione ad ogni costo.⁴⁷

Capitini sembra apprezzare soprattutto l'intransigenza di Michelstaedter vista in termini di testimonianza rispetto a un mondo che nega le istanze del valore e riduce l'uomo a maschera e la società a inerte simulacro. Una delle parole chiave del suo linguaggio personalissimo «persuasione», termine che preferisce a «credenza» o «fede», è, infatti, di derivazione michelstaedteriana: *“La corallità sociale così come la presenza dell'uno-tutti è non una dimostrazione, ma una persuasione, una prassi; si potrebbe dir “fede”, se questa parola non si riferisse a un termine e a una realtà fuori di noi, a cui si aderisce; meglio quindi dire persuasione, che significa partecipazione interiore”*.⁴⁸

La persuasione religiosa capitiniana acquista, però, un significato nuovo e diverso rispetto ai toni di Michelstaedter. La forma dell'atto persuaso è nel filosofo goriziano intimamente tragica, la prospettiva religiosa di Capitini è invece

⁴⁷ Cavicchi M., *Aldo Capitini. Un itinerario di vita e di pensiero*, cit.

⁴⁸ Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, Torino, Einaudi, 1950, p. 57

aperta e liberante.⁴⁹ La coscienza della finitezza diventa apertura all'altro e all'altrimenti su un piano profondo ed esperienziale, ma anche religiosamente laico di vita vissuta in termini fenomenologici.⁵⁰

Quella di Capitini è certamente un'antropologia ottimistica e i contenuti esistenziali che si trovano ripetuti nelle sue opere sono, in genere, diametralmente opposti a quelli esistenzialistici, perché richiamano l'attenzione sull'aspetto chiaro e non su quello oscuro dell'esistenza umana: la gioia, la festa, la coralità, la vicinanza, l'aggiunta, l'apertura, la letizia, e il tu dato a tutti, anche ai morti.

Il tema di fondo in tutta la produzione capitiniana è senz'altro l'unità con l'altro, che non è mai così altro da me perché io non mi senta profondamente legato a lui, prima ancora di conoscerne i pensieri, le azioni e la fisionomia concreta di uomo, a fondazione teoretica del rifiuto assoluto di uccidere e come proponimento della nonviolenza.

Il gesto di Michelstaedter può essere, quindi, compreso, ma non posto come esempio: *“Di Michelstadter mettevo in rilievo la “persuasione” (...), l'antiretorica, quel tipo di esistenzialismo, che poteva diventare supremo impegno pratico,...); insomma mi pareva esatto considerarlo come la premessa di una tensione pratica etico-religiosa”*,⁵¹ una premessa, appunto, non la conclusione.

Scrive Capitini in *La compresenza dei morti e dei viventi*: *“La persuasione è il*

⁴⁹ La Rocca C., *La persuasione e il rapporto con Michelstaedter*, in “Il Ponte”, n. 10, ottobre 1998, pp. 199-223

⁵⁰ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

⁵¹ Capitini A., *Antifascismo tra i giovani*, cit., p. 53

possesso presente della propria vita”, ma subito dopo aggiunge : “*Come si può possedere la propria vita se esiste accanto la morte?* ”.⁵²

Il richiamo continuo alla realizzazione di una realtà liberata dalla morte e dal male costituisce il *leitmotiv* della riflessione e dell’insegnamento di Capitini ed è strettamente legato all’atteggiamento di non acquiescenza e di non adattamento all’ingiusto e all’imperfetto che è nella realtà, da cui trae origine il suo radicale anticonformismo.

Capitini guarda la realtà, fatta di oppressione e di sfruttamento, di egoismo e di sopraffazione, e la vede in tutta la sua asprezza, durezza e brutalità, ma allo stesso tempo, riesce a scorgere degli spiragli e a leggere negli interstizi del reale possibilità concrete di riscatto, di rigenerazione e di emancipazione in grado di ribaltare la logica del dominio nella direzione della comprensione, della solidarietà e dell’apertura alla compresenza di tutti e di ciascuno alla creazione dei valori.

Il sistema capitiniano muove da un’antropologia filosofica che disobbedisce alle analisi e alle logiche dell’antropologia sociale, non perché dimentica o sottovaluta le condizioni e le situazioni reali, ma perché mentre le analizza le sfida, contrapponendo allo studio sterile delle cose la dinamica fertile delle relazioni e antepoendo al contesto il soggetto che lo abita, e se persuaso, lo

⁵² Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, Milano, Il Saggiatore, 1966, p. 51

trasforma. Così al centro della sua pedagogia c'è un vero soggetto-oggetto, insieme destinatario e sorgente della sua educazione.⁵³

Capitini non rifiuta soltanto il privilegio dell'ordinamento sociale, ma anche quello che la realtà iscrive nella vita di tutti gli uomini. L'esigenza di una trasformazione dell'ordine sociale e di quello esistenziale costituisce, infatti, l'aspetto peculiare della sua visione del mondo: *“La mera trasformazione sociale prescindendo da quella dell'uomo in sostanza si fa impositiva e autoritaria e passa sulla sua pelle senza produrre libertà. Né è da attendersi una sua trasformazione successiva perché la sua “liberazione” sarebbe in realtà conformistica e fittizia avendo fin lì escluso la sua partecipazione secondo un metodo di libertà. Perché la libertà si raggiunge solo attraverso la sua pratica”*.⁵⁴

Per Capitini il mutamento della società deve essere accompagnato da una profonda e radicale trasformazione di coscienza che è il frutto della diffusione della cultura nonviolenta e di un ampliamento della democrazia diretta attraverso forme di controllo ed esercizio del potere dal basso. Democrazia e nonviolenza sono intimamente connesse. La democrazia è, infatti, almeno in parte una modalità di conduzione e di risoluzione dei conflitti basata sul principio della

⁵³ Giacchè P. (a cura di), *La religione dell'educazione*, Bari, La Meridiana, 2008

⁵⁴ Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2000, p.189

nonviolenza e la nonviolenza è la continuazione della democrazia con altri mezzi.⁵⁵

L'energia con la quale Capitini opera per “*tramutare*” la società deriva dal suo instancabile impegno a trasformare la realtà quale è. La sua ansia di liberazione sociale trae motivo e vigore dalla sua ansia di liberazione religiosa. Infatti, se in Capitini il motivo politico-sociale è urgente, più profondo e incalzante è quello religioso ed escatologico.

Non è possibile accettare la realtà con tutte le sue disuguaglianze perché ciò induce ad un atteggiamento di indebolita ribellione e opposizione alle ingiustizie che la società aggiunge a quelle disuguaglianze e che essa, anzi, accentua e sfrutta: *“la presenza di un grande esercito di poveri e la gravità ampiamente pubblicizzata della loro condizione rappresenta un fattore di compensazione molto importante per l'ordine esistente. La sua importanza risiede nel fatto che contribuisce a controbilanciare gli effetti altrimenti ripugnanti e disgustosi di una vita vissuta all'ombra di un'incertezza perenne. Quanto più i poveri del mondo e quelli dietro l'angolo sono esibiti e percepiti come bisognosi e disumanizzati, tanto meglio faranno la loro parte in un dramma che non hanno scritto né hanno chiesto di recitare”*.⁵⁶

⁵⁵Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della non violenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007

⁵⁶Bauman Z, *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008, p. 178

In questa concezione è possibile cogliere il radicalismo del punto di vista capitiniano che non può appagarsi di una lotta parziale e settoriale contro il male e l'ingiustizia. Tale estensione del conflitto non assume mai in Capitini il carattere di un espediente. Egli non cerca nella persuasione religiosa un semplice sostegno per rendere più rigorosa l'inaccettabilità della condizione sociale dell'uomo, al contrario la resistenza al male, in ogni sua dimensione, trae origine proprio dall'intimo della coscienza. Lievito e non oppio che addormenta, la religione non è un di più consolatorio per le miserie della vita, ma il motore interiore che indirizza la volontà e guida il cambiamento. La persuasione religiosa non sorge da calcoli o da previsioni di successo dell'azione, dalla conoscenza razionale o da una qualche esperienza di natura scientifica delle leggi di sviluppo della realtà, ma è il risultato di un pratico appassionamento per gli aspetti carenti dell'esistenza e per la liberazione dai limiti che essa pone. In Capitini l'uomo precede sempre il filosofo e in lui si identificano perfettamente cultura e vita morale.⁵⁷

La filosofia religiosa di Capitini non trascura neanche l'impegno alla trasformazione della realtà naturale: in un interrogativo ricorrente che ha un tono oscillante tra il paradosso e la sfida, ma che in verità è un modo, sia pure iperbolico, di affermare il primato dei valori sui fatti, del dover essere sull'essere, Capitini si chiede se è possibile immaginare un mondo aperto alla speranza di una umanità e di una realtà finalmente liberate dalla chiusura, dalla drammatica

⁵⁷ Borghi L. *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, cit., pp. 229-259

inadeguatezza e dalla violenza, per cui, come egli era solito ripetere, il pesce grande continua a mangiare il pesce piccolo e l'acqua di un fiume copre con la stessa indifferenza un sasso e il volto di un bambino. Nelle parole di Capitini si sente un'eco della formula dell'imperativo categorico kantiano: agisci come se la massima della tua azione dovesse diventare, per sua volontà, una legge universale della natura. È significativo che Capitini, in *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo* citasse, un passo de *La religione nei limiti della semplice ragione* in cui quella formula viene tradotta in termini di possibilità concreta: “*Noi possiamo aver fiducia che, se noi fossimo o diventassimo un giorno perfettamente ciò che possiamo essere o potremmo diventare (con una continua approssimazione), la natura dovrebbe obbedire ai nostri desideri, i quali però, allora, non sarebbero mai insensati*”.⁵⁸

Capitini vi intravedeva quasi un'anticipazione dell'idea, che gli fu cara, della trasformazione della realtà attraverso la libera «aggiunta» e spiegava: “*Non è l'accettazione del mondo com'è (naturalismo), ma l'esigenza che il mondo sia piegato, prima o poi, da noi o dall'opera altrui o insieme, ai nostri desideri puri; noi diremmo: alla compresenza, che essendo realtà di tutti e produzione del valore ci dà la garanzia di desideri puri, sani*”.⁵⁹

⁵⁸ Kant I., *Religione nei limiti della semplice ragione*, tr. it., Torino, Chiantore, 1945, p. 224. Questo passo è citato sia ne *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, cit., p. 87, sia, per ben due volte, ne *La compresenza dei morti e dei viventi*, cit., p. 121 e p. 225

⁵⁹ Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, cit., p. 225

Riconoscere il primato della *Ragion pratica* (è infatti nella pratica che è concretamente possibile realizzare quel principio di libertà e di universalità che sul piano gnoseologico viene soltanto individuato) significa, in definitiva, misurarsi con i problemi reali, con le persone in carne e ossa, con la società, con la natura, con la realtà, con la cultura vivente, e vedere cosa c'è da fare in ciascuna situazione. Capitini ci ha insegnato che non è serio stare alla finestra e guardare quello che succede, aspettando l'avvenire per non comprometersi troppo presto. Egli parlava di "iniziativa religiosa" e questa sua religione non era la ricerca di una salvezza personale, ma un impegno per la salvezza di tutti e un dimenticarsi di sé per gli altri, e, quindi, si traduceva naturalmente in attività morale e politica.⁶⁰ Del resto la divisa per eccellenza di Capitini, come ci ricorda Angelo D'Orsi,⁶¹ è stata, fin dagli *Elementi*, il «qui e ora»: *“Io non dico: fra poco o molto tempo avremo una società che sarà perfettamente nonviolenta, regno dell'amore che noi potremo vedere con i nostri occhi. Io so che gli ostacoli saranno sempre tanti, e risorgeranno forse sempre, anche se non è assurdo sperare un certo miglioramento. A me importa fundamentalmente l'impegno di questa mia modestissima vita, di queste ore o di questi pochi giorni; e mettere sulla bilancia*

⁶⁰ Calogero G., *Un educatore politico: Aldo Capitini*, in Calogero G., *Difesa del liberalsocialismo*, Roma, Atlantica, 1945, pp. 112-122

⁶¹ D'Orsi A., *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, cit.

*intima della storia il peso della mia persuasione, del mio atto, che, anche se non è visto da nessuno, ha il suo peso alla presenza e per la presenza di Dio”.*⁶²

Secondo Kant la via che va dalla legge etica all'azione morale passa attraverso la mente razionale, per renderla praticabile e facilitarne il percorso basta badare alla non contraddittorietà dei principi formulati dalla ragione, al resto pensa l'innata eticità degli attori morali. Capitini accetta pienamente la concezione kantiana, per lui l'imperativo categorico si traduce nella formula seguente: agisci in modo tale che le conseguenze delle tue azioni siano compatibili con la permanenza di una autentica vita umana sulla terra.

È probabile che Capitini abbia conosciuto il filosofo di Königsberg attraverso la lettura della monografia kantiana di Piero Martinetti, uscita postuma nel 1947, che egli cita più volte nella *Compresenza*.⁶³ Al contrario degli idealisti, che avevano visto in Kant il primo anello dell'idealismo tedesco, Martinetti aveva tracciato un'interpretazione metafisica e religiosa dell'etica kantiana ripresa e approfondita anche da Capitini, se mai con maggiore insistenza sulla dimensione religiosa, tanto da costituire uno dei momenti più importanti e più originali del dialogo che egli tesse e ritesse, instancabilmente, con i grandi filosofi: *“pareva più religioso il Kant, il quale, pur con l'astrattezza e la lontananza e la chiusura dialettica e ontologica del suo Dio, poteva conservare il dramma della realizzazione dell'assoluto come dovere, come valore, come aspirazione, tensione,*

⁶² Capitini A., *Elementi di un'esperienza religiosa*, cit., pp.115-116

⁶³ Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, cit., p. 233; p. 236

con incertezza, trepidazione, «rispetto»»,⁶⁴ e ancora: “Il Kant, col suo non risolversi interamente nella storia, finiva per intravedere una storia ulteriore, quando la destinazione umana (...) sia attuata sulla terra; cioè intravedeva un concreto modo di essere del reale migliore del modo di realizzarsi che appare attualmente”.⁶⁵

Di Kant Capitini condivideva l’alto messaggio relativo alla legge morale, al primato della ragion pratica e al dualismo che collocava i valori in una sfera superiore. Se per Croce i valori: *“si incarnano come sereni arcobaleni sul tumulto e i mali della vita che sempre ritornano e sugli individui che perennemente nascono e dileguano, dopo che hanno dato il loro contributo di opere ”,*⁶⁶ per Capitini, invece, i valori sono un grido cosmico che lacera la trama dei fatti e permette una trasformazione radicale e strutturale della realtà.

Anche se l’obiettivo nell’apertura religiosa è il riscatto del singolo nella dimensione dell’Uno-Tutti e la realizzazione dei valori e il ben fare ne sono il mezzo, non significa, tuttavia, che il valore è in posizione strumentale e subordinata rispetto al processo di liberazione. Capitini, infatti, non esita a sostenere che entro il nesso valore-liberazione è il valore a precedere.⁶⁷ Egli reinterpreta in modo personale il mito di Orfeo,⁶⁸ che col suo canto affrancava Euridice dalla morte, ma che, quando per impazienza si voltò, antepo-

⁶⁴ Capitini A., *Il fanciullo nella liberazione dell’uomo*, cit., p.86

⁶⁵ *Ibi*, p. 97

⁶⁶ *Ibi*, p. 183

⁶⁷ Capitini A., *Il fanciullo nella liberazione dell’uomo*, cit.

⁶⁸ Capitini A., *Saggio sul soggetto della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1947

l'oggetto amato al valore del canto (che pure serviva a liberarlo), perse ciò che più gli premeva. Il valore è, quindi, più della realtà che incontra e, si potrebbe aggiungere, più della realtà a cui serve.

Capitini, in antitesi con tutto un importante indirizzo della filosofia morale contemporanea, sosteneva, quindi, il dualismo fatti-valori. Mentre i neo-positivisti negavano realtà ai valori, egli muoveva dall'assunto che i valori hanno maggior realtà dei fatti e, in prospettiva, maggior forza. Il dualismo, insomma, era a netto vantaggio dei valori e stava a indicare la necessità e, al contempo, la possibilità della progressione morale implicita nel principio che l'assoluto è dell'atto e non del fatto.⁶⁹

Se per quel che riguarda l'esistenzialismo si è potuto parlare di convergenza, si deve parlare invece di appropriazione e di superamento rispetto all'idealismo o meglio allo storicismo. Si può parlare di superamento e non di rifiuto, perché la filosofia data per morta, e quindi respinta, da Capitini era quella della trascendenza, che poneva Dio fuori dal mondo e non lo storicismo, filosofia dell'immanenza che aveva fatto discendere Dio nella storia, l'universale nel concreto. Rispetto alla filosofia della trascendenza lo storicismo segnava, per Capitini, un passo avanti che non permetteva ritorni o salti all'indietro nel tempo. La superiorità dell'idealismo sulle filosofie tradizionali stava nel fatto che esso aveva posto o, meglio, riposto il soggetto al centro del mondo e della storia.

⁶⁹ Granese A., *La riflessione filosofica*, cit.

L'idealismo era, infatti, una filosofia del soggetto e come tale era considerata un passaggio obbligato, ma non un punto di arrivo.⁷⁰

Rispetto all'attualismo gentiliano lo stesso Capitini confessa: *“Quanto all'Atto di Gentile io sono tra quelli che hanno sentito il fascino di quel concentrare tutto qui, per tutto rifare in un totale impegno. Non la sommersione delle distinzioni o quei logicismi che ricadevano su se stessi, ma la forza di quell'eticismo (o tensione religiosa, teogonica) ha operato su molti”*.⁷¹

E, anche se in modo assolutamente personale, Capitini fa propria la lezione di Gentile in quanto l'Atto diventa per lui centralità del soggetto, di cui accentua la tensione morale, pratica, rifiutando però di ridurla a pura forma logica.⁷²

L'insufficienza dello storicismo stava nella sua tendenza a identificare il processo della realtà con quello della ragione, nel presentare ciò che è reale come razionale, fornito di senso e validità. Già Dewey aveva criticato tale posizione affermando che: *“ un mondo che sia già, nella sua intrinseca struttura, dominato dal pensiero, non è un mondo nel quale, salvo che in contrasto colle premesse, il pensiero ha qualcosa da fare”*.⁷³

Lo storicismo si risolve nella concezione panteistica dell'Uno-tutto, ma una vera filosofia del soggetto, come ha sottolineato Norberto Bobbio, non può

⁷⁰ Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, cit.

⁷¹ Capitini A., *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 9, vol. I

⁷² Cavicchi M., *Aldo Capitini. Un itinerario di vita e di pensiero*, cit.

⁷³ Dewey J., *Intelligenza creativa*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1957, p. 62

realizzarsi se non trasforma l'Uno-tutto in Uno-tutti, il pan-teismo e/o pan-logismo in un pan-personalismo.⁷⁴

La critica capitiniana dello storicismo è diretta soprattutto a Hegel considerato il filosofo del sistema totale, di una totalità organica e compatta in cui gli individui scompaiono e che non lascia spazio alcuno alla realtà di tutti: *“Per Hegel l'insufficienza dei singoli elementi viene colmata nel nesso di questi con il Tutto; qui [nella filosofia della compresenza] la constatazione della insufficienza fa porre le aperture religiose alla compresenza”*.⁷⁵

Alla filosofia dell'annullamento/assoluto Capitini oppone una visione filosofico-religiosa al cui centro si trovano l'uomo e i suoi problemi, i suoi drammi e le sue aspirazioni. Capitini rifiuta quella specie di metempsicosi storicistica che vuole compensare la sofferenza del singolo con l'idea che l'uomo continua a vivere nelle sue azioni valide come parte integrante della storia e dello spirito.

Per Croce la storia non può morire, ma i morti son ben morti: *“Che cosa dobbiamo fare degli estinti? Dimenticarli. Anche cercando che i morti non siano morti cominciamo a farli effettivamente morire in noi. Così nel tener viva e nel continuare l'opera loro ce ne distacciamo sempre più, onde con la nostra vita*

⁷⁴ Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, cit.

⁷⁵ Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, cit., p. 149

*ulteriore, seppelliamo per la seconda volta i nostri morti, che già una prima volta coprimmo di terra”.*⁷⁶

Il pensiero filosofico-religioso di Capitini si può spiegare in una sola formula: l’escatologia qui ed ora. La sua è liberazione in atto, apertura infinita a tutti, morti e viventi, cose e persone: *“Quello che non può fare lo storicismo, lo fa una posizione etico-religiosa, che taglia l’ottimistico svolgimento storico e approfondisce. E se io non posso placarmi al morire degli individui nella storia, io cerco una realtà in cui l’individuo non muoia, sia presente in eterno”.*⁷⁷

Per Capitini la valutazione che lo storicismo fa dell’uomo attraverso le sue opere non concede spazio e significato storico a tutti quegli esseri che non sono in grado di produrre opere perché malati, incapaci, sconosciuti. Nell’orizzonte di Capitini, ogni essere ha valore in quanto persona e accanto agli intelligenti e ai fortunati nella salute e nello stato sociale bisogna far posto ai pazzi, ai malati e a tutti coloro, vivi o morti, che la storia ha dimenticato.

L’umanità aperta di Capitini, la sua sensibilità e finezza si rivelano soprattutto in questo suo chinarsi sugli sfiniti, sugli esclusi e sugli esseri al margine dell’annientamento, nel suo sentirli attivi collaboratori nella creatività spirituale del valore e nel considerarli non per ciò che fanno, ma per quel che sono.⁷⁸

⁷⁶ Croce B., *Etica e politica*, Bari, Laterza, 1945, pp. 26-27

⁷⁷ Capitini A., *Saggio sul soggetto della storia*, cit., p. 25

⁷⁸ Borghi L. *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, cit.

Ogni singola persona è il centro aperto di una trama di relazioni e di azioni che la trascende e connette ognuno alla storia di tutti, il singolo individuo alla dimensione collettiva della convivenza. Al centro dell'agire storico è dunque l'intersoggettività concreta e vivente, il dinamismo reale ed inventivo, dirà Capitini, della compresenza, per la quale anche l'impotente, l'escluso, ovvero il senza potere, diviene forte per il suo libero aggiungersi alla dinamica istituyente dell'intersoggettività che comunica un potere diverso da quello sistemico, volto alla riproduzione dell'identico.

Seguendo l'insegnamento di Aldo Capitini, l'educazione è allora prassi storica volta alla tramutazione dei sistemi e degli assetti di potere socio-politici esistenti e ancor più dell'insufficienza, dell'incompiutezza, della precarietà, dell'imperfezione del reale nel suo insieme, in rapporto agli ideali che animano la coscienza umana, in quanto la coscienza mira, nella sua dimensione più propria, all'orizzonte utopico, ma non irreali del potere di tutti.⁷⁹

La spinta al cambiamento della realtà e della società è assente nell'umanesimo storico e nello storicismo idealistico. Al contrario, Capitini scorge nel marxismo l'espressione di una escatologia sociale: *“ad una concezione che dica com'è sempre la realtà (e che accusa di essere perciò «metafisica») sostituisce una prassi di trasformazione radicale in una realtà sociale liberata dal male che è lo sfruttamento, la proprietà privata dei mezzi di produzione*

⁷⁹ Capitini A., *Il potere di tutti*, Perugia, Guerra Edizioni, 1999

(...).*Questo punto del coinvolgimento della realtà sociale è fondamentale: è il punto profetico*”.⁸⁰

Il materialismo rivoluzionario apre la strada alla posizione religiosa per l’acuta percezione che sviluppa nei confronti dei processi e delle strutture della società e per l’universalismo che attraversa la sua concezione. I suoi limiti riguardano invece l’inadeguata elaborazione della sua istanza universalistica, circoscritta alla classe operaia, e il coinvolgimento nella sua corrente teoretica e pratica di elementi del vecchio mondo: la dittatura, la violenza e la sottostima dei mali più radicali della condizione umana.

Rispetto al marxismo dunque l’atteggiamento di Capitini è insieme di accettazione e di rifiuto; manca ad esso, come a tutti gli umanesimi precedenti, da Hegel a Croce, un’aggiunta religiosa. Tale assenza spiega la speranza di salvezza riposta in una classe economica che, per quanto costituisca la grande maggioranza degli uomini, non rappresenta certo tutta l’umanità: *“E qui è la risposta religiosa: la condizione oppressiva che subisce il proletariato nel campo economico rientra in un complesso di condizioni oppressive, limitatrici, che gli uomini soffrono in questa società-realtà-umanità, così com’è costituita (...). Oppresso è un salariato, ma oppresso, in questa realtà di fatti, è anche il condannato alla pena capitale, il nato cieco, il morto. Questo allargamento del fronte di liberazione fa sì che si*

⁸⁰ Capitini A., *Religione aperta*, Venezia, Neri Pozza Editore, 1964, p. 193

*stabilisca un'unità più ampia di quella della classe economica, ed è un'unità che comprende veramente tutti ”.*⁸¹

Capitini non è un comunista dissidente, ma neppure un anticomunista (tra capitalismo e socialismo ha scelto il secondo). A differenza del democratico liberale, accetta il comunismo (come sistema economico fondato sull'eliminazione della proprietà individuale e dello sfruttamento del non-proprietario) e, al contrario del comunista dogmatico, guarda ad una società ulteriore.

Egli ha sicuramente il merito di aver saldamente uniti, nella proposta e nella lotta per il radicale cambiamento, il livello pedagogico-etico-religioso a quello sociale-civile-politico, il piano della soggettività e quello dell'oggettività, affrontati senza fratture e con lo stesso impegno, presentandosi, allo stesso tempo, come innovatore educativo e religioso e come combattente democratico contro ogni forma di autoritarismo, di filisteismo e di sopraffazione all'interno della società.⁸²

⁸¹ *Ibi*, pp. 193-194

⁸² Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, cit.

CAPITOLO SECONDO

L' "AGGIUNTA" E LA "COMPRESENZA"

IN FUNZIONE DELLA LIBERAZIONE

1. Aldo Capitini: uomo della pace e della nonviolenza

Per Capitini la pace e la nonviolenza sono intimamente legate ad una rifondazione antropologica dell'uomo: non costituiscono un segmento o un semplice settore della cultura o della vita sociale e politica, ma una nuova dimensione esistenziale, un andare oltre da uno specifico modo di essere dell'uomo ad un altro, aperto e dinamico. La nonviolenza è infatti *“apertura all'esistenza, alla libertà e allo sviluppo di ogni essere”*¹ e trova il suo fondamento nell'*Agape*.

L'unità amore² è un atto di vicinanza infinita, un vivere in sé l'essenza dell'altro, puro dare e pura presenza, che vuole cogliere l'Altro e non scivolare su di lui, vuole viverlo in modo intero come persuasione e non come urto di atomi o come contratto, togliendo nell'intimo ogni residuo di separazione: *“La nonviolenza è, dunque, dire un tu ad un essere concreto e individuato; è avere interessamento, attenzione, rispetto, affetto per lui; è avere gioia che esso esista, che sia nato, e se non fosse nato, noi gli daremmo la nascita: assumiamo su di noi l'atto del suo trovarsi nel mondo, siamo come madri”*.³

La nonviolenza esige il fuoriuscire arrischiato dai territori protetti del sé, della norma e dell'utile, per gettarsi con l'altro e sulla traccia dell'altro,

¹ Martini M. (a cura di), *Aldo Capitini. Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, Pisa, ETS, 2004, pp. 183-184

² Capitini A., *Elementi di un'esperienza religiosa*, Bari, Laterza, 1937

³ Capitini A., *Religione aperta*, Vicenza, Neri Pozza, 1964, pp. 143-144

spingendolo più innanzi e lontano in una Galilea incognita, terra non giurisdizionale, nella quale viga soltanto, pur nella torsione infinita e sofferta di una disperata resistenza all'omogenesi, l'imperativo morale di dissomigliare a chiunque altro per essere infine nella direzione insostenibile del proprio ed altrui altrimenti⁴: *“L'altro uomo è a noi un'immagine di come siamo (...); se io, anche nel silenzio e nella solitudine della mente, rispetto l'immagine di un uomo, affermo in quel momento stesso la mia dignità di uomo, rendo omaggio all'essere spirituale in lui e in me. Chi non rispetta un altro, in realtà non rispetta nemmeno se stesso”*.⁵

L'altro ci fa essere quello che siamo, nella relazione con l'alterità, come in un gioco di specchi mai concluso, assume e muta forma l'essere manifesto di ciascuno. Anche per Martin Buber senza il contatto con il tu non si può avviare un'autentica riflessione su se stessi: *“Il rapporto al Tu è immediato: tra Io e Tu non stanno concettualizzazioni, preozioni e fantasie; (...) Tra Io e Tu non sta alcuno scopo, alcuna brama e alcuna anticipazione; anche la nostalgia si muta capovolgendosi da sogno in apparizione. Ogni mediazione è ostacolo: solamente dove ogni intermediazione è caduta, avviene l'incontro”*.⁶

È dunque della massima importanza iniziare a vivere non per noi stessi, ma per gli altri. Così saremo capaci di guardare in faccia le nostre limitazioni e di

⁴ Pomi M., *Nei luoghi non giurisdizionali. Inattualità dell'educare*, in Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB, 2003, pp. 318-333

⁵ Capitini A., *Elementi di un'esperienza religiosa*, cit., p. 75

⁶ Buber M., *L'uomo tra il bene e il male*, tr. it., Milano, Gribaudi, 2004, p. 72

accettarle. Fino a quando proveremo adorazione per noi stessi, tutte le nostre deficienze rimarranno a torturarci come una macchia che non si può nascondere.⁷

L'epifania dell'altro ha come presupposto la dissoluzione critica della soggettività dell'uomo moderno che fino ad oggi ha visitato ogni angolo del mondo senza mai incontrarvi altri che se stesso.⁸

Per Kafka⁹ la via che arriva al prossimo è lunghissima, ed è un luogo interiore di profondità dove l'altro, collocato sulla soglia di un'apertura o sul bordo di un confine, da principio di separazione si trasforma in soggetto da incontrare nella reciprocità.¹⁰

L'etica della nonviolenza fa propria la formula dell'imperativo categorico kantiano: *Agisci in modo da trattare l'umanità sia nella tua persona che nella persona di ogni altro sempre come fine e mai unicamente come mezzo.*

L'unicità di ciascuno è un contributo, che non può essere negato, alla ricchezza incommensurabile di cui il genere umano può disporre. La presenza dell'altro da sé, del tu, esiste sempre; e, all'interno della dimensione dialogica, la distanza interpersonale e l'opposizione io-tu hanno una funzione propositiva ed educativa per il soggetto. La consapevolezza dell'unicità guida l'uomo nella direzione della sua vita e, nell'io-tu, autentica la sua esistenza. Ciò significa coscienza di sé e delle coordinate della situazione, ma anche, necessariamente,

⁷ Merton T. H., *Nessun uomo è un'isola*, tr. it., Milano, Garzanti, 1998

⁸ Balducci E., *La pedagogia del tramonto. Saggio sulla transizione*, Firenze, Giunti, 2005

⁹ Kafka F., *Diari*, tr.it., Milano, Mondadori, 1953

¹⁰ Ovadia M., *Contro l'idolatria*, Torino, Einaudi, 2005

responsabilità: ascoltare e rispondere, con il coinvolgimento della propria totalità (tutto ciò di cui si è ora capaci), all'insopprimibile appello di ciascun istante. È nel *qui e ora*, in quest'attimo dell'esistenza, offerto come un dono, che nasce la responsabilità verso il mondo.

Per Capitini esiste un legame organico tra il fine e il mezzo, e l'averlo trascurato nell'azione politica, usando la guerra come via della pace, la dittatura come via della libertà, ha perpetuato e esacerbato la crudeltà e l'oppressione nel mondo. La coerenza tra il fine e il mezzo si pone come un'esigenza non soltanto della morale, ma anche della validità della stessa azione politica. Occorre ripensare, in una prospettiva autenticamente pedagogica, la relazione tra il fine e il mezzo, e superare, definitivamente, la tradizione realistica del pensiero e della prassi politica occidentale.

Già Gandhi aveva messo in guardia coloro che volevano raggiungere il bene con mezzi malvagi: *“Si dice che “i mezzi in fin dei conti sono mezzi”. Io vorrei dire “i mezzi in fin dei conti sono tutto”. Quali i mezzi, tale il fine. Non vi è muro di separazione tra mezzi e fine. (...) Il mezzo può essere paragonato ad un seme, il fine ad un albero; e tra il mezzo e il fine vi è appunto la stessa inviolabile relazione che vi è tra il seme e l'albero. È improbabile che io ottenga risultati derivanti dall'adorazione di Dio prosternandomi davanti a Satana. Se perciò qualcuno dicesse: “Voglio adorare Dio; non importa che lo faccia per mezzo di*

*Satana”, queste parole verrebbero considerate la follia di un ignorante. Raccogliamo esattamente quello che seminiamo”.*¹¹

Lo stretto legame tra fine e mezzo conferisce alla nonviolenza, in Capitini come in Gandhi, un’origine e un carattere religiosi: *“da un punto di vista religioso importa sommamente non l’ottenere una cosa o un’altra, ma il modo di ottenerla. Perché il modo vuol dire l’ispirazione che vive in quel momento, il senso della vita, l’anima, il centro. Io accarezzo una bestia, ma posso far ciò per affetto e compiacenza della sua vita; e posso far ciò per abbonirla e menarle meglio un colpo mortale. La religione porta nel modo più risoluto l’attenzione sui mezzi: i mezzi religiosi della verità e della nonviolenza sono proprio l’atto religioso; che non vale nella sua essenza perché è vantaggioso, ma in senso assoluto, per un amore che è superiore ad ogni considerazione di utilità”.*¹²

Il dovere morale di Kant è, tuttavia, per Capitini solo un’anticipazione dell’aggiunta: *“È noto quanto rilievo dette il Kant alla distinzione tra esistenze che non debbono essere considerate semplicemente come mezzo, trovandosi in esse la razionalità, la spiritualità, l’umanità che è fine, ed esistenze che sono semplicemente mezzi, strumenti, tali da servire ad altro. Ma qui c’è subito da osservare questo: che la distinzione tra ciò che deve essere considerato come un fine, e ciò che non può essere considerato, che come un mezzo, non è per nulla*

¹¹ Gandhi M. K., *Antiche come le montagne*, tr. it., Milano, Edizioni di Comunità, 1963, pp. 115-116

¹² Capitini A., *Elementi di un’esperienza religiosa*, cit., p. 79

*una divisione fissa ed eterna, perché il progresso sta proprio nell'ampliare la sfera di ciò che è fine".*¹³

Il regno kantiano dei fini è il regno degli esseri razionali, non di tutti gli esseri viventi, compresi gli esseri non razionali. Per Capitini, invece, la natura non è chiusa all'influenza del valore, ma è aperta alla compresenza, non esiste per il persuaso un dualismo insuperabile tra mondo fenomenico e mondo noumenico, che riproduce il vecchio dualismo teologico¹⁴: *“Esiste un altro grado di amore, che non toglie il primo, ma che si forma e si allena in esso, con il proposito tuttavia di aprirsi, ed è la disposizione alla benevolenza, oltre i concreti atti di affetto per gli esseri del mondo circostante. Si capisce che questa disposizione è sommamente importante per la nonviolenza, che specialmente qui si corrobora. Il primo amore può essere nonviolento per alcuni esseri, e violento contro altri. Il secondo amore, quello aperto, ha un principio a cui si riporta, talvolta anche uno sforzo, superando le scelte per gusto particolare, per interesse, per avversione verso alcuni”*.¹⁵

Il vegetarianesimo di Capitini nasceva, infatti, da due principi di ordine etico: a) dal fatto che ogni essere vivente ha il diritto di perseguire e di raggiungere la felicità; b) dal fatto che nessun vivente animale può essere considerato un mezzo. Il suo però non fu un animalismo fanatico e ad oltranza, in

¹³ Capitini A., *Aspetti dell'educazione alla nonviolenza*, Pisa, Pacini-Mariotti, 1959, p. 4

¹⁴ Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, in Bobbio N., *Maestri e compagni*, Firenze, Passigli, 1984, pp. 239-260

¹⁵ Capitini A., *Il potere di tutti*, Perugia, Guerra, 1999, p. 158

quanto egli ebbe sempre ben chiara, su un piano gerarchico, la diversità e la superiorità dell'uomo nel mondo dei viventi. È proprio tale collocarsi su un gradino più elevato però che impone all'uomo l'obbligo etico di un rispetto assoluto della natura.

La compresenza, in tal senso, per Capitini è struttura e funzione antiegotica spinta e principio dinamico in direzione della solidarietà del soggetto con tutti gli esseri viventi del passato, del presente e del futuro, secondo e in prospettiva di un orizzonte valoriale inedito per liberare ogni singolo essere dalla finitudine del reale e dai limiti che lo determinano; è principio escatologico, spogliato dai vincoli del linguaggio della tradizione idealistica e della teologia; non ha carattere extratemporale né è volta al passato, bensì è nel tempo del presente/futuro come tensione etico-valoriale¹⁶: *“La persuasione della nonviolenza si rifiuta di accettare come insuperabile l'ordine della Natura, nel quale la vita dell'uno risulti dalla morte dell'altro, e sconnette quest'ordine imprimendo un moto verso un altro ordine, e cercando senza tregua nella Natura stessa esseri individui, da vedere collegati nel nesso della compresenza, allargando questa agli esseri detti “subumani”, portando l'amore e il rispetto della vita il più possibile nel profondo della stessa Natura, come esempio, orientamento e speranza che lo spazio e il tempo nulla tolgano al rapporto con*

¹⁶ Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, Milano, Il Saggiatore, 1966

ogni essere, che la malattia, la morte, la separazione, siano vinte dall'unità e interdipendenza di tutti".¹⁷

Con Walter Benjamin¹⁸ possiamo dire che il compito di una critica alla violenza si può definire come l'esposizione del suo rapporto con il diritto e con la giustizia, poiché una causa agente diventa violenza, nel senso pregnante della parola, solo quando incide in rapporti etici. La sfera di questi rapporti è definita dai concetti di diritto e di giustizia. Per quanto riguarda il primo, è chiaro che il rapporto fondamentale, fondativo e più elementare di ogni ordinamento giuridico è quello di fine e mezzo e che la violenza può essere cercata solo nel regno dei mezzi e non in quello dei fini. Tali considerazioni forniscono, per la critica della violenza, un principio da cui partire, poiché se la violenza è mezzo potrebbe sembrare che il criterio della sua critica sia dato senz'altro.

La nonviolenza assume in Capitini il valore ampiamente comprensivo e socialmente e culturalmente dirompente di un metodo generale, incentrato sulla virtuosità dell'apertura, dell'azione liberatrice ed emancipatrice, e della più ampia opera di tramutazione della realtà esistente in direzione dell'inedito. L'apertura ristrutturando l'esperienza del soggetto in un multiverso relazionale, anch'esso costitutivamente aperto e inconcludibile, desitua l'identità singolare in un terreno intersoggettivo di reciproca comunicazione. La nonviolenza come prassi dialogica omnincludente è, infatti, accoglienza in atto di quanto proviene dall'altro, anche

¹⁷ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 180

¹⁸ Benjamin W., *Angelus Novus*, tr. it, Torino, Einaudi, 1981

non umano, per assumerlo in un movimento di apertura continua dell'io, dell'altro e della realtà, nella tessitura infinita di relazioni simboliche in grado di crescere e di espandersi oltre se stesse, aggregando altre singolarità in espansione.¹⁹

Per Capitini la speranza è nel noi e, se è vero che non si può vivere di sola speranza, è però altrettanto evidente che la speranza rappresenta la condizione necessaria perché il tu, un altro tu e ancora un tu possano effettivamente e concretamente trasformarsi in un noi. È soltanto nel noi che il singolo io-tu trova la spinta per andare oltre il limite e per costruire il dialogo e il riconoscimento, indispensabili per superare qualsiasi forma di cultura monocratica e/o autoreferenziale. Nel noi non c'è più diritto di cittadinanza per l'egoismo, per l'utile personale, per la prevaricazione, per la violenza. Il noi è quel regno dei fini kantiano, nel quale trionfa la pace perpetua, dove si ha il coraggio di usare il proprio intelletto e dove, soprattutto, nessun essere vivente e la natura nella sua totalità non sono mai mezzo, ma sempre fine. In un'ottica pedagogica e solidaristica, infatti, mezzi e fini si coimplicano e per nessuna ragione possono essere separati.

Il pensiero e la prassi nonviolenta di Capitini ridefiniscono il concetto stesso di trascendenza che, se posta storicamente come assoluta, stabilisce fonti di potere, ierocrazie e teocrazie, ma, se vissuta in termini orizzontali, prepara

¹⁹ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, Firenze-Milano, RCS- La Nuova Italia, 2005

l'apertura religiosa come presupposto ineludibile dell'azione politico-sociale: l'io trascende nel tu e il tu nel tutti.

Etimologicamente la coscienza è un con-sapere, e perciò in sé contiene la pluralità del noi, l'apertura di un io che si fa trascendenza ed immanenza nella relazione, diventando un noi consapevole ed eticamente orientato. Il noi della comunità non è soltanto il risultato della comunione tra persone, ma esso si pone e si colloca prima, è un *anterem*: non solo trascende l'io sollevandolo nel libero gioco delle corrispondenze interpersonali, ma lo precede e lo costituisce come unità plurale. C'è un noi immanente all'io. C'è una struttura soggiacente alla mia soggettività, una struttura di comunione da cui emergo come veicolo cosciente di un noi che in me pensa, vuole e spera.

Del resto, solo la relazione etica di trascendenza del sé verso l'altro da sé può dar vita ad una società ispirata ai valori di un autentico pluralismo, che persegua concretamente, su questa terra, l'obiettivo della pace perpetua: che non è, come sottolinea Lévinas,²⁰ la pace gravida di violenza e di morte imposta nel corso del tempo dai protagonisti della storia, ma la pace di chi riconosce all'altro il diritto di essere tale.

Di fatto, quando i potenti impongono la loro legge, parlano sempre di pace per indicare al mondo che l'opposizione è finita. Se la minoranza accetta l'arroganza del vincitore, allora, i servi potranno sperare di diventare uguali ai

²⁰ Lévinas E., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, tr.it., Milano, Jaca Book, 1983

padroni. Giungerà, comunque, un giorno in cui bisognerà rendere conto della diversità e la maggioranza, che non necessariamente sarà destinata a conservare il potere, cercherà di annientare la minoranza con tutti i mezzi possibili.²¹

Per Capitini il tu più dell'io fonda la persona, l'essere come atto, nella presenza il cui insieme è la compresenza: *“La nonviolenza fa vivere l'Uno-Tutti; e così salva due atteggiamenti scadenti: quello di chi vorrebbe arrivare individualisticamente alla unità, per suo conto, trascurando di aprirsi agli altri; quello di chi guarda all'Universo, l'Uno-Tutto, che non è altro che un'immagine, un'idea della mente, e trascura la concretezza dell'Uno-Tutti”*.²²

La trascendenza rispetto all'immanenza dei fatti è data, quindi, dagli “atti” degli individui che introducono il valore. Il fatto è ciò che troviamo nella nuda realtà, mentre il valore è ciò che muove da noi verso la realtà e, aggiungendosi ad essa, la cambia.²³

L'atteggiamento nonviolento al pari di quello religioso muove dall'insoddisfazione verso ciò che nella natura, nella società e nell'umanità intera si costituisce o si è costituito per mezzo della violenza. La nonviolenza è un metodo di superamento delle strutture di dominio e delle situazioni di conflitto dove vige l'uso della forza e della menzogna e si realizza con l'assunzione e la creazione di modi di agire e di rapportarsi agli altri assolutamente nuovi e diversi:

²¹ Bettini E., *La pace armata. Lettere di un obiettore di coscienza*, Milano, Selene Edizioni, 2000

²² Capitini A., *Religione aperta*, cit., p. 144

²³ Martini M. (a cura di), *Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, cit.

*“Se la profonda esigenza è quella di sentirci più vicini a tutti, ci asterremo da quell’elemento di separazione somma che è l’odio; se vogliamo che la vita sia di tutti, non saremo noi i primi a negarla dando la morte; se sentiamo la verità come un patrimonio universale, non ne defrauderemo nessuno ricorrendo alla menzogna; non monopolizzeremo i beni materiali se vogliamo che essi affluiscano a tutti, né quelli culturali se tendiamo all’elevazione e all’arricchimento dell’animo altrui ”.*²⁴

La nonviolenza opera innanzitutto all’interno della coscienza umana e come un’onda si riversa nella realtà e la trasforma, essa ha un carattere di edificazione interiore ed è impegno alla trasformazione più profonda, dalla quale derivano tutte le altre: *“Non basta polemizzare e lottare contro lo Stato, come se esso sia la fonte di tutti i mali, e tolto quello non vi sia alcun timore che il bene trionferà. Lo Stato è in rapporto con l’uomo, e se l’uomo si fa il suo Stato e se lo alimenta e sostiene, è segno che esso non è un malvagio coperchio, ma un foggiato strumento. Io non sono così ottimista sull’uomo da credere che basti togliere lo Stato; perché l’uomo se resta tale e quale, lo Stato se lo rifarà uguale. (...) Se tale l’uomo e tale lo Stato, è soprattutto agendo sull’uomo, tramutandolo nei suoi rapporti essenziali con Dio, la realtà, la società, che potrà superarsi lo Stato così come si è attuato finora”.*²⁵

²⁴ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 50

²⁵ Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, Torino, Einaudi, 1973, pp. 122-123

La nonviolenza, che Capitini scrive in una sola parola per sottolinearne la struttura organica e il carattere positivo, è un metodo, che definisce un insieme di teorie e di prassi, e l'idea di un certo ordine nella messa in pratica di alcune tecniche, che Capitini distingue in individuali e collettive,²⁶ mostrando un'attenzione che si può definire, senz'altro, pedagogica.

Capitini ha assunto da Gandhi l'idea del metodo nonviolento impostato sulla noncollaborazione²⁷ e, attraverso il suo insegnamento, è riuscito a superare l'angusto etnocentrismo che coinvolgeva la massima parte della cultura italiana del suo tempo. Gandhi²⁸ lo aiutò ad allargare il suo orizzonte da europeo a

²⁶ Delle prime fanno parte: l'atto del tu, ossia il rivolgersi a un singolo individuo, tecnica preliminare a tutte le altre, poiché rappresenta l'orientamento fondamentale dell'animo nonviolento che si apre verso l'altro; la zoofilia e il vegetarianesimo; il superamento della vendetta e del risentimento; le preghiere e gli atti di culto, quando tendono ad agire sugli altri per ottenere una cosa altamente giusta; la persuasione, quando non si traduce in coercizione; il dialogo e la non menzogna; il digiuno; la noncollaborazione, il cui principio si trova come termine di passaggio tra le tecniche individuali e quelle collettive, e che consiste, in particolare, nella scelta di non partecipare ad un'azione ritenuta ingiusta, può effettuarsi nei riguardi di una persona, di un'autorità, di un'istituzione e di una legge, divenendo in quest'ultimo caso disobbedienza civile. Particolarmente rilevante in questo ambito è l'obiezione di coscienza al servizio militare. Tra le tecniche collettive della nonviolenza Capitini individua invece: la comunità nonviolenta, nella quale lo spirito della nonviolenza domina gli elementi interni e si manifesta nel mondo circostante; le marce dimostrative e nonviolente, che servono a richiamare l'attenzione di larghe moltitudini di persone su urgenti problematiche sociali e politiche, sono ampie comunità momentanee in movimento, che realizzano una manifestazione dal basso, opposta alla sfilata militare perché priva di armi; lo sciopero; il boicottaggio, una tecnica di noncollaborazione economica, in cui si richiede il rifiuto di determinati acquisti per il disaccordo nei confronti di gruppi o stati produttori, un elemento importante della campagna in India di Gandhi fu proprio il rifiuto di acquisire i tessuti fabbricati in Inghilterra con il cotone indiano; il sabotaggio, che differisce dal boicottaggio perché supera il limite della legalità producendo danni o distruzione di cose. Tra le tecniche individuali e collettive messe a punto dalla popolazione nera in America Capitini ricorda: il *sit-in*, il sedersi dentro usato anche in autobus e in treno; il *jail-in*, il rimanere in prigione, rifiutando di pagare la cauzione per ottenere la libertà provvisoria; il *freedom-rides* o corse della libertà; lo *stand-in*, stare in piedi in un luogo; il *wade-in*, raggiungere a guado una spiaggia dove è proibito recarsi; il *kneel-in*, tentare di pregare inginocchiandosi in una chiesa dove i neri sono esclusi; il *teach-in*, insegnamento interno, che riguarda l'università. Capitini A., *Le tecniche della nonviolenza*, Milano, Feltrinelli, 1967

²⁷ Capitini A., *Attraverso due terzi di secolo*, in Schippa L. (a cura di), *Aldo Capitini. Scritti sulla nonviolenza*, Perugia, Protagon, 1992, pp. 3-17

²⁸ Il pensiero e l'opera di Gandhi acquistano uno spazio e un rilievo sempre maggiore nella tarda opera di Capitini che a lui dedicò un intero capitolo di *Religione Aperta* (1954); la presenza del pensiero di Gandhi è inoltre continua nei libri *La nonviolenza oggi* (1962) e *Le tecniche della nonviolenza* (1967); nel primo volume di *Educazione Aperta* (1967) ristampò il saggio pubblicato

cosmico²⁹ e a tener fermo il principio kantiano dell'insufficienza del punto di vista conoscitivo di una realtà fenomenica e della necessità di accedere alla realtà autentica, la compresenza, attraverso un "*contatto pratico*".³⁰

Capitini concepì la teoria e la pratica della nonviolenza come un apporto distintivo allo sviluppo del pensiero occidentale e come anello di congiunzione tra Occidente e Oriente. Le illuminazioni gioachimite e francescane, nel basso Medioevo, quelle erasmiane agli albori del Rinascimento e quelle quacchere di Fox e Penn, nel Seicento inglese e poi nella Nuova Inghilterra, costituiscono un filone quasi ininterrotto e della più alta rilevanza storica nell'Occidente, la cui matrice è, peraltro, cristiana e profetica, cioè orientale. Tolstoj aveva elevato la nonviolenza a principio ideale e a strumento pratico di rottura con il nazionalismo, il militarismo e l'oppressione politica e religiosa della Russia zarista nell'Ottocento e come istanza di superamento e di rifiuto della moderna civiltà tecnologica. Nell'Oriente indiano l'idea e la pratica della nonviolenza ebbero più profonde e ampie radici. Nel jainismo, che si diffuse in particolare nell'India del Nord, la disciplina del non-uccidere trovò le sue più rigorose ed estreme espressioni.³¹

a Pisa nel 1955. L'ideale e la figura di Gandhi sono centrali anche in "Azione nonviolenta", la rivista mensile che Capitini fondò e diresse dal gennaio 1964 fino alla morte. Di Gandhi curò anche la pubblicazione degli scritti sull'educazione.

²⁹ Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, cit.

³⁰ *Ibi*, p. 133

³¹ Borghi L., *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, in Borghi L., *Maestri e problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 229-259

Il merito di Gandhi fu di aver concepito e praticato la nonviolenza come modello di vita sia individuale che collettiva. In questa stretta congiunzione consiste la sua maggiore originalità. Anche Capitini fece sua questa duplice persuasione considerando la nonviolenza strumento di educazione individuale e di riforma sociale.

Per opera di Capitini la nonviolenza è divenuta un principio operante nella vita pubblica italiana: con Lamberto Borghi³² possiamo dire che, dal secondo dopoguerra, l'Italia ha potuto esprimere energie intellettuali che l'hanno rimessa in contatto con le più avanzate correnti di pensiero del mondo europeo e internazionale.

La multiforme, febbrile e continua attività di Capitini a favore dell'approfondimento, della diffusione e della pratica della nonviolenza è il carattere con cui maggiormente si identifica la sua personalità e si evidenzia la sua portata innovatrice.³³ Il coraggio intellettuale, morale e civile di Capitini è testimoniato dalla fermezza con la quale egli ha detto "no", prima da solo o con pochi, più tardi circondato da piccoli gruppi di persuasi, alla violenza degli stati, degli eserciti, della polizia, delle corporazioni industriali, alle divisioni del mondo in blocchi, alla corsa al primato nucleare.

³² *Ibidem*

³³ L'attività di Capitini a favore dello sviluppo religioso, politico ed educativo della nonviolenza si esprime non soltanto nei suoi scritti, ma anche nella fondazione e nella direzione del "Movimento nonviolento per la pace" e quindi nel suo organo di stampa "Azione nonviolenta".

Il principio di noncollaborazione ha guidato l'azione politica e sociale di Aldo Capitini fino all'ultimo giorno della sua vita ed ha alimentato il suo instancabile lavoro per la pace e per l'obiezione di coscienza in Italia: *“se la legge esteriore discorda da quella intima, che appare, dopo un esame attento e specialmente in questioni importanti, assolutamente superiore, bisogna seguire quella intima quella di cui si è convinti. Non c'è nulla da trascurare: o si collabora o non si collabora; ma si ha il diritto e il dovere di non collaborare solo quando si sa con che cosa si collaborerebbe e quale legge si sosterrrebbe al posto di quella che trionfa. In tal modo la non collaborazione è avviamento alla legge di domani, è offrire nuovi elementi al legislatore, è collaborazione con la storia, non è stupido ribellismo per gusto irrazionale di dire no”*.³⁴

Capitini sa bene che la formazione e l'educazione dell'uomo sono costantemente esposte al rischio della perdita di libertà e di ragione. L'uomo-massa è controllato attraverso un processo di normalizzazione delle condotte, educate a sottostare al comando: qualunque esso sia. Anche lo sterminio degli Ebrei ha avuto inizio quando in individui obbedienti (i nazisti), privi di una loro coscienza umana, si è consolidato un allenamento a non ribellarsi ad ordini la cui disumanità era palese.

³⁴ Capitini A., *Elementi di un'esperienza religiosa*, cit., pp. 116-117

Anche per Hanna Arendt³⁵ il problema della banalità del male e del nazifascismo non era legato tanto e prioritariamente alla violenza e alla criminalità delle scelte di quei regimi, quanto piuttosto alla acquiescenza, alla prona indifferenza e alla mancanza di capacità di indignazione delle masse, che accettarono che gli eventi scivolassero via nel silenzio giungendo fino al paradosso e al parossismo del consenso. Allo stesso modo oggi la libertà è messa in pericolo o annullata, perché il problema più importante per la maggioranza è diventato scegliere tra mille canali televisivi, che, indistintamente (ma tutti alla stessa maniera, secondo una logica perversa), ci obbligano ad esercitare la nostra preferenza fra i tanti contenitori uguali di un consumismo violento, penetrante e omologante. Nel momento, infatti, in cui si è spezzato il legame tra lavoro e libertà in nome di una precarizzazione del lavoro, che impone un individualismo radicale e senza possibilità di salvezza e di fuga, diventa dominante, imperante e prevalente un rampantismo sfrenato, fondato sull'egoismo e sulla prevaricazione, mosso esclusivamente da un'ansia di consumo di merci e perciò incapace di qualsiasi forma di solidarietà. La libertà si trasforma, quindi, in un principio astratto, senza alcun radicamento nel tessuto sociale e lavorativo, e l'etica si fa vuoto *flatus vocis*, mentre i rapporti umani hanno come unico movente l'autoaffermazione a danno di altri, specialmente se più deboli o differenti, per cui l'odio irrompe e rivela il suo vero volto. Riaffiorano così i vecchi idoli: la patria,

³⁵ Arendt H., *La banalità del male*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1992

l'esercito, il filo spinato, mistificazioni e manipolazioni che negano le differenze e le complesse relazioni in una società che subisce inerte il cambiamento senza mai ambire ad esserne protagonista.

Con Mantegazza possiamo dire che: *“alla violenza diretta e corporea (che causa piaghe, crea cicatrici, fa zampillare sangue) di un potere fisicamente constatabile (quest'uomo lì, con la frusta in mano) si è sostituita la violenza diretta e metafisica (che assembla spazi, crea setting, ridistribuisce gesti, calcola temi, inventa simboli, gioca procedure) di un potere metafisicamente celato (...). Perdendo la sua dimensione personale, la sua monoliticità, la sua visibilità, il potere acquisisce una grande, forse insperata fortuna, la percezione da parte degli individui della sua eterna presenza, della sua universale ed inattaccabile applicabilità, la forza che proviene dal poter guardare senza essere scorto, ascoltato senza essere udito, essere sempre presente senza lasciare alcun margine alla propria constatabilità”*.³⁶

Diventa allora necessario il senso critico, che fa porre dei limiti all'obbedienza; infatti, quando lo stato opera richieste contrarie al principio e al senso del governo, è bene ed opportuno che subentri l'obiezione di coscienza. La coscienza è il luogo nel quale traccia ed individua i suoi limiti la moralità. La coscienza è senso della giustizia, il cui paradigma si incontra nella cultura greca,

³⁶ Mantegazza R., *Teoria critica della formazione*, Milano, Unicopli, 1995, pp. 74-75

specialmente nella figura di Antigone con l'antinomia tra legge scritta e legge non scritta.

La coscienza è anche il luogo in cui elaboriamo, accettiamo o rifiutiamo la norma; è lo spazio in cui riconosciamo il nostro compito; è l'ambito privilegiato in cui può avere origine la disubbidienza. La coscienza è realtà multipla e complessa, che accoglie la coesistenza dei molti, ma è anche sede del conflitto. Per Tommaso D'Aquino la coscienza è, innanzitutto, il luogo interiore per deliberare su se stessi. Già per Socrate però la coscienza, come "*conosci te stesso*", è il punto da cui muovere per incoraggiare il dialogo, ma anche per attivare la ricerca e dare l'avvio al conoscere. Aristotele parlava del giusto mezzo in nome di un'etica non normativa e di una morale non nomotetica, che trova in se stessa i criteri per la validazione dell'agire, per la scelta e per la deliberazione. Si arriva così, nel mondo contemporaneo, ad una coscienza che diventa obiezione, ripudio della guerra e della violenza in nome di un valore assoluto che è la pace.

Da un punto di vista esclusivamente morale, una legge ingiusta è una legge che non è in armonia con la legge morale dell'universo. Più concretamente, una legge ingiusta è una legge per la quale la minoranza è costretta a rispettare un codice che non vale per la maggioranza. Una legge ingiusta è quella che esige che

certe persone obbediscano ad un codice che non hanno contribuito a formulare perché non hanno diritto di voto.³⁷

L'obbedienza, sosterrà don Milani, è la più subdola delle tentazioni: *“A Norimberga e a Gerusalemme sono stati condannati uomini che avevano obbedito. L'umanità intera consente che essi non dovevano obbedire, perché c'è una legge che gli uomini non hanno forse ancora ben scritta nei loro codici, ma è scritta nel loro cuore. Una gran parte dell'umanità la chiama la legge di Dio, l'altra parte la chiama legge della coscienza. Quelli che non credono né nell'una né nell'altra non sono che un'infima minoranza malata. Sono i cultori dell'obbedienza cieca”*.³⁸

Il vero educatore sa che l'obbedienza crea sicurezza al punto che poco importa a quale potere ci si sottopone, mentre, la disobbedienza richiede il coraggio di essere soli, di errare, di peccare, cioè di essere uomini: il coraggio di dire di no accresce la consapevolezza rispetto a se stessi e rispetto al mondo, facendo sviluppare lo spirito critico che è anche consapevolezza e acquisizione del senso del limite.

L'equilibrio tra autorità e libertà si trova nella ricerca del meglio della legge, che solo la nonviolenza può indicare. Tale ricerca presuppone il

³⁷ King M. L., *Io ho un sogno*, tr. it., Torino, SEI, 1993

³⁸ Milani don L., *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti*, Roma, Stampa Alternativa, 1998, p. 49

superamento dell'intimo psicologico, che sfocia nel romanticismo, al pari del ribellismo, ma anche il rifiuto di piegarsi dinanzi all'autorità in quanto tale.³⁹

Come Capitini scrive chi sa solo obbedire è uno schiavo, chi sa solo disubbidire è un ribelle, chi sceglie di disobbedire è un vero rivoluzionario.⁴⁰ Soltanto chi sa trovare un equilibrio tra la pronazione e la ribellione finì a se stesse può essere considerato un uomo libero. Siamo, infatti, tutti sovrani. Non è più il tempo delle illusioni, ma delle scelte: *“L'obiezione di coscienza in nome della nonviolenza è atto di critica ai presenti governi e appello alle moltitudini, per orientarle ad un rinnovamento con altri principi ed altri metodi. Alla fiducia nel potere politico, da conquistare e da difendere assolutamente, è da sostituire l'agire per rapporti diretti tra autonomie, un federalismo nonviolento dal basso, che va oltre lo Stato come è stato concepito e costruito fino ad ora”*.⁴¹

Nel lontano 1968, poco prima della sua scomparsa, Capitini scriveva un articolo su “Azione Nonviolenta” (giugno-luglio 1968) dal titolo *Difesa e nonviolenza* nel quale proponeva la difesa popolare nonviolenta come soluzione al problema della difesa istituzionale. È la prima presentazione ragionata del tema in Italia: *“Si richiede oggi un esame oggettivo della espressione “difesa della patria”. Nella mente dei più essa è connessa con due idee: che la difesa non possa essere che con le armi; che la patria sia l'insieme delle cose e delle*

³⁹ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit.

⁴⁰ Capitini A., *Rivoluzione aperta*, Milano, Parenti, 1956

⁴¹ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., pp. 242-243

strutture politico-sociali nelle quali uno vive. (...) come è possibile difendere adeguatamente dalle armi nucleari, dai missili già puntati, da quelli che possono essere lanciati da sottomarini, il territorio della patria? Certo, è possibile schierare soldati alla frontiera e alcune navi lungo le coste; ma quali risultati può avere tutto ciò, oltre quello di mostrare la propria volontà di difendersi? (...) perché intendere la difesa soltanto con le armi, come distruzione di nemici? Il metodo nonviolento è in grado di utilizzare, nei più minuti particolari, una resistenza nonviolenta, sulla base della non collaborazione e del rendere molto difficile l'azione bellica dei nemici, che finisce con essere una difesa ancora più risoluta e tenace di quella militare, "il materasso contro la pallottola", diceva Gramsci. Esiste una strategia della difesa nonviolenta, che è efficace, complessa, impegnante, e speriamo che sia presto appresa dagli strateghi della difesa violenta, portando in quella il loro idealismo, e dai politici e dai costituzionalisti, poveri, finora, di immaginazione creativa. (...) Un altro vantaggio della strategia della difesa nonviolenta è di rendere evidente che l'assoluto che viene difeso non è tanto un territorio, quanto una patria universale, che è il rapporto amorevole e cooperativo tra tutti, una libertà e sviluppo dinamici che debbono valere per tutti. Questo vuol dire che l'idea stessa di patria viene ad arricchirsi di ideali e ragioni di vita universali. (...) Vi è, dunque, una distinzione tra la difesa della patria, che non è prevista come necessariamente armata, e il servizio militare, per il quale "la legge" che si auspica potrebbe stabilire l'obbiezione di coscienza, e un

*servizio alternativo non armato, come “limite”. Ma ciò che qui importa è di non connettere indissolubilmente l’idea di difesa con l’idea di servizio armato: non lo permette la costituzione, e tanto meno lo sviluppo dell’idea stessa di difesa”.*⁴²

In Italia l’istituzionalizzazione della Difesa Popolare Nonviolenta (DPN) è il risultato di un lungo percorso che ha avuto inizio proprio con il pensiero e con l’azione dei grandi maestri della nonviolenza, come Aldo Capitini e don Lorenzo Milani, e che si è sviluppato con la costituzione del Servizio Civile (SC) e con la formazione di un ampio movimento che, riprendendo la lezione capitiniana, ha esercitato una pressione politica dal basso per il cambiamento della struttura della difesa nazionale in senso nonviolento, utilizzando e affinando gli strumenti della democrazia parlamentare.⁴³

⁴² Capitini A., *Difesa e Nonviolenza*, in Schippa L. (a cura di), *Aldo Capitini. Scritti sulla nonviolenza*, cit., pp.447-449

⁴³ Nel 1982, in seguito alle azioni di protesta contro i missili nucleari a Comiso, alcuni gruppi di nonviolenti lanciarono una campagna nazionale di disobbedienza civile per l’obiezione alle spese militari e per l’introduzione nello Stato di una componente difensiva alternativa a quella armata. Nel programma si chiedeva: 1) la riforma della legge per l’obiezione di coscienza, con l’introduzione della possibilità di svolgere il servizio civile anche in missioni di pace all’estero; 2) una prima istituzione statale della DPN; 3) l’opzione fiscale, cioè la possibilità del contribuente di destinare le sue tasse alla difesa alternativa, invece che a quella armata. Il cammino giuridico della DPN in Italia si apre con il progetto di legge presentato in Parlamento dall’onorevole Guerzoni nel 1989 e sottoscritto da ottanta deputati. Su questa base è stata ottenuta la legge 230/1998 di riforma dell’obiezione di coscienza, con la quale si istituiva l’Ufficio Nazionale per il Servizio Civile (UNSC), un organo separato dal Ministero della Difesa e dipendente dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri, con il compito di istruire e sperimentare una Difesa Civile Non Armata e Non Violenta (DCNANV). Con l’Ufficio Nazionale per il Servizio Civile era sorta la prima istituzione di difesa alternativa non armata. Un passo decisivo è stato compiuto con l’approvazione della legge 64/2001, sul nuovo servizio civile di tipo volontario, con la quale si definiva la finalità del SC nel concorrere, in alternativa al servizio militare obbligatorio, alla difesa della patria con mezzi ed azioni non militari. Il 18 febbraio del 2004 un decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri istituiva un Comitato specifico per la DCNANV. Il riconoscimento giuridico della DPN ha contribuito a connotare i nonviolenti come gruppo politico. Essi, operando dal basso, sono riusciti, in maniera progressiva, ad articolare un’azione politica sempre più incisiva: dalla singola obiezione di coscienza all’obiezione collettiva, dalla politica della pressione parlamentare alla proposta sociale, fino ad arrivare alla politica di gestione di un settore, sia pur piccolo, della vita pubblica. Drago A., *L’ingresso della difesa popolare nonviolenta nella legislazione italiana*, in “Quaderni Satyāgraha. La forza della verità”, n. 11, aprile 2007, Pisa, Centro Gandhi, pp. 121-142

La nonviolenza si rende possibile e si realizza attraverso il concetto gandhiano di *satyagraha*, inteso come “forza della verità”. Per Capitini la verità rappresenta un valore inesauribile, l’uomo stesso è fatto per la verità e, quando la verità si mostra, egli vi aderisce completamente. Molte volte si dimentica che la verità non è né bene di consumo, né merce di scambio, né titolo quotato in borsa, né proprietà di pochi eletti, ma patrimonio che va condiviso e quindi è anche contaminazione e dialogo aperto, indagine continua e ricerca inesauribile: *“Siccome i nostri limiti individuali ci impediscono di cogliere questa verità nella sua pienezza, noi ci avviciniamo ad essa instancabilmente soltanto stando aperti a chi è diverso da noi, mediante l’amore per ogni essere, mediante la nonviolenza, e mediante il dialogo”*.⁴⁴

La verità viene spesso svilita e negata dalla retorica della lotta per la conquista e per il mantenimento del potere, trasformandosi in un concetto agonistico che acquista senso solo in un contesto di dissidio e di opposizione. Accade così che vi si ricorra facilmente nelle situazioni di disaccordo, quando persone diverse sostengono opinioni differenti e non si sa chi abbia torto e chi ragione; o quando, per i più svariati motivi, per alcuni o per tutti i partecipanti alla disputa è importante dimostrare che la parte avversa è nel torto.⁴⁵

Per l’educazione alla pace intesa come pratica della nonviolenza è necessario avvicinarsi ad ogni condizione di conflitto cercando in primo luogo di

⁴⁴ Capitini A., *Le tecniche della nonviolenza*, cit., p. 12

⁴⁵ Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, tr.it., Milano, Bruno Mondadori, 2002

attuare una ricerca spassionata e il più possibile imparziale delle ragioni avanzate dalle parti coinvolte, favorendo il massimo di comunicazione e di dialogo tra loro.⁴⁶ Tale atteggiamento si fonda su precise premesse antidogmatiche, nella convinzione che nessuno, nemmeno il fautore della nonviolenza, possa essere certo di conoscere e di possedere la verità.⁴⁷

La verità è incontro di più immagini, è realtà dinamica e quindi confronto dinanzi alla differenza. Per Capitini quando l'immagine è una sola, anche se sommamente alta e ricca di valore, si rischia sempre di tradire la verità, che può trasformarsi persino in fantasticheria metafisica. A tale proposito scrive: *“Per me Gandhi non è stato un rivelatore di carattere assoluto, che mi facesse mettere da parte ogni altro maestro di vita morale e religiosa; ma l’ho sempre considerato un maestro vivo da cui si apprende, e con cui si discute, e non un santo che si venera e si riconosce radicalmente superiore e di divina natura, per cui non lo si può che venerare. L’attenzione e la gratitudine per Gandhi è stata sempre connessa in me con problemi che mi si presentavano, e in cui m’impegnavo con soluzioni meditate; e perciò non potrei dirmi «seguace» più di lui che di altri, perché il problema non è di Gandhi o di altri, ma di un lavoro che non deriva da*

⁴⁶ Telleri F., *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna, CLUEB, 2002

⁴⁷ A tale proposito, Capitini stesso preferisce definirsi un “amico della nonviolenza” piuttosto che un “nonviolento”. È, infatti, molto difficile, forse addirittura impossibile, essere assolutamente nonviolenti.

*un «rivelatore» bensì sorge da ogni parte, e anche dagli umili e dagli anonimi, ed è corale, per rinnovare il mondo».*⁴⁸

Ogni verità, che ha la pretesa di presentarsi come assoluta, ha come limite l'intolleranza, in quanto negatrice di altre possibili interpretazioni. L'opposizione del vero e del falso come sistema per l'esclusione esalta sempre e comunque il punto di vista del più forte. Gandhi non credeva negli oracoli, quando parlava di sé diceva di essere solo un umile cercatore della verità, cioè del Bene da mettere in pratica, impaziente di arrivare ad una liberazione spirituale della sua attuale esistenza. Per Gandhi la verità non è che uno dei nomi di Dio e il credente deve comprendere non solo che Dio è cose diverse per diverse persone, ma soprattutto che ai milioni di diseredati del mondo l'unico modo in cui Dio può apparire è sotto forma di lavoro e di cibo.⁴⁹

La verità, il più delle volte, è invisibile ai potenti, per cui chi ne è testimone e la professa è esposto continuamente al rischio di persecuzione come da sempre è accaduto nella storia. Si pensi ai quaccheri (perseguitati e sterminati nel tempo), a Gandhi, a Martin Luther King, a Malcolm X e a Nelson Mandela. Questi uomini ci hanno insegnato che la libertà di coscienza rappresenta l'essenza della democrazia, che è rifiuto e ripudio delle barriere e delle esclusioni: nella democrazia infatti sono tutelati formalmente e sostanzialmente persino i suoi

⁴⁸ Capitini A., *La nonviolenza oggi*, Milano, Edizioni di Comunità 1962, p. 131

⁴⁹ Pontara G., *La personalità nonviolenta*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996

nemici, perché essa si nutre di pluralità e incentiva lo spirito dialettico, il confronto, il mutuo riconoscimento e la solidarietà.

L'applicazione del *satyagraha*⁵⁰ non ammette mai l'uso della violenza contro l'avversario, che deve essere, invece, distolto dall'errore con la pazienza e con la comprensione. Infatti, ciò che sembra la verità ad uno può sembrare un errore ad un altro e pazienza significa anche disposizione al sacrificio: *“La non-violenza nella sua dimensione dinamica significa sofferenza cosciente. Essa non significa docile sottomissione alla volontà del malvagio, ma significa l'impiego di tutte le forze dell'animo contro la volontà del tiranno. Agendo guidati da questa legge è possibile anche ad un solo individuo sfidare l'intera potenza di un impero ingiusto per salvare il proprio onore, la propria religione e la propria anima, e porre le basi per il crollo o la rigenerazione di tale impero”*.⁵¹

Per Capitini: *“Quando di un'idea si è veramente persuasi, si sente con naturalezza la sua incancellabilità e la sua forza (...) quando abbiamo dato noi stessi all'idea, essa è più di noi e inevitabilmente influirà sugli altri. La fiducia nei mezzi violenti e mendaci che mi aiutino a far valere le idee, può impedire la loro maturazione. Se mi togliete la fiducia nel bastone, vedrete la mia tensione interna centuplicarsi, sapendo che non potrò raggiungere lo scopo con un sol*

⁵⁰ Gandhi M. K., *Teoria e pratica della non-violenza*, tr. it., Torino, Einaudi, 1973

⁵¹ *Ibi*, pp.22-23

*colpo «bene assortito»,(...). Bisogna abituarsi a sentire vivi i propri avversari: anche nel praticare la verità deve esserci dedizione”.*⁵²

Come ha ben evidenziato Goffredo Fofi : “ *La nonviolenza di Capitini non è mai stata una nonviolenza pacificante, (...) è stata una nonviolenza attiva, una nonviolenza che ha messo l’accento, appunto, sulla liberazione*”.⁵³ Infatti, contrariamente alla massima del politico realista, “*Se vuoi la pace, prepara la guerra*”, la massima del persuaso non è quella del pacifista, “*Se vuoi la pace, prepara la pace*”, bensì quella dell’autentico rivoluzionario, “*Se vuoi la pace, prepara la liberazione*”.⁵⁴

Per Capitini occorre scendere nel profondo, portarsi alla radice delle cose, al centro e andare oltre e più avanti rispetto al vecchio pacifismo generico e sedentario; bisogna innamorarsi di qualcosa di più della pace, che è la nonviolenza, il rifiuto dell’obbedienza alle leggi ingiuste, il rifiuto di mentire per la vittoria della causa.⁵⁵ Capitini critica il pacifismo tradizionale che ha creduto di poter costruire la pace, semplicemente, attraverso la cultura, la scienza, l’interesse per il benessere e il cosmopolitismo delle classi dirigenti, non affrontando l’aspetto religioso del rifiuto della violenza. La violenza, infatti, si rifiuta solo in nome dell’amore e con una disposizione al sacrificio: “*per noi essere «pacifici» non significa accettare la realtà com’è, la società com’è, per*

⁵² Capitini A., *Elementi di un’esperienza religiosa*, cit., pp. 77-78

⁵³ Fofi G., *Presentazione e finalità del Convegno* in AA.VV., *Le tecniche della nonviolenza*, in “Sindacato e società”, 5-6/1986, p. 19

⁵⁴ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit.

⁵⁵ Martini M. (a cura di.), *Aldo Capitini. Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, cit.

amore del quieto vivere e in nome di fraternità o rassegnazioni male intese. Per noi volere la pace è scegliere consapevolmente un metodo di lotta, di contrasto, di superamento, che è il metodo nonviolento”.⁵⁶

Ciò che contraddistingue la nonviolenza del forte da quella del debole è, secondo Gandhi, il rifiuto morale della violenza, non la semplice astensione da essa per ragioni tattiche o per paura: *“la vigliaccheria è una forma di impotenza persino peggiore della violenza. Il vigliacco desidera la vendetta ma ha paura di morire e fa affidamento sugli altri, magari sul governo del momento, perché si assumano loro il compito della sua difesa”*.⁵⁷

Chi non ricorre alla violenza perché non si sente abbastanza forte per impugnare le armi non può essere considerato un nonviolento. Per Capitini la nonviolenza non è una maschera per i vigliacchi, ma la suprema virtù dei coraggiosi: *“Tra il nonviolento inerte e il soldato che si esercita faticosamente ed arrischia, la possibilità di un valore morale è più nel secondo che nel primo. Il nonviolento deve essere attivissimo sia per conoscere le ragioni della violenza, per individuare la violenza implicita che si ammantava di legalità e smascherarla impavidamente; sia per supplire all’efficacia dei mezzi violenti con il moltiplicarsi dei mezzi nonviolenti”*.⁵⁸

⁵⁶ Capitini A., *La nonviolenza oggi*, cit., p. 17

⁵⁷ Gandhi M. K., (a cura di Merton T.), *Per la pace*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2006, p. 59

⁵⁸ Capitini A., *Il problema religioso attuale*, Parma, Guanda, 1948, p. 55

La nonviolenza del forte e del coraggioso è un dono carismatico, un credo, una passione, uno stile di vita che impegna totalmente il *satyagrahi* nella trasformazione della propria vita, di quella del suo avversario e della società per mezzo dell'amore. Al contrario, la nonviolenza dei deboli è piuttosto una politica di protesta passiva o persino un modo per dissimulare l'odio impotente che non osa ricorrere alla forza.

Il nonviolento⁵⁹ non entra mai in relazione con l'altro con il proposito di gareggiare, di confliggere e alla fine di vincere; uno dei principi fondamentali della nonviolenza prescrive di gestire il conflitto in modo tale da fare appello ai lati migliori dell'avversario. Durante le campagne in India, Gandhi non voleva annientare gli Inglesi, né sottometterli umiliandoli, ma desiderava convincerli attraverso un'azione sul loro animo. La nonviolenza è appello continuo e intenso alla comprensione, alla spontaneità e alla capacità che ha l'altro essere umano di giungere ad una decisione razionale. La prassi della nonviolenza umanizza la lotta, umanizzando l'oppressore, e contrasta l'antagonismo, incoraggiando il dialogo e la comunicazione tra le parti.

Anche per Martin Luther King⁶⁰ il vero significato e il valore della nonviolenza risiedono nella possibilità di guardare la realtà dal punto di vista dell'avversario, ascoltandone gli interrogativi e conoscendo il giudizio che ha espresso su di noi. Per Martin Luther King, solo partendo dal punto di vista

⁵⁹ Martini M. (a cura di), *Aldo Capitini. Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, cit.

⁶⁰ King M. L., *Io ho un sogno*, cit.

dell'altro potremo realmente vedere le debolezze della nostra posizione e, se saremo maturi, potremo imparare a crescere e a trarre insegnamento dalla saggezza dei fratelli che chiamiamo nemici.

Il nonviolento ha fiducia nella naturale inclinazione umana per l'amore e riconosce qualcosa di sacro anche nell'esistenza dell'uomo più malvagio. La persuasione che vi sia anche la bontà e il bene opera realmente solo se si riconosce che l'altro non è soltanto cattiveria e se si opera una distinzione tra l'azione malvagia e chi la compie: l'uomo virtuoso dovrebbe, infatti, imitare l'albero di sandalo che, quando viene abbattuto, profuma la scure che lo colpisce⁶¹: *“L'uomo e le sue azioni sono due cose distinte. Mentre una buona azione dovrebbe suscitare l'approvazione e un'azione cattiva la disapprovazione, colui che compie l'azione, sia essa buona o cattiva, merita sempre rispetto o compassione secondo i casi. «Odia il peccato e non il peccatore», è un precetto che, benché abbastanza facile da comprendere, è messo in pratica raramente, e questa è la ragione per la quale il veleno dell'odio si diffonde nel modo”*.⁶²

Anche per Merton quello che siamo deve essere ricercato nelle profondità invisibili del nostro essere e non nel riflesso dei nostri atti: è, infatti, il fuoco che ci riscalda, non il suo fumo, e siamo trasportati sul mare da una barca, non dalla sua scia.⁶³

⁶¹ Hopkins W. E., *L'etica dell'India*, tr. it., Bari, Laterza, 1927

⁶² Gandhi M. K., *Antiche come le montagne*, cit., pp. 43-44

⁶³ Merton T. H., *Nessun uomo è un'isola*, cit.

L'atto della nonviolenza anticipa la realtà liberata, sceglie di farla vivere, di iniziarla con assoluta fedeltà: *“Tu con i tuoi atti esteriori e violenti mi porti via tutto e mi colpisci, io col mio atto interiore e nonviolento ti offro il mio tu di affetto, e correggo il tuo atto di male con il mio di bene, (...) se io voglio che l'altro sia in un certo modo, il ripudio dei mezzi violenti mi induce ad una tensione interiore perché io anzitutto viva quello che voglio dall'altro, perché io prenda su di me il compito di attuare quel meglio, di portarmi a quel grado, di purificarmi, di sacrificarmi, fino al sacrificio supremo di dare l'atto di nonviolenza al posto dell'atto di violenza, e di trasferire con atto d'amore nell'intimo dell'altro il punto a cui ero giunto”*.⁶⁴

Secondo una pedagogia della democrazia e della pace i valori delle mani unite si contrappongono ai riti e ai gesti delle mani che impugnano le armi per dare voce e concretezza all'odio. Il solo modo per riuscire a cambiare l'umanità e per giungere a quella che Aldo Capitini⁶⁵ ha definito realtà di tutti, o meglio compresenza, consiste nel porre l'amore al centro della nostra vita.⁶⁶ La resistenza

⁶⁴ Martini M. (a cura di), *Aldo Capitini. Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, cit., pp. 60- 61

⁶⁵ Capitini A., *La realtà di tutti*, Trapani, Célébes, 1965

⁶⁶ Aung San Suu Kyi premio Nobel per la Pace e figlia del padre della patria, Aung San, dell'uomo che aveva osato ribellarsi agli Inglesi conquistando la libertà e l'indipendenza per il suo popolo è agli arresti domiciliari dal 1989. Sono passati ormai vent'anni, eppure, nonostante la reclusione, le privazioni e le ristrettezze alle quali è costretta, Aung San Suu Kyi continua con tenacia e determinazione la sua lotta contro il regime militare: una lotta instancabile e nonviolenta per ristabilire un sistema di governo democratico e parlamentare. A proposito dei suoi carcerieri ha detto in un'intervista: *“Non ho mai imparato ad odiarli. Se lo avessi fatto sarei stata veramente in loro balia. Ho sempre sentito che se avessi veramente cominciato ad odiare i miei carcerieri, ad odiare lo SLARC e l'esercito, avrei sconfitto me stessa”*. Brighi C., *Aung San Suu Kyi: un Nobel per la Pace agli arresti domiciliari*, in *“Quaderni Satyāgraha. La forza della verità”*, n. 10, settembre 2006, Pisa, Centro Gandhi, p. 200

nonviolenta chiede amore, ma non un amore dei sentimenti. È un amore austero che si organizza in azione collettiva per raddrizzare un torto prendendo su di sé la sofferenza: *“Chi aspira a diventare membro della brigata della pace dovrebbe entrare in stretti rapporti con i cosiddetti goonda (teppisti) e coltivare la loro conoscenza. Dovrebbe conoscerli tutti e da tutti loro farsi conoscere, conquistandone il cuore con il proprio servizio attivo e altruista. Nessun gruppo sociale dovrebbe essere considerato troppo sgradevole e abietto perché ci si possa mescolare a esso. I goonda non piovono dal cielo, e nemmeno spuntano dalla terra, come spiriti maligni. Essi sono il prodotto della disorganizzazione sociale, e perciò la società è responsabile della loro esistenza... Tutti coloro che sono interessati a rimuovere questa piaga, inizino subito, partendo ognuno dal proprio quartiere”*.⁶⁷

Gandhi⁶⁸ ha dimostrato che la nonviolenza non è concepita solo per i *rishis* e per i santi; essa può essere praticata agevolmente dal genere umano: *“Ciò (...) stabilisce una differenza netta tra i metodi della violenza e della nonviolenza. Il primo metodo ricorre agli uomini nerboruti, ai pugni saldi, ai bastoni. Il secondo si affida a una qualità universale, a una dimensione di cui fanno parte anche i ciechi, i monchi e i bambini. Ha un grandissimo valore un metodo adatto a chi ha*

⁶⁷ Gandhi M. K., (a cura di Merton T.), *Per la pace*, cit., p. 66

⁶⁸ Gandhi M. K., *Teoria e pratica della non-violenza*, cit.

*meno di forza fisica e più di forza dell'animo, così che l'unità di tutti si costituisca avendo il suo punto di appoggio non nei potenti, ma negli inermi e intrepidi".*⁶⁹

Naturalmente, quando il Mahatma Gandhi proclamò il valore universale della nonviolenza, non sosteneva che i popoli di tutto il mondo lo stessero già riconoscendo, ma che essi avessero buone ragioni per farlo. Analogamente, quando Rabindranath Tagore dichiarò che la libertà di pensiero era un valore universale, non stava dicendo che il principio fosse già stato accettato da tutti, ma che tutti avessero valide ragioni per farlo.

La nonviolenza non può compiere miracoli dall'oggi al domani: gli uomini non si lasciano facilmente distogliere dai loro binari mentali o liberare dai loro sentimenti irrazionali, frutto di pregiudizi. Quando i non privilegiati chiedono libertà, i privilegiati in un primo momento reagiscono con risentimento e resistenza: anche quando le richieste sono presentate in termini nonviolenti, la risposta iniziale è sostanzialmente la stessa.⁷⁰ Tuttavia, la storia insegna che un risoluto movimento di uomini che lottino senza tregua per i loro diritti disintegra il vecchio ordine come un oceano in tempesta sbriciola una scogliera.⁷¹ C'è più forza nella massa organizzata in una marcia di quanta ce ne sia nelle armi in mano ad una manciata di uomini disperati. Certo gli oppressori preferirebbero lottare

⁶⁹ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 463

⁷⁰ King M. L., *La forza di amare*, tr. it., Torino, SEI, 1998

⁷¹ King M. L., *Io ho un sogno*, cit.

contro un piccolo gruppo armato piuttosto che contro una grande massa di persone disarmata, ma risoluta.

Le possibilità dei metodi nonviolenti sono determinate in misura considerevole dal carattere dei regimi politici, dal loro grado di democrazia, dal livello di cultura politica, dalle condizioni della società civile. La vera democrazia crea sempre i presupposti migliori per la manifestazione di forme nonviolente di agitazione e di protesta: la libertà e il pluralismo di opinione, l'abitudine dei cittadini all'autonomia e all'indipendenza dalle strutture di potere, il sentimento di dignità e di certezza dei propri diritti e il clima di tolleranza sono tutti fattori indispensabili per realizzare gradualmente e dal basso forme di partecipazione nonviolenta alla vita sociale e politica della comunità.

Capitini era cosciente dello stretto legame esistente tra potere e violenza, e proprio questa consapevolezza lo ha spinto a formulare una critica perfino nei confronti della democrazia, perché la nonviolenza impone di sostituire ogni forma di potere, anche quella fondata sul principio di maggioranza, con il governo di tutti, l'omnicrazia, immaginato come una forma di democrazia diretta dove la persuasione conta più delle regole formali.

Per Capitini la democrazia ha esigenze che vanno ben oltre quelle dell'urna elettorale. In realtà, le elezioni sono solo un modo per dare un'efficacia concreta ai dibattiti pubblici, ammesso che la possibilità di votare si accompagni a quella di parlare e di ascoltare senza paura. Il significato e il valore delle elezioni

dipendono dalla possibilità di una discussione pubblica aperta. È necessario ricordare che la libertà politica è parte integrante della libertà umana e i diritti civili e politici sono fondamentali per garantire ai cittadini un pieno inserimento nella vita della società. Le elezioni, da sole, possono quindi essere inadeguate, come è stato più volte dimostrato dalle stupefacenti vittorie elettorali dei tiranni al potere nei regimi totalitari.⁷²

Salvaguardare i diritti delle minoranze è sempre stata la preoccupazione e l'impegno prioritario di Capitini,⁷³ che era pienamente consapevole che dietro di esse si celava in realtà la maggioranza degli esclusi, dei meno fortunati, di coloro che non riescono a far sentire la loro voce perché impossibilitati a causa della loro condizione di svantaggio e di emarginazione, così come accade oggi per i tre quarti dell'umanità: *“Si sono fatti avanti interpreti di un ordine del mondo, che hanno detto: è bene che ci sia il ricco e il povero, il potente e il debole, così si realizzano occasioni per le virtù, e ne viene, con la varietà, la bellezza del tutto. (...) A noi non importa affatto di un tutto ottenuto a tale prezzo”*.⁷⁴

C'è, infatti, ben poco da dire a favore della povertà, se non che essa è spesso fucina di vere amicizie. Chi è ricco avrà attorno molti sedicenti amici; chi è

⁷² Sen A., *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*, tr. it., Milano, Mondadori, 2004

⁷³ Martini M. (a cura di), *Aldo Capitini. Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, cit.

⁷⁴ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., pp. 106-107

povero ne avrà pochi. Se la ricchezza è una calamita, la povertà è una sorta di repellente. Eppure la povertà fa spesso emergere negli altri la vera generosità.⁷⁵

Nella società post-moderna: *“la presenza di un grande esercito di poveri e la gravità ampiamente pubblicizzata della loro condizione rappresenta un fattore di compensazione molto importante per l’ordine esistente. La sua importanza risiede nel fatto che contribuisce a controbilanciare gli effetti altrimenti ripugnanti e disgustosi di una vita vissuta all’ombra di un’incertezza perenne. Quanto più i poveri del mondo e quelli dietro l’angolo sono esibiti e percepiti come bisognosi e disumanizzati, tanto meglio faranno la loro parte in un dramma che non hanno scritto né hanno chiesto di recitare”*.⁷⁶

Con Martin Luther King⁷⁷ possiamo dire che mentre coloro che detengono il potere non perdono mai le opportunità, esse sono, infatti, sempre a loro disposizione, al contrario, chi le logiche di potere le subisce non ha mai l’occasione di coglierle, perché esse arrivano per loro sempre troppo tardi: *“Sono ancora poche le cose che tutti hanno liberamente, oltre la vita, l’aria, il sole, un corpo naturale, un cuore, una mente per pensare, una volontà per decidere. (...) alcune mani hanno ricchezze grandissime, altre mani, pur lavorando tutto il giorno, non riescono a riportare a casa un guadagno sufficiente, alcuni hanno un potere grandissimo nel comandare, nell’imporre agli altri la loro volontà anche*

⁷⁵ Mandela N., *Lungo cammino verso la libertà*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1995

⁷⁶ Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, tr.it., Milano, Feltrinelli, 2008, p. 178

⁷⁷ King M. L., *Io ho un sogno*, cit.

*con la forza, e molti altri debbono raccomandarsi e ubbidire per salvare la semplice vita. Eppure, se si guarda bene, gli sfruttati e gli oppressi sono una immensa maggioranza in confronto a quelli che hanno il potere politico ed economico. Poche persone decidono della pace e della guerra, del benessere e del disagio di tutti ”.*⁷⁸

Il pensiero nonviolento di Aldo Capitini, espresso con l’esperienza del liberalsocialismo,⁷⁹ prima, e con l’elaborazione di un sistema politico originale, l’omnicrazia, espressione della miglior tradizione del radicalismo democratico, poi, si caratterizza, fin da subito, come critica al capitalismo; ed è questo aspetto di denuncia precisa e circostanziata a differenziare il sistema capitiniano da qualsiasi approccio irenistico o conciliatorio e a presentarlo come paradigma rivoluzionario.

La nonviolenza si nutre di un potenziale critico nei confronti dell’esistente che non si esaurisce in consolatorie fantasie sugli assetti sociali futuri. Ciò

⁷⁸ Capitini A., *Educazione Aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, vol. I, p. 250.

⁷⁹ Il termine “liberalsocialismo” nasce nel 1919 per definire il revisionismo, cioè la corrente moderata e riformista del marxismo, ma Calogero e Capitini non lo intesero come una variante del socialismo, e lo interpretarono come una radicalizzazione o completamento del liberalismo: la libertà del pensiero e dell’azione, si afferma pienamente solo quando diventa libertà dal bisogno, sino ad avere come suo inevitabile esito la giustizia sociale; in altri termini, è l’uguaglianza tra tutti i tipi di libertà il principio in grado di promuovere, attivare e dare compimento all’uguaglianza sociale. Dalla “rivoluzione liberale” di Piero Gobetti al “socialismo liberale” di Carlo Rosselli al “liberalsocialismo” di Capitini e di Calogero, negli anni Venti e Trenta fu tutto un succedersi e incrociarsi di riflessioni di proposte simili ma non assimilabili, che veramente dominarono e qualificarono il dibattito e la ricerca politica di quell’epoca. La storia post-bellica e ancor più i suoi maggiori attori, cattolici e comunisti per lo più, hanno però ingenerosamente archiviato come fallimentari tali contributi e ne hanno oscurato gli “eretici” che se ne erano fatti promotori e interpreti, benché il socialismo liberale sia stato e sia ancora oggi una risorsa per il pensiero politico. Giacchè P. (a cura di), *Liberalsocialismo*, Roma, Edizioni e/o, 1996

significa che è essenziale al paradigma nonviolento l'aspetto della critica, dello smascheramento, dello sguardo fisso sulla negatività presente, sul male operante qui ed ora e sulla denuncia delle responsabilità individuali e collettive, anche quelle che coinvolgono, direttamente o meno, chi si oppone allo *status quo*. Ogni tendenza auto-assolutoria è bandita, ma lo è anche ogni facile pacificazione. Per praticare la nonviolenza occorre, quindi, orientare in modo preciso l'indignazione, non basta opporsi: occorre sapere, di volta in volta, a che cosa ci si oppone per evitare di combattere battaglie di retroguardia. La nonviolenza è, infatti, conoscenza approfondita del nemico e suo smascheramento.⁸⁰

Il nonviolento sa che non tutte le rivoluzioni sono buone rivoluzioni e non tutte le riforme sono a misura d'uomo. Così come sa che democraticamente si può opprimere e, Dio non voglia, anche cristianamente, quando si dimentica che la zizzania che c'è nel mondo non si può estirpare con la violenza, perché ci andrebbe di mezzo anche il buon grano.⁸¹

Nella rivoluzione violenta la spersonalizzazione dei valori cui tendere e la loro proiezione in avanti, insieme alla tensione verso la realizzazione di un nuovo ideale di uomo, provocano una frattura ed una contrapposizione con l'umanità concreta, il cui sacrificio è giustificato dal contrasto con l'ideale.⁸²

⁸⁰ Mantegazza R., *Educazione alla resistenza*, cit.

⁸¹ Mazzolari P., *Antologia dei suoi scritti*, Torino, Borla, 1967

⁸² Cacioppo G., *Nonviolenza come educazione*, Manduria, Lacaita, 1972

Per Capitini: *“Il problema politico ed economico rimanda ad un compito morale: quello di portare l’anima alla libertà e alla socialità della civiltà futura; libertà, che è ricerca e affermazione del valore in tutti i campi della vita; socialità, che a questi valori incessantemente scoperti e affluenti nella storia fa partecipare esplicitamente tutti, per una ragione di benessere, di giustizia, per il bene comune di un maggior prodursi di valori nella vita e, più che per questo, per la gioia di celebrare la presenza infinita dell’umanità nelle singole persone”*.⁸³

Libertà, peraltro, significa riconoscimento del valore e della dignità della persona in ogni uomo. Occorre creare condizioni non soltanto politiche, ma anche economico-sociali, che consentano di fare della libertà una realtà concreta per tutti. L’approfondimento dell’istanza liberale spinge al socialismo: *“Il rinnovamento del mondo economico attraverso la socializzazione dei mezzi di produzione tende a far sì che l’uomo non veda nell’altro uomo un mezzo, una merce, una cosa”*.⁸⁴

E il socialismo rappresenta un approfondimento del liberalismo: se, da un lato, vuole che ogni individuo conquisti le possibilità di realizzare pienamente se stesso, dall’altro, chiede che egli si adoperi con ogni mezzo affinché ognuno possa compiutamente realizzarsi. In più, rispetto al liberalismo, il socialismo riconosce l’intrinseca socialità dell’uomo, che non toglie, ma potenzia le sue note distintive e irriducibili.

⁸³ Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, cit., p. 73

⁸⁴ *Ibi*, pp.76-77

Nella prospettiva capitiniana, quindi, il soddisfacimento del maggior numero possibile di bisogni materiali non sarà più lo scopo della vita dell'uomo e al contrario ci sarà la limitazione di tali bisogni, compatibilmente con un minimo di benessere. Il singolo soggetto non si preoccuperà più di accumulare beni, ma rifiuterà di possedere quello che non tutti possono avere.

La proposta quietamente avanzata da Capitini, ispirata al paradigma gandhiano della semplicità volontaria, esprime profonde esigenze nel mondo contemporaneo, che operano ancora soltanto in frange di refrattari e di nonconformisti, e non importa se esse conquisteranno la storia dei prossimi decenni, in quanto sono il richiamo a una vita nuova e a un modo inedito di sentire l'esistenza in una cultura che ancora in larga misura concepisce la violenza come matrice della storia.

Il mondo di oggi sembra, infatti, dominato da un sistema economico che tende sostanzialmente ad autoriprodursi e autolegittimarsi. Lo stesso può dirsi dei *Network* della grande informazione. Quanto alle istituzioni internazionali che progettano le strategie macroeconomiche e decidono le politiche monetarie, esse vivono inebriate dal dogma del mercato. Se poi metà degli abitanti della Terra ne sono esclusi poco importa. I drammatici problemi, come la fame, lo sfruttamento brutale di esseri umani senza speranza e la criminosa espoliamento del pianeta, non sono oggetto di alcuna attenzione. Le *holding* multinazionali considerano qualsiasi aspetto del Creato *marketable*, passibile di acquisizione, proprietà

privata e messa a profitto. L'idea di bene collettivo per il *businessman* è un crimine comunista.⁸⁵

Gandhi e Capitini invece ci hanno insegnato che è possibile immaginare e praticare un sistema economico “altro”, basato su principi teorici antitetici a quelli dell'attuale capitalismo: la semplicità volontaria è un modo di vivere che permette di sperimentare l'integrazione e l'equilibrio tra gli aspetti interiori e quelli esteriori della vita. L'economia classica è stata costruita assumendo un'ipotesi profondamente negativa dell'uomo: così come si giustificano la guerra e la violenza, sostenendo che l'uomo è per sua natura aggressivo, nello stesso modo si giustifica l'attuale economia, sostenendo che l'uomo è per sua natura egoista. Così gran parte dell'economia occidentale promuove stili di vita centrati sulla competitività, sull'individualismo sfrenato, sul successo personale. Non c'è spazio per la solidarietà e per la cooperazione, e l'interesse nei confronti dell'altro si riduce ad un segno di debolezza.

L'economia del dono, riscoperta negli ultimi decenni, promuove una circolazione di beni al servizio del legame sociale tra i soggetti di una comunità.⁸⁶

⁸⁵ Ovadia M., *Contro l'idolatria*, cit.

⁸⁶ A parere di Genevieve Vaughan, la pratica del dono è, in realtà, alla base della nostra vita e va riconosciuta in ciò che molte donne e alcuni uomini fanno già tutti i giorni, soprattutto attraverso il lavoro di cura: la pratica del dono permea le attività umane ed è ancora il mezzo con cui trasmettiamo beni e messaggi, comunichiamo e formiamo la nostra comunità; essa è stata tuttavia alterata e utilizzata per gli “uni” contro i “molti”. I bisogni del mondo occidentale vengono soddisfatti in modo gratuito o a costi bassissimi (per noi) dai lavoratori del Terzo Mondo, che non ricevono indietro l'equivalente del lavoro che svolgono. I nostri propositi di profitto a breve termine, che tanto bene si conciliano con il sistema dell'Io privilegiato, lasciano che le popolazioni nell'“ombra” vengano danneggiate o distrutte dalla povertà, dall'inquinamento e dalle guerre, pagando per ciò che è in “luce”: il nostro ininterrotto benessere. Providenti G., *La rispondenza*

Esistono molte forme di economia centrate sul dono, una delle esperienze più straordinarie è stata sicuramente quella avviata in India da Vinoba Bhave, erede spirituale di Gandhi. Per affrontare l'enorme problema dei milioni di contadini senza terra, egli promosse il *Bhoodhan*, il dono della terra, rivolgendosi ai latifondisti perché gli donassero una quota della terra che chiedeva presentandosi come uno dei loro figli. L'impresa, che lo condusse a percorrere decine di migliaia di chilometri a piedi, ebbe uno straordinario successo. Alla campagna fece seguito il *Gradhan*, il dono del villaggio, con cui le terre furono autogestite dalle assemblee di villaggio. Da queste esperienze sono sorte alcune delle più importanti ONG, come l'ASSEFA (Associazione delle Fattorie per il Benessere di Tutti) e il LAFTI (Terra per la Liberazione dei Braccianti) attive tutt'oggi in numerosissimi villaggi del sud dell'India.⁸⁷

Il progetto nonviolento di formazione "dal basso" della comunità civile e delle sue istituzioni si propone, quindi, l'attuazione di una società aperta e autenticamente democratica. Il principio etico dell'omnicrazia⁸⁸ implica che ciascuno abbia tanto potere da influenzare e da controllare le decisioni politiche che lo riguardano quanto quello di ogni altro membro della società: "*Per la democrazia la vitalità, la forza, talvolta la costrizione, la rivoluzione e la guerra o*

delle donne alla nonviolenza, in "Quaderni del Satyagraha. La forza della verità" n. 10, settembre 2006, Pisa, Centro Gandhi, pp. 43-59

⁸⁷ Salio G., *Elementi di economia nonviolenta. Relazioni tra economia, ecologia ed etica*, Perugia, Edizioni del Movimento Nonviolento, 2001

⁸⁸ Pontara G., *Il Satyagraha. Definizione di violenza e nonviolenza nei conflitti sociali*, Perugia, Edizioni del Movimento Nonviolento, 1983

*la guerriglia hanno il loro posto; per l'omnicrazia la compresenza si presenta come valore costante e l'individuo unito alla compresenza ha una "forza" maggiore di tutte le altre forze. L'individuo che quanto a natura rimane talvolta privo di ogni potenza, e non ha la comune vitalità, né ricchezza o cultura, non è semplicemente un essere meritevole di "assistenza", ma è un essere che ha un potere, per cui egli conta o conterà, in quanto la compresenza gli è assolutamente vicina".*⁸⁹

Del resto anche per Nicola Chiaromonte: *"la democrazia è (...) quel regime di convivenza nel quale è dato al cittadino di nutrire la speranza ragionevole di poter influire sul destino comune, di contare nella collettività come una presenza attiva e non come una cifra, quindi di poter far valere la propria libertà".*⁹⁰

Per Capitini l'omnicrazia si ricerca e si declina estendendo il controllo dal basso, promuovendo centri di comunità aperta, praticando il nesso tra politica e religione, seguendo cioè nella società le direzioni intenzionali proprie della compresenza, fedeli al principio nonviolento del coinvolgimento di tutti, anzitutto i più deboli e marginali, e della promozione del libero sviluppo di ciascuno.⁹¹

Il decentramento, tuttavia, non è necessariamente sinonimo di autonomia. Si può decentrare senza distruggere la piramide organizzativa, attribuendo ai

⁸⁹ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 91

⁹⁰ Cacioppo G., *Nonviolenza come educazione*, p. 39

⁹¹ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

rappresentanti del potere centrale il compito di portarne e rappresentarne alla periferia le disposizioni e la volontà. Autonomia è, viceversa, decentramento nella democrazia: potere di tutti e controllo dal basso, partecipazione dei singoli nel quartiere, nella scuola, nella sezione di partito e di sindacato, nella cooperativa, nel circolo culturale e sociale. Autonomia è inoltre condivisione del processo di formazione e di espressione della volontà popolare, e delle scelte che investono la vita comune, è incontro tra la pianificazione operata dal basso, a livello dei singoli e articolati gruppi sociali, con le finalità generali dell'interesse pubblico. Il punto di partenza è estremamente periferico, con orizzonte il mondo.⁹²

Una società, nella quale il potere sia realmente agito da tutti, è la prefigurazione politica coerente di una concezione dell'intersoggettività che non vede nessuno escluso per difetto di efficienza o di virtù dalla partecipazione alla continua creazione di quanto l'esistenza umana e il corso stesso della vita universale, per vie diverse, ma integrate, sedimentano nel tempo come dotato di significato e di senso, ossia di valore.⁹³

E se è vero quel che diceva von Clausewitz⁹⁴ che sono i deboli a fare la guerra, dato che i forti non ne hanno bisogno, allora la forza della nonviolenza espressa e realizzata dal potere di tutti potrebbe aprire all'umanità l'orizzonte di una storia non più belligerante e relegare definitivamente l'ancestrale *polemos* nel

⁹² Zangrilli V., *Aldo Capitini, o le ragioni del dissenso*, in Cives G. (a cura di), *Pedagogia del dissenso*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. 23-41

⁹³ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

⁹⁴ Clausewitz von K., *Della guerra*, tr.it., Milano, Mondadori, 1970

numero dei dolorosi relitti della nostra faticosa umanazione: “*Noi dobbiamo essere i martelli che foggiano una nuova società piuttosto che le incudini modellate dalla vecchia società. Questo non soltanto ci trasformerà in uomini nuovi, ma ci porterà una nuova forma di potere. Un mondo buio, disperato, confuso e ammalato, è in attesa di questa specie di uomo e di questa nuova forma di potere*”.⁹⁵

2. La pedagogia come religione e la religione come pedagogia

Capitini non è stato pedagogista d’occasione per esigenze di carriera accademica o per convergenza di intenti pratico-teoretici; lo è stato dal principio alla conclusione della sua vicenda di protagonista della vita culturale e civile del nostro paese e lo è stato per una necessità interiore dettata dalla sua consapevolezza umana ed intellettuale, come ribadisce quando afferma, con Gandhi, che la sua vita è stata una: “*storia dei suoi esperimenti con la verità*”,⁹⁶ un processo instancabile di autoformazione, attraverso il quale ha raggiunto il senso del tutto, inteso come compresenza, cioè come apertura a tutti e ai valori.

Nella produzione di Capitini è presente una continua tensione educativa criticamente e lucidamente pedagogica sostenuta dall’inizio alla fine e posta alle

⁹⁵ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 175

⁹⁶ Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, cit.

origini di ogni suo pensare ed operare.⁹⁷ Come per Gentile e per Dewey, il pensiero pedagogico di Capitini è inscindibile dalle direzioni intraprese dalla sua riflessione e dal suo impegno pratico: nella pedagogia capitiniana si sviluppa, infatti, tutta la tensione religiosa, profetica e politica presente nel complesso della sua opera. In particolare, il motivo religioso nelle sue peculiari connotazioni di “religione aperta” e di “religione come libera aggiunta” è al centro del pensiero e dell’azione di Capitini e conferisce alla sua pedagogia un valore e un significato assolutamente originali.⁹⁸

Se la religione e l’educazione non sono la stessa cosa, la loro convergenza diventa assoluta nell’esperienza e nella proposta di Aldo Capitini, con una invenzione o meglio un’inversione che fa la differenza: se cioè molti hanno inteso la combinazione tra il credere e l’insegnare nel senso di un’educazione alla religione, Aldo Capitini ha per così dire capovolto in “religione dell’educazione” questa endiadi. Naturalmente, non si celebra né un culto dell’educazione né la missione dell’educatore, ma più radicalmente e semplicemente quella “educazione aperta”, che era apprendimento o apprendistato di una religione particolare, si rivoluziona in una tensione religiosa che equivale a un incessante processo

⁹⁷ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

⁹⁸ Savelli A., *La concezione educativa*, in Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977, pp. 369-378

educativo, che non ha altro esito, o non suggerisce miglior compito, che quello dell'educazione degli altri e di se stessi.⁹⁹

Una “religione aperta” e una “educazione aperta”, le chiama Capitini, e l'aggettivo è dominante sui sostantivi, l'apertura è il motore e il vettore di entrambe le esperienze, principio fondante e fondamentale, regola suprema nelle sue inesauribili applicazioni: *“L'apertura, che permette la scoperta della verità della compresenza, è l'orientamento pratico, il movimento che il soggetto compie dirigendosi verso l'altro, e in questo andare scopre che ogni altro essere venuto alla vita dona qualcosa a tutti gli altri, collabora alla produzione del valore, anche inconsapevolmente. Anche quando è malato, è limitato, è offeso dalla violenza dell'uomo o della natura, come un anziano, un mutilato, un moribondo. Anche quando ha offeso, come un nemico, un criminale, un violento. Anche quando è incomprensibile, come uno straniero, un disabile, un animale. Anche quando sembra immobile e silenzioso, come un albero. Anche quando sembra troppo piccolo, come un neonato. Anche quando sembra oltre la possibilità di dare, come un morto”*.¹⁰⁰

L'apertura è anche l'elemento caratteristico tanto della teoria quanto della prassi della nonviolenza, definibile a sua volta come apertura fattiva e inesauribile all'esistenza, alla libertà e allo sviluppo di ogni essere vivente. È proprio

⁹⁹ Giacchè P. (a cura di) *La religione dell'educazione*, Bari, La Meridiana, 2008

¹⁰⁰ Falcicchio G. (a cura di), *L'educazione è aperta. Antologia degli scritti*, Bari, Levante, 2008, p.

l'apertura, intesa come metodo, che connota la nonviolenza come cifra esistenziale, concreta e qualificante per le relazioni tra i viventi, anche in senso squisitamente pedagogico. L'apertura, infatti, è tensione inesorabile, agonica, verso l'altro, verso il tu-tutti, che sa i limiti del mondo e che, pur accettando il dramma della loro evidenza, vuole superarli. L'apertura fa del soggetto quel che egli è, poiché, inscritta nella sua originaria sussistenza antropologica, imprime nella coscienza dell'uomo una inalienabile esigenza pedagogica, l'intransigente urgenza di tramutare se stesso e il mondo, per essere davvero.¹⁰¹

Parafrasando Paulo Freire¹⁰² è lecito dire che in Capitini si coglie la vocazione ontologica ad essere di più, in quanto il soggetto non è superficialmente e in forma dispersa essere nel mondo, bensì è presenza attiva e trasformatrice.

Riemerge così la dimensione religiosa del pensiero di Capitini che si traduce nella non accettazione dello *status quo* e nella conseguente tensione profetica per una tramutazione della vita naturale e sociale. Il concetto di tramutazione, che Capitini mutua dall'ex prete Ferdinando Tartaglia e che preferisce a quelli di rivoluzione e di liberazione, comprendendo tale termine entrambi, indica la trasformazione della realtà, per effetto di un cambiamento interiore e nello stesso tempo religioso: "*Se per religione s'intende la religione profetica e non quella sacerdotale, l'essenza della religione è la tramutazione. Solo attraverso il concetto della religione come tramutazione vengono superate*

¹⁰¹ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

¹⁰² Freire P., *Pedagogia dell'autonomia*, tr. it., Torino, EGA, 2004

due risposte imperfette al problema del male: quella tradizionale della trascendenza di Dio, e quella moderna dell'immanenza senza Dio. La tramutazione religiosa è qualitativamente inconfondibile col mutamento sociale o politico: ogni mutamento soltanto politico o sociale lascia in realtà le cose come sono, rimescola, non trasforma. Non si può pretendere di trasformare il vecchio col vecchio, la legge con la legge, la violenza con la violenza, il potere con il potere. Occorre uscire dal circolo vizioso della politica che si avvolge su se stessa. La religione tramuta perché, non accettando la realtà, vi aggiunge qualche cosa che non appartiene alla realtà e anzi anticipa una realtà nuova. Il tema della tramutazione è strettamente connesso a quello dell' "aggiunta" ".¹⁰³

Per Capitini l'educazione costituisce l'unico vero strumento di tramutazione in quanto garantisce il carattere nonviolento della trasformazione del mondo. Tramutazione significa costruzione critica delle condizioni culturali, morali e politiche del cambiamento, attraverso un progetto nonviolento di formazione dal basso che faccia della prossimità un laboratorio di omnicrazia, un lavoro quotidiano per la società di tutti, un'idea e una pratica di cittadinanza solidale e partecipativa che dilati i confini del *demos* attivo e responsabile, nei confronti del destino e del bene comune, fino ad arrivare al pieno coinvolgimento di tutti e di ciascuno nell'esercizio diffuso del potere dal basso inteso come lavoro di popolo, controllo capillare ed esigente, promozione di comunità aperte nelle

¹⁰³ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., pp. 19-20

quali ognuno possa: decidere dialogando di ciò che è comune; esserci e valere nella propria singolarità e differenza; essere contro senza essere per questo espulso.¹⁰⁴

La religione di Capitini non va confusa con la religiosità, non solo per evitare la genericità di un atteggiamento che alla fine si riconduce sempre alla morale, quando non si disperde nella pura superstizione, ma perché gli va riconosciuto il merito di aver riscattato la parola e la sostanza stessa della “religione” dalle confessioni e dalle istituzioni che se ne sono impossessate, fino a tramutarla -ciascuna e tutte- in loro sinonimo.

La religione aperta è, per Capitini, fede senza credenza, è priva cioè di quel sistema di rappresentazioni mitologiche e di cosmogonie che assorbe e consola, ma spesso svilisce e tradisce, la domanda eternamente aperta dell’esperienza religiosa. Non serve, allora, e forse non conta nemmeno diventare credenti, ma vale la pena di scoprirsi persuasi, in modo che la fede sia quel cammino che va dai principi ai valori.

Inoltre Capitini libera la religione dai confini e dai concordati che confortano le Chiese, e soprattutto gli Stati, e la ripropone come “aggiunta” tanto scandalosa quanto indispensabile ai laici che combattono lo stato delle cose

¹⁰⁴ Pomi M., *L’educazione aperta di Aldo Capitini: un progetto pedagogico di tramutazione nonviolenta*, in Falcicchio G. (a cura di), *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione*, Firenze, Kairós, 2008, pp. 41-62

presenti senza disporre di quei valori in divenire che trasformano l'opposizione in effettiva ed incessante liberazione.

È dunque necessario parlare di religione e non di religiosità, perché la religione si aggiunge e insieme si immerge nelle altre dimensioni e condizioni della vita sociale, politica e culturale, dentro le quali intende funzionare da rivelazione e da rivoluzione.¹⁰⁵ Per Capitini: *“La religione è apertura alla liberazione per tutti. Essa è annuncio che questa liberazione è possibile; essa è persuasione intima, preparazione. A chi ci dicesse che la liberazione dal male (peccato, dolore, morte) è impossibile, rispondiamo che la religione è servizio dell'impossibile, e dà la consapevolezza, la certezza di questo. Ma non la dà a vuoto, bensì porgendo il pieno e il massimo di due cose: dell'amore e del valore. Amando tutti e coltivando tesamente i valori della verità, della bellezza, del giusto, della bontà, si entra nella consapevolezza appassionata che la liberazione è possibile”*.¹⁰⁶

E ancora per Capitini: *“La religione non può accettare la realtà che dà tanti colpi agli innocenti, ai giusti; non può accettare le strutture attuali della società, e più o meno deve stare sempre all'opposizione, e non ha a che fare nulla con incoronazioni regali e concordati statali, non può accettare il nostro essere stesso con tutti i nostri umani difetti e limiti e ridicolaggini e miserie, né può*

¹⁰⁵ Giacchè P. (a cura di) *La religione dell'educazione*, cit.

¹⁰⁶ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 345

santificare il nostro passato così insufficiente, né eternare i fatti, gli eventi, le azioni ”. ¹⁰⁷

Per Capitini il dissenso è parte costante del percorso verso la liberazione, è un dovere etico imprescindibile, ma da solo non basta, bisogna andare oltre, al di là dell'uomo attuale, della tragicità di una storia che sembrerebbe voler affermare l'inesorabilità della violenza ad ogni livello.¹⁰⁸ E “andare oltre”, in quanto determinazione regolativa, rappresenta il vettore ideale dell'agire educativo e, in quanto possibilità onto-antropologica, è condizione trascendentale dell'eventualità medesima dell'essere-in-educazione.¹⁰⁹

È proprio dell'educazione, scriveva Aldo Capitini nel suo primo lavoro esplicitamente pedagogico: “*sollecitare questa diffidenza verso il presente ed apertura al futuro, in nome di valori che non vede dispiegarsi nella loro autenticità se non in decisa antitesi con ciò che è attuale*”. ¹¹⁰ Diffidenza ed apertura devono realizzare nuove sintesi di significati e di valori che ancora non conosciamo. L'orizzonte su cui l'educazione si affaccia, congiungendo tensione etica e carica utopica, è per Capitini quello di una “realtà liberata”, o meglio continuamente liberantesi, che comincia nell'atto di educare e da lì si proietta nell'imprevedibile altrimenti dell'umano, della storia, della stessa realtà. E se l'educazione appare connotata anzitutto dal “*senso di tensione, di insoddisfazione*

¹⁰⁷ *Ibi*, p. 304

¹⁰⁸ Zangrilli V., *Aldo Capitini, o le ragioni del dissenso*, cit., pp.23-41

¹⁰⁹ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

¹¹⁰ Capitini A., *L'atto di educare*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 8

*per ciò che c'è ”,¹¹¹ la pedagogia, luogo di rielaborazione critica della perizia dell'educare/educarsi, per Capitini, già da *L'atto di educare*, avrebbe dovuto: “aggiungere al suo molteplice e indispensabile lavoro, questa attenzione e questo aperto studio di tensioni alla liberazione come operarono e come ancora opereranno.”¹¹²*

In Capitini il paradigma della liberazione si lega indissolubilmente a quello dell'emancipazione che ha governato, anche a livello internazionale, la pedagogia del Novecento,¹¹³ da Dewey a Gramsci, da Maritain alla Montessori, da Suchodolski a Freire e Illich: *“Il concetto che l'educazione sia non già l'organo della “riproduzione” dell'esistente, com'essa è stata ed è ancora in larga misura praticata dalle istituzioni e dagli stati, bensì l'agenzia privilegiata del cambiamento e della trasformazione è dominante nei principali indirizzi di pensiero dell'epoca moderna e contemporanea. La rottura col mondo così com'è assume una connotazione saliente non soltanto nella riflessione filosofica, sociologica e pedagogica, ma costituisce il motivo di fondo della grande arte e della grande letteratura”.*¹¹⁴

In Capitini l'emancipazione si declina a “tutto tondo” e si apre alle sue molteplici frontiere, delineandosi nella sua interezza come paradigma antropologico, sociale, politico e religioso, che fa del comunicare (con sé, con gli

¹¹¹ *Ibi*, p.5

¹¹² *Ibi*, p.5

¹¹³ Cambi F., *Aldo Capitini pedagogista. Il modello dell'emancipazione interpretato al limite*, in Falcicchio G. (a cura di), *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione*, cit., pp. 15-25

¹¹⁴ Borghi L., *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 3

altri, con i tutti) il principio di crescita del soggetto e della sua stessa umanizzazione.

Il soggetto che emerge fin dalle prime pagine capitiniane non è, infatti, un soggetto meramente logico, ma al contrario autenticamente dialogico, impegnato in una inesauribile disposizione all'ascolto dell'altro. L'uomo è essere-in-relazione, si configura come apertura, incontro, dialogo. È nella dimensione relazionale che si attua l'autentica libertà, nel momento in cui l'uomo prende coscienza di se stesso nel rapporto con l'altro e, interpellato e chiamato all'impegno nella reciprocità, mette in gioco la totalità del suo essere.

La pedagogia di Capitini è una pedagogia dialogica che fa dell'apertura il suo principio fondante e fondamentale: nella relazione educativa non si danno entità separate, ma si hanno soggetti inevitabilmente interagenti e collegati secondo una logica fondamentalmente trascendentale. È a partire da una ridefinizione etico-educativa che la relazione tra educatore e fanciullo supera i vincoli della rigida asimmetria dei ruoli e diventa dialogica.¹¹⁵ Il dialogo non rende l'insegnante uguale all'allievo, se essi fossero uguali l'uno diventerebbe l'altro, ma stabilisce tra loro un rapporto autenticamente democratico all'interno del quale i soggetti non solo affermano la propria identità, ma la costruiscono insieme.

¹¹⁵ Capitini A., *Educazione Aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, vol. I

Anche per Martin Buber¹¹⁶ ciò che distingue la relazione Io-Tu da quella io-esso (in cui l'Altro non è preso in considerazione come soggetto morale) è sin dall'inizio il carattere dialogico dell'incontro oppure la sola attesa di un dialogo; la relazione Io-Tu ha una struttura colloquiale, la struttura di una conversazione che si snoda e si sviluppa grazie ad uno scambio continuo di ruoli da parte dei soggetti coinvolti, che si rivolgono l'uno all'altro e forniscono reciprocamente risposte pertinenti. È la simmetria degli atteggiamenti e delle responsabilità a produrre nella relazione la dimensione io-tu, in quanto è presente in essa, sin dal primo momento, come postulato e/o aspettativa categorica.¹¹⁷

Per Capitini la categoria fondativa della soggettività è il tu, che “chiama fuori”, con accenti davvero lévinasiani, il soggetto dall'ordine reclusivo della sua individualità, convocandolo dinanzi alla responsabilità nei confronti dell'altro, che si traduce in un impegno morale che rifugge ogni distacco ascetico dalla realtà, come l'accettazione “stoica”, nella moderna versione storicistico-idealistica, della società così com'è, e lo impegna, insieme all'altro, nel cambiamento profondo e radicale della dimensione sociale e comunitaria della soggettività concreta nella direzione di una inclusività a tutto campo che prepara e annuncia la realtà liberata.¹¹⁸

¹¹⁶ Buber M., *L'uomo tra il bene e il male*, cit.

¹¹⁷ Bauman Z., *Le sfide dell'etica*, tr.it., Milano, Feltrinelli, 1996

¹¹⁸ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

La sfida che la pedagogia della pace deve fare propria è, infatti, quella di unire per integrare tutti, senza lasciare spazi per l'emarginazione e/o per l'esclusione dei più deboli. L'educazione ha la funzione di mantenere alto il senso della dignità umana e di promuovere lo spirito di solidarietà e il mutuo riconoscimento su un piano che sappia far regredire o, ancor meglio, sparire le sperequazioni, perché la vera pedagogia democratica e libertaria ha come meta far diventare patrimonio di tutti ciò che è privilegio di pochi. Educare ai valori della pace significa, quindi, dare, ma anche e soprattutto restituire: il dono non prevede restituzione né reciprocità; è un dare fondato sulla gratuità del gesto e, come per Aristotele, in riferimento all'eticità e all'amicizia, tale concezione è trasferibile ed estendibile all'educazione e alla religione intese, come accade in Aldo Capitini, nei termini di un'apertura infinita all'Uno-Tutti, all'Altro come totalità, definita e colta in termini metastorici e metareali, perché si tratta di una totalità percepita e collocata sul piano dell'incontro e dello scambio, non più vincolati dalle leggi statiche e adamantine del dogma religioso o dell'utile della politica, ma regolati da norme interiori e autonomamente e consapevolmente assunte in funzione della liberazione di tutti e di ciascuno. Il donarsi all'Altro, in Aldo Capitini come in Simone Weil,¹¹⁹ diventa spinta per il cambiamento e la tramutazione in nome di uno slancio profetico che è, come per Ernest Bloch¹²⁰ e per Paulo Freire,¹²¹ ricerca

¹¹⁹ Weil S., *Incontri libertari*, tr. it., Milano, Elèuthera, 2001

¹²⁰ Bloch E., *Il principio speranza*, tr. it., Milano, Garzanti, 1984, vol. I

¹²¹ Freire P., *Pedagogia della speranza*, tr. it., Torino, EGA, 2008

e fiducia in un mondo migliore, è credere nel possibile come via etica e pedagogica per il rinnovamento e per l'attuazione del kantiano regno dei fini. Il dono ha funzione nomotetica e prepara il terreno per la fiducia e per la speranza.

Il paradigma emancipativo da strumento politico e/o sociale si fa, in Capitini, modello di una società, di una cultura e di una esperienza profetica, capace di guardare al non-ancora secondo un principio di speranza che nella prassi educativa trova la sua più alta applicazione. Il bisogno di speranza è un'esigenza umana insopprimibile. È l'anticipazione di un mondo migliore e di una società più giusta. La speranza di ciò che non è ancora dà vita e forza a ciò che si è: siamo, infatti, ciò che eravamo, ma anche, nello stesso tempo, ciò che saremo.¹²²

Per Capitini trascendere il presente è anche l'unica via aperta per garantirlo. Nessuna rivoluzione è possibile, a rigore neppure concepibile, in un orizzonte storico di pura immanenza.

Se il fine di ogni educazione autentica è la libertà, come condizione storica sempre perfettibile, allora l'idea di libertà acquista il suo pieno significato solo quando si identifica con la lotta concreta degli uomini per la loro liberazione.

Capitini sa che non si è mai emancipati del tutto: *“Il dramma dell'io individuale sta proprio nell'estrema difficoltà di accertare la propria*

¹²² Ferrarotti F., *La società e l'utopia*, Roma, Donzelli, 2001

liberazione”,¹²³ è tuttavia necessario sfidare i vincoli, affrontare criticamente i limiti e decostruirli, in noi e fuori di noi.

Capitini non ha l’ingenuità di supporre che la sola educazione possa decidere gli orientamenti della storia, tuttavia ha il coraggio di affermare che essa promuove nell’uomo una presa di coscienza critica delle contraddizioni del mondo. Sarà proprio la consapevolezza dei limiti della realtà a rendere insopportabile l’adagiarsi e a promuovere nell’uomo “nuovo” l’azione trasformatrice.

La realtà può essere trasformata soltanto quando l’uomo scopre che essa è modificabile e che egli è in grado di operare un cambiamento. È necessario, allora, fare di questa presa di coscienza il primo obiettivo di qualsiasi educazione.

La missione della formazione non consiste solo nella diffusione di conoscenze e di capacità in grado di far evolvere la qualità culturale dei soggetti, quanto piuttosto nella possibilità di formare menti aperte, disponibili al nuovo e alla critica, in grado di far interagire dinamicamente i propri saperi con i contesti di esperienza e capaci, quindi, di riprodurre, a loro volta, cultura e azione sociale. Infatti una cosa è la trasmissione del sapere, altra è l’educazione come progressiva e indefinita presa di coscienza della realtà, capacità di giudizio e di scelta, atteggiamento critico di fronte ai processi che si compiono e strumentalizzano le

¹²³ Capitini A., *L’atto di educare*, cit., p. 128.

coscienze, percezione sicura dei fini cui deve concretamente volgersi la ricerca del bene comune.¹²⁴

Il valore strategico dell'educazione consiste nel suo potere di inclusione sociale e nella possibilità di riscatto e di emancipazione rispetto a destini segnati dall'emarginazione, dall'insuccesso e dalla miseria umana e materiale, spesso avvertiti come ineluttabili.

Per Capitini l'impegno alla tramutazione, che si traduce nella ricerca di soluzioni alla "*reale, vissuta, sofferta, insufficienza dell'uomo*",¹²⁵ impone sempre di stare dalla parte degli ultimi: gli sfruttati, gli oppressi, i torturati, i dimenticati, i lontani, i vinti, i distrutti, i piegati, gli stroncati, i colpiti del mondo, i crocefissi nei limiti della realtà, coloro che sono passati attraverso la vita, i morti.

La visione capitiniana del mondo e della vita umana ha origine dal profondo sentimento di solidarietà e di fratellanza con tutti gli esseri: la quotidianità vissuta con sofferenza fa toccare con mano gli aspetti difettosi della realtà ai quali è necessario porre rimedio. Tra le vicende della vita che Capitini riconosce come genuina sorgente della sua persuasione religiosa non vi è la cultura, ma la conoscenza diretta del dolore e della fragilità fisica, l'esperienza del male morale, la non accettazione della violenza, l'interessamento ai singoli: "*Se la cultura mi giovò (...), sono certo che anche senza cultura sarei arrivato ai punti essenziali della mia persuasione religiosa (...): sapere della guerra, conoscere*

¹²⁴ Balducci E., *Educazione e libertà*, Casale Monferrato, edizioni Piemme, 2000

¹²⁵ Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, cit., p. 256

direttamente il dolore e insistentemente, soffrire l'esaurimento, l'insonnia, la fragilità fisica, sperimentare il male morale, non accettare la violenza, interessarsi ai singoli, vivere in povertà, tendere ad associarsi per lottare politicamente, sono cose che possono essere anche in una persona senza speciale cultura, e loro mi hanno condotto ad una vita religiosa".¹²⁶

E aggiunge: *"Quando incontro una persona, e anche un semplice animale, non posso ammettere che poi quell'essere vivente se ne vada nel nulla, muoia e si spenga, prima o poi, come una fiamma. Mi vengono a dire che la realtà è fatta così, ma io non accetto. E se guardo meglio, trovo anche altre ragioni per non accettare la realtà così com'è ora, perché non posso approvare (...) che dappertutto la forza, la potenza, la prepotenza prevalgono: una realtà fatta così non merita di durare. È una realtà provvisoria, insufficiente, ed io mi apro ad una sua trasformazione profonda, ad una sua liberazione dal male nelle forme del peccato, del dolore, della morte".¹²⁷*

La sua educazione aperta, sollecitata dall'anelito all'impossibile e nomoteticamente guidata da una morale laicamente religiosa, aspira a trasformare il mondo nella casa di tutti e di ciascuno. Siamo parte di un universo, di contesti relazionali grandi e misteriosi, in quanto siamo persone, gruppi, popolazione, generi, specie, e perciò l'esclusione dell'altro rappresenta la definitiva esclusione da noi stessi.

¹²⁶ Capitini A., *Religione aperta*, cit., p. 12

¹²⁷ *Ibi*, pp. 12-13

Con Martin Luther King,¹²⁸ possiamo dire che quello di Capitini è un mondo di solidarietà geografica: né gli individui né le nazioni possono esistere da soli. Nessun uomo è un'isola, concluso in se stesso e ogni uomo fa parte del continente, del tutto; se una zolla di terra viene inghiottita dal mare, l'Europa ne subisce un danno, come se un suo promontorio fosse inghiottito, come se fosse inghiottita la casa dei tuoi amici o la tua stessa casa; allo stesso modo, per Capitini, la morte di un uomo ci priva di qualcosa, perché, come noi, egli fa parte dell'umanità. Noi siamo, inevitabilmente, i custodi dei nostri fratelli.

La storia insegna che sono serviti a poco discorsi come quelli pronunciati da Aldo Capitini o Martin Luther King, che avevano come unico fine dichiarato la prevenzione di pregiudizi e xenofobie, di violenze e distruttività. L'uomo stenta a rendersi conto dell'interdipendenza che lega gli abitanti della terra, fatica a distinguere ciò che lo aiuta a crescere e maturare da ciò che gli serve a sfogare ciecamente istinti animali, che lo rigettano indietro nello sviluppo della specie, e della propria umanità. Tuttavia, l'opzione per un'esistenza fondata sull'accordo razionale tra gli uomini di buona volontà costituisce l'unico vero deterrente alla guerra, alla forza, alla violenza cieca. *"Fa' quel che devi, avvenga ciò che può"* diceva Gaetano Salvemini e, se avremo operato con occhi aperti e volontà salda, possiamo sperare che la situazione migliori.

¹²⁸ King M. L., *Io ho un sogno*, cit.

Il discorso di Capitini è così radicalmente pedagogico da voler forzare i limiti della natura, ma, per attuare la consumazione di questa realtà insufficiente e inadeguata alle speranze e alle istanze di senso ultimo dell'uomo, è necessario che l'educazione si liberi definitivamente dai vecchi orpelli dell'autoritarismo che mirano al controllo delle menti e dei corpi e che riducono la formazione a mero sapere tecnico della riproduzione anestetizzante del consenso e dell'assetto normativo-gnoseologico vigente, affinché essa diventi vera istanza pratico-trasformatrice della prassi storica.

In questa persuasione Capitini è al fianco di pedagogisti e di sociologi della corrente laico-pragmatistica come Margaret Mead¹²⁹ e John Dewey, che aspirava ad un'educazione concepita e praticata non più come ripetizione, ma come innovazione dei modelli adulti.¹³⁰ Lo stesso Capitini considera essenziale nel fanciullo l'anelito alla liberazione e afferma di non capire: *“perché finora si sia sottratto questo agli educandi: li si è addestrati alla vita, si è comunicato loro il sapere e anche più, i valori, e si è sperato che essi ripetessero la nostra situazione nel modo più nobile”*.¹³¹

¹²⁹ Al tipo di civiltà tradizionale nel quale i modelli culturali venivano trasmessi dalle generazioni adulte a quelle giovani Margaret Mead vede succedere un periodo caratterizzato da una situazione profondamente diversa al cui nascere ha dato un notevole impulso il movimento della contestazione e della ribellione giovanile. A tale proposito la Mead afferma che: *“qualsiasi posizione assuma, nessun giovane, dal più idealista al più cinico, è indenne dalla sensazione che non esistano in nessun paese adulti da cui imparare quali possano essere i passi successivi da compiere”*. La Mead definisce come prefigurativo questo nuovo tipo di cultura, in quanto in essa *“sarà il bambino e non il genitore o il nonno a impersonare il futuro”*. Mead M., *Generazioni in conflitto*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1972, pp. 125-126

¹³⁰ Dewey J., *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949

¹³¹ Capitini A., *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Pisa, Nistri Lischi, 1953, pp. 58-59

Nella sua pedagogia, il fanciullo è il figlio della festa e ha già in sé ansie e frammenti della realtà liberata. Il fanciullo di cui parla Capitini non è il fanciullino del poeta: non si tratta di sottolinearne l'ingenuità e nemmeno la purezza, ma al contrario la coraggiosa fiducia di chi si trova nell'età in cui la coscienza combatte contro la consapevolezza dei limiti del reale e, se persuasa, alcune volte vince.

Capitini collega il fanciullo alla festa, che rappresenta “*la piena realizzazione della compresenza e dell'omnicrazia*”,¹³² per l'istanza di novità pura che egli porta con sé nascendo, ma questa sua tendenza verso il nuovo e la gioia non può essere soddisfatta senza l'aiuto dell'adulto: l'educatore.

L'educatore è, infatti, colui che presenta al fanciullo il meglio svolto dalla civiltà, i valori, schiudendo la strada all'attività innovativa e inventiva dei giovani che sono, per Capitini, i veri edificatori dei nuovi modelli culturali, gli unici capaci di operare ulteriori sintesi di significato e di aprire lo scenario del mondo alla destrutturante sorpresa e all'imponderabile meraviglia dell'irruzione dell'inedito.

Rivolgendosi agli educatori Capitini ammonisce: “*Non c'è cosa più ingannevole dell'accettazione abitudinaria di un ritmo immutabile; mentre fin ai fanciulli bisogna mostrare che questo tempo è quello dell'intensificarsi degli impegni straordinari alle aperture e alle aggiunte: credo che per millenni si siano perdute le occasioni di liberazione dell'uomo che i fanciulli portavano, appunto*

¹³² Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 115

*per aver imposto loro come assoluto e imm modificabile quel ritmo che era lo schema di un'età adulta, chiusa, meccanica e presuntuosa".*¹³³

Alla figura del maestro tradizionale, il cui compito è colmare il dislivello tra le generazioni degli adulti e degli adolescenti, Capitini contrappone la figura del maestro profeta, che, invece di trasmettere il sapere ufficiale, si pone apertamente in polemica con la realtà circostante e si fa portavoce dell'annuncio di una realtà nuova. Il profeta non si presenta come un legislatore, ma come un trasgressore delle leggi scritte in nome di quelle non scritte.¹³⁴ Egli è un po' come Antigone che, in nome delle leggi non scritte (contro il volere dello zio Creonte), vuole seppellire il fratello Polinice, che pure ha impugnato le armi contro Tebe e contro il fratello Eteocle.

Mentre il sacerdote guarda al passato, in quanto è fondamentalmente conservatore, il profeta è proiettato verso il futuro ed auspica il rinnovamento; da Giocchino da Fiore in poi, il profeta si carica di slancio e di tensione utopica, sino ad annunciare l'avvento del Regno dello Spirito, della realtà liberata e della festa, direbbe Aldo Capitini.

Il tema dell'educando come "altro", non solo in quanto "tu" diverso dall'educatore (in netta opposizione con la concezione gentiliana dell'atto educativo come "fusione" di anime), ma soprattutto in quanto soggetto "strutturalmente" differente, perché inizio di una realtà qualitativamente altra

¹³³ Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, cit., p. 294

¹³⁴ Capitini A., *L'atto di educare*, cit.

rispetto a quella attuale, a cui il maestro-profeta dà la disdetta in nome di una tensione al valore, rappresenta un aspetto centrale della sua religione dell'educazione: *“L'educazione religiosa si fonda su un atto religioso che è diverso dall'atto che costituisce l'educazione autoritaria e da quello che costituisce l'educazione attiva; l'atto religioso consta di due elementi: tensione alla liberazione, apertura ad intendere il fanciullo come inizio della realtà liberata. Quella che esce da tale atto è educazione religiosa, di religione non da dare (sarebbe il motivo autoritario), ma da sentire”*.¹³⁵

Capitini svolge e approfondisce la sua teoria dell'educazione aperta attraverso un confronto serrato con la tradizione spiritualistico-storicistica (culminante nell'attualismo di Gentile) e con quella attivistica (Dewey, Ferrière, Decroly, Claparède). Egli riconosce, secondo un procedimento tipico della sua dialettica, la libera aggiunta, l'istanza positiva di ciascun sistema di pensiero che è necessario salvare, se non si vuole impoverire l'atto educativo, e nello stesso tempo ne individua i limiti e gli elementi di chiusura che stemperano la tensione verso la liberazione di tutti.

Infatti, si tratti di Gandhi o di Kant, o di Gentile, Capitini si serve dei loro testi come un ampio e ricco serbatoio a cui attingere liberamente per trarne stimoli, variamente efficaci e spesso vivificatori, ma reimpastando tutto e ricreando soprattutto attraverso “l'aggiunta”. La libera aggiunta è un principio

¹³⁵ Giacchè P. (a cura di) *La religione dell'educazione*, cit., p. 42

metodologico indispensabile: conserva il meglio del vecchio e anticipa il meglio del nuovo. Aggiungere, infatti, non è soltanto il contrario di togliere, ma è anche qualcosa di più di correggere o di riformare. Aggiungere significa trasformare o meglio accettare, tramutando.

La “libera aggiunta” permette la crescita sia secondo la continuità che secondo la diversità e perciò favorisce l’incremento incondizionato sul piano della moralità. L’aggiunta non riguarda solo la dimensione educativa, politica, economica e sociale, ma anche quella esistenziale come risposta alla sofferenza, alla malattia e alla morte. L’aggiunta apre la via all’Uno-Tutti, dove singolarità e pluralità non si annullano, ma si integrano per esaltarsi a vicenda.¹³⁶

L’ “aggiunta” capitiniana è innanzitutto impegno pratico ed ha un carattere rivoluzionario. L’aggiunta è più metafora che concetto, da qui l’esigenza di collegarla a qualcosa di più definito, come i valori, e in questo senso Capitini si dice debitore nei confronti di Croce.

Capitini esprime chiaramente il limite della concezione gentiliana dell’atto educativo ne *Il fanciullo nella liberazione dell’uomo*: “*Si conosce-realizza lo Spirito, non s’incontra l’educando in un rapporto da valore a realtà liberata, vissuto da due persone, che rappresentano, dunque, le parti più alte possibili.*”

¹³⁶ Capitini A., *Aggiunta religiosa all’opposizione*, Firenze, Parenti, 1958

Tanto è vero questo che nell'atto educativo gentiliano la parte del leone se la prende l'educatore anche se esso si presenti in posizione di educarsi".¹³⁷

Inoltre, sull'insufficienza dell'educazione attiva Capitini si esprime con queste parole: *"Che il fanciullo si educi da sé, e l'educatore lo aiuti? Ma c'è ben di più da fare che aiutarlo, capovolgendo così semplicemente la situazione dell'educazione autoritaria! C'è da prendere su di sé tutta la tensione che permette di vedere nel fanciullo il suo alto destino, la sostanza nuova di cui è fatto. Soltanto se l'educatore avrà vissuto l'atto religioso che vede al valore succedere la realtà liberata, potrà, calando questo nell'atto di educare, tendersi al valore sentendo che il fanciullo è l'inizio della realtà liberata"*.¹³⁸

Per Capitini, dunque, sbagliano sia le pedagogie che eliminano l'opera dell'educatore sia quelle che fanno dell'educando un semplice continuatore e ripetitore del primo. Ciò che per l'educatore è tensione, per l'educando è gioia, felicità, festa.¹³⁹

E la stessa educazione è un atto festivo, perché è proprio della dimensione antropologica della festa il vivere un'impazienza del tempo e dello spazio verso un varco ad altro; è la festa, come scriverà in *La compresenza dei morti e dei*

¹³⁷ Capitini A., *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, cit., p.74

¹³⁸ *Ibi*, pp. 27-28

¹³⁹ Borghi L., *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, cit., pp. 229-259

viventi, la grande allusione in cui, nella laica sacralità di un silenzio tutto teso all'ascolto dell'altrimenti, si prepara l'avvento della realtà ulteriore.¹⁴⁰

La festa è anche la manifestazione più schietta di un gruppo e/o di un individuo educati, se educazione è liberazione dall'immobilismo, dall'egocentrismo e dall'etnocentrismo, da tutto ciò che chiude, limita, arresta, imprigiona e dispone alla ricezione passiva di conoscenze e di comportamenti. È questa l'accezione capitiniana dell'educazione come processo di formazione di capacità attive e creative, una corda e insieme un salto, dall'essere al dover essere. Per questo Capitini associa la realizzazione di una festa a quella di una rivoluzione e insiste che la festa in quanto corroboratrice dell'apertura alla compresenza e all'omnicrazia è tenacemente rivoluzionaria:¹⁴¹ *“la festa è come l'immagine di una realtà liberata, in cui la compresenza si dia una sua corporeità nuova, non quella che si dissolve nella morte”*.¹⁴²

Il momento educativo assume una posizione centrale in virtù della sua rilevanza in rapporto alla promozione della prassi politica e della vita religiosa, che Capitini concepisce intimamente legate. La realtà liberata scaturisce da propositi che sorgono in animi nuovi. Spetta quindi all'educazione formare nuovi poteri e capacità di ulteriori sviluppi socio-affettivi e intellettuali, in caso contrario

¹⁴⁰ Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, cit.

¹⁴¹ Borghi L., *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, cit.

¹⁴² Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, cit., p. 281

si correrebbe il rischio di cadere nell'istituzionalizzazione e, dunque, nella corruzione.

Si spiegano così il contributo di primo piano offerto da Capitini alla difesa della scuola pubblica contro le ingerenze clericali e l'impegno per la trasformazione del sistema formativo italiano in senso laico e democratico.

A partire dal 1940 Capitini avvia la propria riflessione sulla riforma della scuola nella ferma convinzione che l'istruzione, intesa come privilegio di pochi e pertanto come diseducazione dei più, fosse un problema che riguardava tutti gli ordini di scuola e la società nel suo complesso, fondata ancora su una rigida divisione tra ceti sociali: *“La scuola in Italia è fondata sulla divisione di classi sociali, perché ai figli degli operai, dei contadini e degli impiegati con piccolo stipendio sono impediti gli studi superiori: così la classe dirigente italiana tiene nelle sue mani il dominio della società italiana”*.¹⁴³

L'impegno di Capitini, come quello di Lamberto Borghi, il pedagogista a lui idealmente più vicino durante i lunghi anni dell'impegno civile e del magistero accademico, era, quindi, quello di costruire una scuola aperta, critica e non confessionale, contro ogni forma di centralismo statale. Era sua convinzione che l'indipendenza della scuola andasse salvaguardata liberando l'indirizzo e il carattere dell'insegnamento dall'influenza dello Stato, assicurando piena

¹⁴³ Capitini A., *“La scuola”*, in *“Giornale Scuola”*, 4, 1961, p.1

indipendenza agli insegnanti e promuovendo nella scuola un clima di vera libertà attraverso la pratica dell'autogoverno e del controllo dal basso.

Per Capitini, come per Ernesto Codignola, il principio di autogoverno degli alunni è fondamentale e implica una costruzione dal basso dell'educazione in nome di una condivisione comunitaria del processo formativo. Già Rousseau, se correttamente interpretato, propone non l'abolizione del maestro, ma dei metodi arbitrari del soggetto che si erige capziosamente a guida e a mentore degli altri. La concezione dell'autogoverno mette polemicamente l'accento non sull'assurda pretesa di abolire o di attenuare l'autorità, che in sé ha la funzione di liberare e non di assoggettare, essendo, invece, prioritaria l'esigenza che l'educatore si faccia collaboratore consapevole e guida intelligente e accorta, cioè che aiuti, assecondando e indirizzando lo svolgimento naturale, lo sbocciare spontaneo, la liberazione delle attività più specificamente umane dell'allievo. L'autogoverno non ricusa la necessaria mediazione dell'autorità, momento indispensabile ed ineliminabile per l'educazione, ma rigetta l'intuizione pessimistica della natura umana e la conseguente concezione passiva e autoritaria dell'azione e dell'opera educativa, ridotta a trasmettere nozioni astratte e a plasmare e a disciplinare dal di fuori.¹⁴⁴

Gli echi del pensiero capitiniano sono ben presenti nella critica di Borghi all'autoritarismo che sottolinea la necessità di un'educazione alla partecipazione

¹⁴⁴ Codignola E., *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1954

democratica diretta: *“La scuola pubblica si distingue dalla scuola di Stato perché questa ha storicamente assunto caratteri accentrati, perché lo Stato è stato finora uno Stato nazionale e ha perseguito finalità sezionali, divisive degli uomini, finalità di potenza e quindi ha promosso nelle sue scuole l’inculcazione della fedeltà alle istituzioni, il culto dei governanti, l’indottrinamento nei principi stabiliti dall’alto e nei programmi fissati dal centro, l’incondizionata approvazione delle ideologie e delle direttive dei poteri politici. L’influenza politica sulla scuola deve cessare se questa deve assumere un carattere educativo, il carattere che per definizione le compete”*.¹⁴⁵

Fin dalla sua costituzione, nel 1946, Capitini è membro dell’Associazione Difesa Scuola Nazionale (ADSN), ricoprendo al suo interno la carica di componente del Consiglio di Presidenza. Nel marzo 1959 Capitini è anche tra i principali promotori dell’Associazione di Difesa E di Sviluppo della Scuola Pubblica in Italia¹⁴⁶ (ADESSPI), dove confluisce nel maggio dello stesso anno anche l’ADSN. In poco tempo diventa un membro del Consiglio di Presidenza dell’ADESSPI e diviene presidente della commissione “Riforma della Scuola”.

L’ADESSPI si guadagna ben presto il ruolo di soggetto attivo, critico e dialogante con gli attori politici sui temi dell’educazione e delle politiche scolastiche pur non trascurando la sua funzione di collegamento dal basso:

¹⁴⁵ Borghi L., *L’educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 123

¹⁴⁶ Membri dell’associazione sono insegnanti della scuola pubblica e privata di ogni ordine e grado e intellettuali sensibili alle questioni educative. Del Comitato esecutivo fanno parte anche: Dina Bertoni Jovine, Walter Binni, Guido Calogero, Raffaele Laporta, Lucio Lombardo Radice, Mario Alighiero Manacorda.

“l’ADESSPI non deve essere soltanto un ufficio centrale e uno strumento per il contatto, nella Capitale, con i parlamentari (cosa, del resto, utilissima, che ha elevato la qualità della discussione e delle controproposte parlamentari circa le leggi sulla scuola), ma deve essere anche vita intensa e ricca di contributi nelle sezioni ed alla periferia”.¹⁴⁷

L’ADESSPI avvia con Capitini un lavoro capillare per favorire l’autonomia del sistema scolastico, battendo la strada di una riforma della scuola media unica in grado di contrastare le discriminazioni sociali. Già negli anni precedenti l’istituzione della scuola media unica così scriveva Capitini in *Scuola secondo Costituzione*: *“Sono un sostenitore, fin dal 1924-25, della scuola media unica, ultima parte della scuola dell’obbligo, dagli 11 ai 14 anni”*.¹⁴⁸

Di questa scuola salutò la conquista, sentendola in qualche modo anche una sua creatura: *“Otto anni di cultura generale danno una base comune, insegnando a capire tante parole difficili, ad esprimersi pulitamente senza disturbare gli altri con i nostri errori scritti e parlati, e soprattutto mettono nella condizione di continuare a leggere da sé un giornale, una rivista, un libro, di cercar di approfondire nel tempo libero chi l’arte, chi la storia, chi la geografia,*

¹⁴⁷ Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007, pp. 285-286

¹⁴⁸ Capitini A., *La formazione degli insegnanti primari e secondari*, in AA.VV., *Scuola secondo Costituzione*, Manduria, Lacaíta, 1959, p. 89

chi la letteratura, il teatro, i romanzi, chi la politica, le lotte sociali, i rinnovamenti religiosi”.¹⁴⁹

Capitini diede un contributo significativo anche alla riflessione sulla riforma della scuola secondaria superiore, auspicando la nascita di una scuola secondaria superiore unitaria che prendesse il posto dei canali secondari (licei, istituti tecnici, istituti professionali) esistenti e ne superasse le profonde divisioni e la gerarchia, elevando tutta la scuola degli adolescenti ad un alto livello culturale e formativo in stretta connessione con i problemi più urgenti della situazione culturale e spirituale contemporanea: *“L’istruzione superiore dovrebbe organizzarsi, quindi, in due distinti canali: uno umanistico-scientifico, costituito da un Liceo unitario opzionale, che sintetizzi i tre licei (classico, scientifico, magistrale) in un canale fondamentale comune affiancato da percorsi opzionali, e uno tecnico-professionale”*.¹⁵⁰

Essenziale per lo sviluppo della società democratica è il riconoscimento dell’accesso diseguale alla scolarizzazione: differenziare i percorsi formativi delle giovani generazioni in base alla classe sociale, all’identità etnica e al genere non solo costituisce una grave minaccia alla partecipazione democratica e una violazione dei diritti di base delle persone, ma è anche un rischio per la società perché l’accesso al futuro lavorativo dei cittadini è basato sul privilegio, anziché sul merito. Per produrre l’eguaglianza sociale, naturalmente, non è sufficiente

¹⁴⁹ Capitini A., *Educazione Aperta*, cit., p. 161

¹⁵⁰ Capitini A., Savelli A., *Per un Liceo nuovo*, Roma, Armando, 1965, pp. 135-136

un'apertura formale, occorre trasformate le relazioni effettive della scuola rispetto alla società.¹⁵¹

Maggiori difetti della scuola, per Codignola come per Capitini, sono il suo isolamento dalla vita e la sua estraneità agli interessi e ai problemi effettivi della collettività: la scuola è intrisa di verbalismo, moralismo, letteratura nell'accezione peggiore del termine nei gradi intermedi, accademismo e dottrinalismo intellettualistico negli insegnamenti superiori. Riformare la scuola significa, perciò, in primo luogo ricollegarla alla vita. Qualsiasi innovazione, anche la più audace e radicale, che non muova dalla coscienza viva di questo dissidio è destinata a fallire. Il problema immediato, allora, non è la riorganizzazione giuridica della scuola, ma invece una trasformazione della coscienza e del costume, non si tratta cioè di legiferare, ma piuttosto di fare. Per procedere lungo la giusta via a scuola non si deve attendere il cambiamento dall'alto, ma operare una riorganizzazione dal basso per migliorarsi continuamente. Va costruito, attraverso l'azione degli insegnanti e delle famiglie, uno spirito pubblico, che consideri la scuola non il luogo dell'indulgenza, della remissività, della rinuncia, e dell'arrendevolezza dinanzi alle pretese dell'egoismo individuale e/o familiare perché la scuola è la sede privilegiata per la formazione umana, civile, etica e culturale.¹⁵²

¹⁵¹ Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Roma, Carocci, 2009

¹⁵² Codignola E., *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola-Città Pestalozzi*, cit.

Capitini sottolineò il ruolo del rapporto che intercorre tra educazione e società, concependo l'educazione come teoria e prassi della modificabilità dell'uomo e della società intera, impegnata a porre in integrazione dialettica l'uguaglianza e la differenza, e riconducendo la natura finalistica, quindi ideologica, dell'educazione ad una responsabile progettualità sociale ed individuale. È necessaria per Capitini una riorganizzazione morale della società e dei suoi microsistemi, razionale e valida, tale da concepire, da un lato, il ruolo dell'individuo come agente attivo e responsabile di progresso sociale, oltre che individuale, e, dall'altro, il ruolo del sociale (umano e materiale) nel garantire un'eguaglianza di trattamento che consenta un positivo sviluppo individuale.

Aldo Capitini come don Lorenzo Milani¹⁵³ considerava l'educazione, a partire dall'alfabetizzazione linguistica, lo strumento privilegiato per l'emancipazione dei singoli soggetti e delle classi sociali dalle oppressioni materiali ed immateriali e dalle condizioni di miseria umana, solo la formazione può garantire al popolo il riscatto dall'ingiustizia delle disparità e rendere possibile l'affrancamento e la fuga dal livellamento e dall'omologazione. Esiste, infatti, uno stretto rapporto tra la coscienza dell'uomo e la sua conoscenza. Occorre, dunque, dare parola a tutti per poter perseguire il fine vero, quello evangelico, di dare parola alle coscienze.

¹⁵³ Cerrocchi L., *La cooperazione educativa in don Lorenzo Milani*, in "Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative", n. 2, Aprile 2008, pp.47-54

L'unico classismo di cui si può parlare a scuola, per Capitini come per don Milani, è quello di popolo e l'interesse a recuperare l'ignoranza costituisce, sempre e comunque, un tentativo di recuperare la differenza. Nella pedagogia dei fini di Capitini la scuola si fa comunità e al suo interno le dimensioni della cooperazione e della solidarietà e il modo in cui esse vengono poste in rapporto con la libertà rappresentano il fine e il mezzo della democrazia.

La scuola, dunque, non deve educare a un'autonomia fine a se stessa e ripiegata su un individualismo che si fa terreno di micro- e macro-aggressività, ma ha il compito di far conseguire quella libertà che consente agli allievi di diventare uomini evitando a tutti, e in particolare ai poveri, di essere vittime degli interessi di produzione, dei vizi e del conformismo della borghesia, ponendosi il fine solidale di una società democratica e comunitaria.

Nel pensiero di Capitini il rapporto tra scuola e comunità deve essere ripensato in direzione della reciprocità e della continuità sia sotto il profilo dell'organizzazione scolastica sia per quanto riguarda le esperienze educative promosse al suo interno. Compito della scuola è promuovere *“un'educazione del cittadino e alla vita sociale”*¹⁵⁴ che superi i limiti della disciplina teorica per configurarsi come forma di *“democrazia pratica”*¹⁵⁵ che favorisca la sperimentazione di un'intensa vita comunitaria, garantendo agli allievi anche la possibilità di condurre esperienze dirette su cosa sono i giornali, i sindacati, i

¹⁵⁴ Capitini A., *La formazione degli insegnanti primari e secondari*, cit., p. 90

¹⁵⁵ *Ibi*, p. 90

partiti e il parlamento: “*La scuola stessa dovrebbe essere articolata come la società, con iniziative anche nel mondo circostante, di partecipazione, assistenza, protezione: il ragazzo dovrebbe vivere in questo tessuto*”.¹⁵⁶

Capitini assegna, quindi, un ruolo di primo piano all’educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, che, invece di essere considerata la presentazione di una serie di obbedienze, si configura come apprendimento critico delle norme esistenti anche attraverso il confronto diretto con rappresentanti di enti pubblici e di organismi istituzionali.

La cittadinanza è per Capitini *ethos* condiviso e l’educazione alla cittadinanza è formazione alla coesistenza. Nessuna etica della solidarietà è possibile se si rimane ingabbiati entro un *ethos* particolare: ci può essere integrazione solo se si crea una solidarietà tra estranei. A scuola va, quindi, realizzata una convergenza tra storia, lingue e culture, per giungere al superamento della dimensione identitaria come particolarismo di questo o di quel paese.¹⁵⁷

Nel pensiero di Capitini strettamente legato al tema dell’educazione alla cittadinanza è quello dell’educazione alla pace. Se una società autoritaria e militare ha bisogno di una educazione che sia semplicemente “ubbidire e ricevere”, una collettività democratica richiede, invece, un’ampia e dinamica azione formativa dalle valenze trasformative, che si traduca in un approccio

¹⁵⁶ *Ibi*, p.90

¹⁵⁷ Capitini A. (a cura di), *L’educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, Bari, Laterza, 1964

nonviolento nelle scuole e in una molteplicità di centri sociali di educazione per gli adulti: *“Il rapporto tra educazione e pace non può essere costruito (...) semplicemente sostituendo contenuti “pacifisti” a temi nazionalistici e “guerreschi”, ma attraverso un ripensamento globale dell’atto educativo. L’educazione alla pace richiede molte iniziative: guarire i testi e i programmi didattici da ciò che vi è di nazionalistico, di imperialistico, di “mistica guerriera”; educare attraverso la contaminazione di contenuti diversi, facendo emergere una strategia di cooperazione. Occorre adottare una prospettiva alternativa nelle discipline scolastiche, presentando gli sforzi cooperanti, gli eroi della pace, gli strumenti e le istituzioni sorte dalla strategia della pace; organizzare la scuola come una comunità, in un fondamentale approccio di educazione alla cittadinanza responsabile; trasformare il modo di insegnare alcune discipline, compresa la religione, in conversazioni tra insegnante e allievi, per educare alla discussione e alla libera critica; connettere il riferimento nazionale a quello internazionale, che deve essere presente non solo nei contenuti, nell’importanza delle lingue straniere, nella precisa conoscenza delle istituzioni internazionali, ma anche nelle iniziative di viaggi, scambi e corrispondenze di studenti”*.¹⁵⁸

È tipica del paradigma nonviolento l’attenzione esplicita alla correlazione tra mezzi e fini, una attenzione che ha profonde ricadute sul pensiero pedagogico.

¹⁵⁸ Capitini A., *Educazione Aperta*, cit., pp.277-278

Non è infatti possibile educare alla pace utilizzando gli stessi strumenti e le stesse strutture che realizzano una educazione all'odio, alla guerra, alla sottomissione e al dominio; occorre una attenta immaginazione pedagogica per svecchiare non solo i contenuti, ma soprattutto le forme, le strutture e le metodologie dell'educazione fino a giungere a mettere in discussione le soggettività degli insegnanti e dei formatori, le loro aspettative, la loro stessa formazione. Rimettere al centro del dibattito pedagogico la questione dei fini significa, anche, sottrarre tale questione a tutte le tentazioni integralistiche, ma anche e soprattutto pensare ad un superamento del dominio della razionalità strumentale.¹⁵⁹

Le più alte forme di espressione del pensiero sono quelle che sanno comunicare le idee più radicali e scabrose senza scivolare nella volgarità dell'odio, dell'insulto e del disprezzo verso il proprio antagonista, neppure quando questi incarna la figura minacciosa del nemico. Tali forme di pensiero sono assai rare e difficili da praticare, il valore aggiunto che recano in sé è tanto prezioso quanto fragile, la loro conquista richiede una grande attenzione e un esercizio costante di vigilanza nei confronti dei pericoli più insidiosi che le minacciano: l'arroganza e l'autocelebrazione. Il pensiero di Gandhi era, infatti, estremo, ma non violento, così come il sogno di Martin Luther King, l'alto ideale di un mondo senza diseguaglianze, senza fame e senza miseria.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Mantegazza R., *Educazione alla resistenza*, Troina (En), Città Aperta, 2003

¹⁶⁰ Ovadia M., *Contro l'idolatria*, cit.

La pedagogia deve quindi riappropriarsi del valore e del significato dell'educazione nonviolenta, che, quando è rivolta ai giovani, mostra tutta la radicalità di gesti (il boicottaggio, il commercio equo e solidale, l'obiezione di coscienza al servizio militare, l'obiezione fiscale), gesti di rottura che sono anche parte del progetto formativo nonviolento, costituendone gli elementi essenziali.

In tal modo sarà possibile liberare la formazione dagli aspetti verbosi, retorici e ridondanti, per trasformarla in esperienza in atto, ricaduta sul sociale della radicalità presupposta a livello teorico. È questo l'aspetto utopico generale della nonviolenza che perde però i suoi possibili caratteri astratti perché giunge al termine di un progetto formativo rivolto al singolo e alle sue potenzialità di rottura, di ribellione e di contestazione.¹⁶¹

Per Capitini la pace non è una disciplina tra le discipline, né un nuovo capitolo da aggiungere alle attività pedagogiche, ma rappresenta la rifondazione stessa della pedagogia, in quanto rifondazione dell'uomo. È quindi opportuno ripensare anche il ruolo e la funzione dell'insegnante che la scuola di pace deve contribuire a costruire in rapporto al compito che gli è proprio: promuovere un movimento di continua realizzazione di sé e dell'altro.

La formazione degli insegnanti fu una tematica molto cara a Capitini, consapevole sia della grande responsabilità della scuola in rapporto al compito

¹⁶¹ Mantegazza R.. *Educazione alla resistenza*, cit.

della liberazione di tutti dall'ignoranza, dal conformismo e dall'individualismo egoistico, sia della dignità dello stesso ruolo dell'insegnante.¹⁶²

Per queste ragioni Capitini fondò nel 1957 la “Consulta dei docenti universitari di pedagogia” attraverso la quale sostenne con fermezza la necessità di una preparazione a livello universitario degli insegnanti di scuola elementare e dell'infanzia. La formazione degli insegnanti richiedeva, infatti, una cultura larga e aperta, educata al dialogo e allenata alla ricerca.¹⁶³

Al discorso di Capitini sull'educazione è sotteso un grande amore per i giovani, che non cade mai nel sentimentalismo, ma che, usando un aggettivo pestalozziano, si fa “pensoso”. Capitini usa spesso toni caldi e appassionati quando parla di quella condizione giovanile, volta alla tensione verso ciò che è puro, che potrebbe configurarsi come forza preziosa per aprire la realtà, rinnovandola dal di dentro, ma che non di rado viene spenta e annientata dalle chiusure della società e dagli esempi di conformismo, di arrivismo e di indifferenza degli adulti.

Per i giovani il futuro rischia, infatti, di diventare una minaccia più che una promessa. I giovani nella società post-moderna devono fare inevitabilmente i conti con i tempi lunghi dell'istruzione che però entrano in conflitto con i tempi immediati della comunicazione. Se in Inghilterra la priorità per il primo governo Blair si riassume in: *education, education, education*; oggi risulta discutibile sia

¹⁶² Savelli A., *La concezione educativa*, cit.

¹⁶³ Capitini A., *La formazione degli insegnanti primari e secondari*, cit.

ciò che asserivano Dewey e Capitini, per i quali la scuola aveva la funzione di formare alla democrazia, sia quanto sostiene Chomsky per il quale la scuola ha un ruolo di normalizzazione, di controllo e di stabilizzazione della società.

I giovani tra i venti e i trent'anni corrono il pericolo di vivere una sorta di annientamento; utile appare ricordare la fiaba del pifferaio magico, che riesce a liberare la città da un'invasione di topi, che porta via con sé al suono del suo strumento; quando si ripresenta al borgomastro della città per chiedere una giusta ricompensa, quest'ultimo si rifiuta di pagare e, allora, il pifferaio con il suo strumento porta via tutti i bambini e li fa sparire. I giovani più consapevoli subiscono oggi una sorta di persecuzione che in Italia è iniziata con il G8 di Genova, che ha avuto come momento culminante l'uccisione di uno di loro, Carlo Giuliani. È necessario, nonostante tutto, continuare ad avere il coraggio di agire e di non comportarsi come asini ciechi legati ad una macina, quella perversa e terribile della quotidianità.

E forse per questa ragione Capitini, schierato da sempre con le forze del cambiamento della scuola, coglie l'occasione delle agitazioni studentesche per sostenerne con vigore le istanze più serie. Sia nei suoi scritti, sia negli incontri pubblici, sia infine nella corrispondenza privata, specie con chi si trova dentro o vicino le stanze della politica, cerca di promuovere le ipotesi di una università nuova per una società nuova.

La denuncia dei mali dell'università italiana è in Capitini chiara e netta, e non si riferisce solo ai limiti di natura logistico-strutturale, che non consentono né un'efficace didattica né un serio apprendimento, ma anche al fatto che gli studenti non godono di una vera e propria politica dello studio, e che c'è uno squilibrio di potere nei due sensi: dal centralismo ministeriale verso le singole università e dagli insegnanti di ruolo verso gli altri docenti e gli studenti. Inoltre, Capitini constata con amarezza sia il basso livello culturale e di educazione e coscienza civica degli studenti che entrano nelle diverse facoltà sia la chiusura all'esterno degli Atenei, che invece: “*dovrebbero essere in grado di esercitare (...) un lavoro di educazione popolare (...) “fuori dalle loro mura”*”.¹⁶⁴

Contro chi vuole vedere nelle manifestazioni degli universitari una forma di *parassitismo carnevalesco*,¹⁶⁵ però il professor Capitini gioisce come di una manifestazione che va in senso contrario alle lamentazioni diffuse in merito all'indifferenza, all'edonismo, all'utilitarismo e alla svogliatezza dei giovani.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., pp. 205-206

¹⁶⁵ *Ibi*, p. 205

¹⁶⁶ D'Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, in D'Orsi A., *Intellettuali nel Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 2001, pp. 70-145

CAPITOLO TERZO

UNA PEDAGOGIA PROFETICA ANCORATA ALLA REALTÁ

1. Il carattere non utopico del pensiero pedagogico-politico di Aldo Capitini

Per Capitini il linguaggio proprio dell'uomo è quello della profezia il cui elemento caratterizzante è il riferimento al futuro inteso come luogo del compimento e della pienezza. Il linguaggio profetico non si inerpica o si avventura in predizioni trascritte in tempi e/o in calendari immaginari, ma ha l'ardire e il coraggio di denunciare la società presente e perciò preannuncia, descrivendola, la realtà futura nella quale si sarà compiuta definitivamente e inderogabilmente la coincidenza tra il possibile e il reale: *“Il profeta (...) se critica, non lo fa mai per soltanto criticare (...), ma lo fa col dolore di portare il taglio su qualche cosa, di annunciare la rovina a ciò che dovrà rovinare perché insufficiente moralmente nel mondo che il profeta delinea; e si avverte, insieme con la critica, la imminente presenza di una situazione migliore, di cui il profeta, tutto impegnato sacrificato e spesso martire di questo, comunica la persuasione”*.¹

La profezia, dunque, rivela, rompe un ordine e pre-figura, ma anche realizza un modello ulteriore, ritenuto migliore del precedente, che si configura come sfida e come compito. E nel far ciò il maestro-profeta si pone in aperto contrasto con ciò che è, se ne distacca e gli si pone contro, per correggerlo, integrarlo, rinnovarlo: *“Il dissenso è importante specialmente nei riguardi della guerra «(di fronte alla guerra atomica – ha scritto Norberto Bobbio – siamo tutti*

¹ Capitini A., *L'atto di educare*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p.22

obiettori di coscienza)», e da questo campo si può muovere e risalire tutta la china, per avere la fede e la forza di costruire una nuova società, in stato di rivoluzione permanente nonviolenta dal basso, che superi i vecchi strumenti della guerra e della rivoluzione armata, che poi, in un periodo di terrore, consolida il potere dei violenti e crea nuove ingiustizie. Nel momento storico in cui ci troviamo, nella confluenza di due insoddisfazioni, della struttura capitalistica occidentale (che continua le guerre, lo sfruttamento, l'oppressione di classe) e della struttura comunista (che impedisce la libertà di informazione, di critica, di controllo, di circolazione), dobbiamo avere la forza di congedare anche ciò che era connesso con le due concezioni, il gruppo tecnico onnipotente in nome dell'efficienza, il gruppo politico onnipotente in nome della rivoluzione".²

Oggi l'oggettualità parla all'uomo un linguaggio alieno, privo di tensione utopica verso il domani. Con Benjamin³ allora si può dire che siamo nel regno dell'"uomo ammobilato" o piuttosto di un uomo assediato e circondato da oggetti che non recano più nel loro seno un indice temporale, che dal passato possa portare alla possibile prospettiva di un ribaltamento del senso, proprio della rivoluzione o, benjaminianamente, della redenzione. Se però la tendenza storica oggettiva va verso la liquidazione dell'individuo, cedere a tale tendenza è un segno di complicità che non è possibile compiere né accettare: compito del teorico

² Capitini A., *Il potere di tutti*, Perugia, Guerra, 1999, p. 4

³ Benjamin W., *Angelus Novus*, tr. it., Torino, Einaudi, 1995

della formazione infatti è restare fedele al soggetto, proprio nell'attimo in cui ne diagnostica la scomparsa, e pensare alla formazione come assemblaggio di istanze di resistenza alla liquidazione dell'individuo.⁴

Dissentire per Capitini è, allora, andare oltre ciò che appare come immediatamente evidente e dato, risolto, compiuto, non è un semplice constatare né tanto meno un riprodurre. In nessun altro campo, forse, questo è vero quanto in quello pedagogico. Una pedagogia che si limiti a riprodurre un modello astratto e universale di uomo ne farà, per usare una espressione nietzschiana, una “ripetizione”, negando il carattere di unicità e di irripetibilità di ogni essere umano. Una pedagogia riproduttiva e adattiva rispetto alla realtà, alla società, alla cultura e alla morale corrente non sarà mai una pedagogia critica, perché essere critici significa assumersi il compito di interrogarsi su quella realtà e contribuire a ridefinirla e a cambiarla, attraverso un pensiero che sia produttivo, generativo e utopico, ma, soprattutto, demistificante, liberante e profetico nel senso capitiniano del termine.

Maggiormente oggi spaventano l'atteggiamento passivo, l'attitudine all'adattamento e l'indifferenza dinanzi ad un potere omologante, contro il quale, al più, si ha una opposizione velleitaria, che non promuove l'aggregazione e non spezza l'individualismo imperante e perciò, *ipso facto*, è destinata a depotenziarsi

⁴ Mantegazza R., *Teoria critica della formazione*, Milano, Unicopli, 1995

e a non durare nel tempo, perché inadatta a promuovere e/o ad attivare processi di coscientizzazione.⁵

Coloro che aderiscono a questa filosofia soccombono ad una assoluta rassegnazione rispetto a ciò che considerano il loro fato e pensano di essere poco più che orfani derelitti lanciati nella inafferrabile e terrificante immensità dello spazio e di un caos imponderabile. Poiché credono che l'uomo non ha libertà, essi non cercano né di ponderare né di prendere decisioni, ma aspettano passivamente che forze esterne decidano per loro.⁶

La società postmoderna è degradata; siamo diventati un popolo diffusamente ed endemicamente deresponsabilizzato e menefreghista: da qui il dilagare di episodi di violenza gratuita, di vandalismo, di bullismo. Disvalori come l'apparire, la fama, la visibilità e il denaro diventano dominanti e assicurano una caratterizzazione sempre più pervasiva, per cui all'educazione è consegnato l'arduo ed improbo compito di invertire la tendenza.

Il prosaicismo ha messo in crisi il confronto con l'altro, con il non-ancora e con il possibile, cioè il pensare oltre e da un luogo altro; si rischia così di perdere l'istanza della trascendenza, della negazione, della dialettica e dell'utopia. La differenza, ovunque presente, si configura come una sorta di destino di un passato remoto e sepolto, dal divenire incalzante di un mondo distratto e non

⁵ Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003

⁶ King M. L., *La forza di amare*, tr.it., Torino, SEI, 1998

disponibile a perdere tempo in nome di logiche burocraticamente economiciste ed efficientiste.⁷

La pedagogia sembra, dunque, avere dinanzi a sé due vie, solo apparentemente inconciliabili, che invece si coimplicano e si sovrappongono: lo scetticismo e l'utopia; lo scetticismo, perché l'educatore sa che le discriminazioni verso i differenti (stranieri, disabili, marginali) sono in effetti inevitabili; l'utopia, perché è evidente che in educazione i percorsi del possibile sono sempre praticabili e immaginabili, essendo lecito pensare a situazioni e condizioni migliori per tutti e per ciascuno⁸: *“Lì dove l'orizzonte prospettico è tralasciato, la realtà si manifesta soltanto come divenuta, come realtà morta, e sono i morti, cioè i naturalisti e gli empiristi, che qui seppelliscono i loro morti. Dove invece si ha costantemente di mira anche l'orizzonte prospettico, il reale si manifesta come ciò che esso è in concreto: come intreccio di processi dialettici, che si svolgono in un mondo incompiuto, in un mondo che non sarebbe assolutamente mutabile senza il gigantesco futuro della possibilità reale in esso”*.⁹

In educazione è necessario volare alto, non soltanto per cercare alibi e/o per inseguire fantasmi su cui immaginare la realizzazione di un mondo diverso e migliore, ma per superare le prospettive particolari e di parte, e per recuperare il senso di una convivenza che sia realmente il frutto di una interazione etica e

⁷ Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2000

⁸ Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB, 2003

⁹ Bloch E., *Il principio speranza*, tr. it., Milano, Garzanti, 1984, vol. I, p. 262

culturalmente positiva, nella quale si promuova la valorizzazione del singolo e della sua dimensione umana.¹⁰

La contingenza si domina quando si elabora un diverso punto di vista, un poter essere ed una condizione altra che, non intende essere un progetto assoluto e definitivo di realtà, ma una griglia di possibilità che consente di aggiustare, momento dopo momento, il divenire del mondo, di ricalibrarlo nonostante le sue ineliminabili imperfezioni e di avere fiducia di fronte al futuro, perché senza la fiducia il cambiamento e il possibile risultano inimmaginabili e non praticabili.¹¹

La vera utopia traccia direzioni di senso e valori regolativi. L'utopia non solo è indispensabile per la crescita della società, in quanto ne scongiura sia la stagnazione che l'implosione, ma è perfettamente compatibile con la razionalità, perché rappresenta teoricamente il modello che promuove l'oltrepassamento rispetto al contingente in nome di una rivoluzione persino dei modelli valoriali, visti come sempre perfettibili e comunque migliorabili in funzione di una qualità della coesistenza più elevata e di una maggiore attenzione alla dignità dell'altro uomo.¹²

Possibilità, trasformazione critica, tempo e spazio dell'immaginazione sono elementi portanti dell'utopia, che si manifesta come critica delle istituzioni, della finalità e della funzione proprie del sistema educativo. L'utopia fa emergere

¹⁰ Bertolini P., *Educazione e politica*, cit.

¹¹ Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, cit.

¹² Ferrarotti F., *La società e l'utopia*, Roma, Donzelli, 2001

contraddizioni, aporie, non “detti”, limiti ideologici e culturali, ambiguità insite nell’educazione concepita come dimensione di selezione/riproduzione sociale e politica. Tutto questo, però, non può e non deve essere ridotto, come talvolta è accaduto, a semplice fuga dalla realtà verso un luogo ideale che si ponga come totale altrove rispetto al presente storico, ma tale categoria deve concretizzarsi in una progettualità alternativa, in una critica storico-sociale, in una profonda partecipazione al contesto storico in cui ci si trova a vivere e ad operare.¹³

A questo proposito è utile la distinzione che fa Aldo Capitini tra utopia e profezia. Nel pensiero dello studioso umbro l’utopia, elemento fondante e fondamentale del sapere pedagogico, strettamente correlata alla vocazione progettuale e trasformatrice dell’educazione, si trasforma in vera profezia concepita non come divinazione, ma come provocazione di senso e proiezione di un futuro che si sta già delineando. L’utopia di Capitini non si limita alla non accettazione del dato e alla prefigurazione dell’altrove, ma è intessuta di azioni e di “aggiunte” che si configurano come atti di apertura infinita conferendo al pensiero pedagogico di Capitini un carattere e una direzione politica: *“Il profeta, in quanto volto alla realtà da liberare, è proteso verso il futuro. Anche l’utopista guarda al futuro. Ma il profeta non è l’utopista. La differenza sta in ciò: mentre l’utopista disegna una stupenda struttura di società ideale, ma ne rinvia*

¹³ Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2009

l'attuazione a tempi migliori, il profeta comincia subito, qui ed ora. (...) L'utopia comincia domani, e può anche non cominciare mai; la tramutazione comincia oggi e non ha mai fine".¹⁴

La profezia è, ad un tempo, verità e necessità, e per tale motivo non chiede ai destinatari se si realizzerà, perché essa inevitabilmente si compirà: *“Se la profezia si muove nelle categorie della verità e necessità, del “dover accadere”, l'utopia vera e propria, quella positiva, non comporta verità e neppure una soggettiva certezza categorica del suo realizzarsi: nel disegnare un mondo remoto nello spazio o nel tempo, desiderabile, lo colloca nella categoria della possibilità, la possibilità di un progetto di società terrena che diventa probabile in dipendenza di un impegno a lavorare ad esso e in esso.”*¹⁵

Capitini distingue nettamente la sua concezione profetica dell'educazione da qualsiasi forma di utopismo e, a tale proposito, scrive in *Saggio sul soggetto della storia*: *“Quei disegni di società nuove di Platone, di Tommaso Moro e di tanti altri, che non sono da deridere o disprezzare perché esprimono l'insoddisfazione della situazione circostante l'autore, insoddisfazione senza di cui non c'è un passo avanti nell'esterno e nell'intimo, ed anche arricchiscono la considerazione storica delle epoche in cui sorsero e tendono ad influire sulla legislazione e sull'educazione, disegni ideali che solo le persone e le epoche*

¹⁴ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 33

¹⁵ Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, cit., p. 61

*povere di anima non hanno mai tracciato, muovono dall'oggetto non dal soggetto, dall'idea e non dagli individui, e sono come cerchi perfetti e conchiusi in sé. (...) La 'realtà' che leggendo quelle sante utopie non si ritrova, per quel senso di sospeso, rarefatto che esse danno, spingendo più all'estetico che all'appassionato, quella realtà che non si sa mai come possa entrare là dentro; noi la cogliamo nei soggetti della storia e della permanente rivoluzione nell'Uno-Tutti".*¹⁶

L'atteggiamento di Capitini è, quindi, quello del profeta, di colui cioè che ha una sua visione del futuro e vi tende completamente, non rinviando tutto ad un ipotetico momento in cui si produrrà la nuova realtà. Il profeta infatti comincia subito a realizzarla per quanto è in lui, inizia a cercare di comportarsi già nel momento presente come se questo appartenesse alla realtà liberata. Ne deriva una visione che non è né utopistica né realistica, in quanto, da un lato, il presente viene accuratamente indagato e valutato, e, dall'altro, si guarda oltre i suoi limiti al possibile/realizzabile. L'atteggiamento profetico non fa vestire, quindi, i panni laceri dello spettatore o del precognitore, perché il futuro non è da scoprire, ma da inventare e da compiere¹⁷: *"L'utopista (...) delinea razionalmente tutto un mondo e un'organizzazione, e meno si cura della molla vitale: propone un'organizzazione perfetta, raggiunta la quale sia fatto il più: attuata la forma*

¹⁶ Capitini A., *Saggio sul soggetto della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1947, p. 40

¹⁷ Cacioppo G., *Introduzione*, in Cacioppo G., *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977, pp. 7-19

*ottima dello Stato, che cosa resta da fare? Godersi la Vita. La deficienza di una finalità reale, cioè sempre risorgente, balza agli occhi in tutte le soluzioni di carattere prevalentemente amministrativo, e a fondo edonistico e legiferante. Si tratta di piani che fioriscono in epoche razionalistiche, e la religione invece in epoche di sofferenze; quando si vuole una liberazione attuale ed efficace, cominciando subito”.*¹⁸

Per Capitini, sottolinea Norberto Bobbio,¹⁹ il persuaso è l'altro nome del profeta, di colui che, teso a realizzare alti valori, si richiama a ragioni di ordine morale più che ad un impegno di razionalità teorica. Il persuaso prefigurando in sé la compresenza e l'omnicrazia si propone di portare gli ultimi tra i primi combattendo contro la violenza dei sovrani della politica, della religione e dell'economia: *“Il persuaso getta il proprio peso sulla bilancia: l'essenziale è che egli compia l'atto religioso con tutte le sue forze, senza angolo di riluttanza; e questo impegno è allora persuasione infinita, e se egli vi è arrivato, vi potranno arrivare anche altri”.*²⁰

Bobbio pur riconoscendo l'alto magistero morale ed intellettuale del pensiero di Capitini esprime delle riserve sulla possibilità concreta di realizzarne i presupposti teorici e, riprendendo una parola chiave del linguaggio capitiniano,

¹⁸ Capitini A., *Elementi di una esperienza religiosa*, Bari, Laterza, 1947, p. 115

¹⁹ Bobbio N., *Religione e politica in Aldo Capitini*, in Bobbio N., *Maestri e compagni*, Firenze, Passigli, 1984, pp. 261-294

²⁰ Capitini A., *Elementi di una esperienza religiosa*, cit., p. 114

preferisce definirsi “perplesso”²¹ piuttosto che persuaso. Del resto, come sottolinea Angelo D’Orsi, il dialogo tra Bobbio e Capitini è un dialogo tra due interlocutori che non parlano una lingua comune: *“Quella di Bobbio, il perplesso, è la lingua della razionalità neoilluministica, è la lingua delle poche cose possibili da fare, delle molte da studiare a fini puramente conoscitivi, indagativi, da studiosi distaccati, ancorché partecipi delle paure e delle speranze del mondo («Ho fiducia nelle mutazioni», (...) scrive Bobbio, «ma non nelle “tramutazioni”» (...)). La lingua di Capitini, al contrario, è quella inconsueta di un lessico che ci avvicina al romanticismo religioso tanto degli utopisti che dei profeti. È in qualche modo la lingua di un credente, di un uomo che ha assunto consapevolmente sulle sue gracili spalle la missione di salvare il mondo «tramutandolo», portandolo a divenire altro, a partire tuttavia dalle potenzialità stesse insite nell’umana specie. In lui il principio ordinatore dell’agire è la volontà, più che la razionalità; e le sue analisi sono sempre funzionali ad essa, e alle sue esigenze d’azione. Se Bobbio interroga, Capitini risponde; se Bobbio avanza dubbi in nome della prudenza, Capitini vuole bruciare i vascelli alle sue spalle; se Bobbio pone i problemi delle compatibilità in nome del principio di realtà, Capitini li risolve in nome del principio della sua trasformazione. Una trasformazione che nel contempo – ecco un’altra differenza di rilievo tra i due – trasforma anche il soggetto operante, anzi è strettamente legata a tale processo di*

²¹ Bobbio N., *Religione e politica in Aldo Capitini*, cit., p. 294

*cambiamento interiore. Alla distanza critica, oggettiva, che un Bobbio può porre tra sé e l'altro, tra sé e la realtà, un Capitini, annullando tale distanza, si immerge nella realtà universale, in nome di principi come quello del tu-tutti, dell'apertura, della compresenza".*²²

Eppure il "sognatore" Capitini è, a differenza del "realista" Bobbio, tra i pochi che, nell'agosto 1945, dinanzi alla tragedia di Hiroshima e Nagasaki, comprendono la gravità dell'evento, cogliendo la drammatica novità della storia umana posta davanti al bivio pace distruzione.²³

Le caratteristiche e le modalità peculiari del lavoro e delle strategie dell'educazione profetica richiedono uomini come dovrebbero essere e non come realmente sono, a tale proposito osserva Capitini: "*Se l'ideale è la tramutazione non tramuto nulla se non comincio a mutare me stesso*".²⁴

Su tali basi si spiegano le non celate, quanto piuttosto evidenti, inclinazioni del pensiero profetico nei confronti della pedagogia sociale. Il profetismo mira ad operare una sorta di obliterazione dei confini (cornici mobili ed aperte) tra dimensione politica e spazio pedagogico, sino a sovrapporli e, per molti versi, a confonderli nel progetto di trasformare gli uomini provenienti dal

²² D'Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, in D'Orsi A., *Intellettuali nel Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 2001, pp.134-135

²³ Anderlini L., *Aldo Capitini venti anni dopo*, in "Il Ponte", XLIV, 1988, pp. 112-122

²⁴ Bobbio N., *Religione e politica in Aldo Capitini*, p. 285

passato e coattivamente (nella società contemporanea) legati al presente in “uomini nuovi” proiettati verso il futuro.²⁵

Ripensare la relazione tra politica ed educazione, in funzione profetica, non è un semplice esercizio di buona volontà né tanto meno può essere un modo per tacitare la coscienza o eventuali sensi di colpa. La convergenza tra politica e ricerca educativa rappresenta, infatti, un’esigenza tanto necessaria quanto difficile da attuarsi. Eppure senza di essa non soltanto la pedagogia, ma l’intero campo delle scienze sociali e insieme con esso la politica e la società corrono il rischio di inaridirsi e di deperire.²⁶

Quella di Capitini è una pedagogia dell’altrimenti che schiude senza alcuna soluzione di sorta il conosciuto all’incognito e l’identico al plurale, e immette nel dato lo scarto differenziale che fa di ogni esistenza, di ogni atto e di ogni evento un’imponderabile emergenza di senso e di significato, capace di spiazzare e di mantenere continuamente in movimento le identità e il dinamismo attuativo della storia e della cultura.²⁷

E se Amleto ci ricorda che il tempo è andato fuori squadra e dipende da noi rimmetterlo in sesto, la pedagogia, come tensione profetica, è in grado di congiungere il passato con il futuro in prospettiva del cambiamento per diventare

²⁵ Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, cit.

²⁶ Borghi L. *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992

²⁷ Pomi M., *Al servizio dell’impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, Firenze-Milano, RCS-La Nuova Italia, 2005

apertura verso nuovi orizzonti di senso e in attesa di un “di più” e di un miglioramento rispetto all’oggi. Essa è razionalmente irrazionale, perché si trasforma in concezione utopica e anelito per il riscatto di ogni singolo uomo e per il superamento di qualsiasi sperequazione attraverso l’educazione, l’istruzione e l’accesso alla cultura e ai saperi.²⁸

Se la profezia viene intesa come tensione educativa e se tale tensione viene considerata inseparabile dalla dimensione storica dell’esistenza, allora è possibile concludere che profezia ed educazione condividono con l’orientamento della filosofia moderna la negazione della visione antica di una storia interpretata come ciclo o come eterno ritorno, in cui le speranze di mutamento e di palingenesi (dell’uomo e della natura insieme) venivano affidate esclusivamente al Fato o alla Necessità (ai quali perfino gli dei devono soggiacere).²⁹

Capitini si immerge nella storia contestandone il corso dall’interno e scardinando i presupposti che hanno determinato il suo svolgersi così-e-non-altrimenti. Il suo tentativo è quello di “aprire” la storia agendo sui meccanismi perversi che l’hanno resa storia di sofferenze e di espropriazioni. Ciò significa pensare e realizzare un nuovo corso storico e nuove dimensioni del divenire uomini e donne.

²⁸ Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, cit.

²⁹ *Ibidem*

La storia non si impone come un oggetto dato, ma noi la leggiamo, la raccontiamo e la orientiamo, in una direzione o in un'altra, nella logica della violenza o della costruzione pacifica, in relazione al nostro paradigma ermeneutico. La scelta preliminare di intendere la pace come valore positivo in sé e non come assenza di guerra getta nuova luce su un profilo della storia vista sia come pensiero interpretativo dei fatti passati, sia come azione presente nel mondo. Esistono almeno due principali modelli interpretativi della storia: il primo la vuole determinata o guidata principalmente da una dinamica di forze materiali (economiche, militari, organizzative, quantitative); il secondo rappresenta il divenire storico come un flusso mosso da energie e da risorse dello spirito umano, cioè come possibile evoluzione umanizzatrice e civilizzante.³⁰

Per Gandhi: *“La storia in realtà è una registrazione di ogni interruzione della costante azione della forza dell'amore o dell'anima (...), è una registrazione di un'interruzione del corso della natura. La forza dell'anima, essendo naturale, non viene registrata dalla storia. (...) il fatto che vi sono ancora tanti uomini vivi nel mondo dimostra che questo non è fondato sulla forza delle armi ma sulla forza della verità e dell'amore”*.³¹

La storia è per Gandhi un sismografo che non scrive nulla quando la terra non trema e si risveglia solo per registrare distruzione e morte. La vera storia,

³⁰ Peyretti E., *Una storia per la pace*, in “Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace”, n. 4, dicembre 2003, Pisa, Centro Gandhi, pp. 105-114

³¹ Gandhi M. K., *Teoria e pratica della nonviolenza*, tr. it., Torino, Einaudi, 1996, pp. 64-65

dunque, non è quella delle guerre, ma è il tessuto continuo della vita, nel quale prevale, pur con mille limiti, la cooperazione. Di questo intreccio la violenza è soltanto lo strappo. La guerra rappresenta, infatti, l'assenza, l'arresto, il vuoto della storia.

Il tema di fondo della filosofia della storia di Capitini si snoda intorno all'esigenza di recuperare il passato, dal momento che la realtà liberata non può fare a meno di coincidere con tutta la realtà e dunque anche con quella porzione di essa che il procedere lineare del tempo sembrerebbe aver soppresso. La storia per Capitini è storia di redenzione e di salvezza e al suo centro non può che collocarsi l'esigenza di vincere ciò che è ingiusto, anche nelle sue più marginali manifestazioni, a differenza di coloro che, come Croce, ritengono che il valore sia destinato a convivere sempre e comunque con il male e che non possa darsi una vita effettivamente liberata dal momento che mancanza e sofferenza sono forze che, inevitabilmente, permangono accanto ai valori, i quali non si identificano mai con tutta la storia, ma unicamente con la parte migliore di essa.³²

Per Capitini il mondo storico non è il frutto di una caduta, ma l'inizio di una ascesa; non si tratta di affidarsi ad una redenzione che si è attuata in una circostanza soltanto e dalla quale tutto il creato dipende per sempre, ma di tentare

³² Fortuna M., *La storia si apre? Note sull'idea di storia in Aldo Capitini*, in "Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace", cit., pp. 155-176

continue possibilità di riscatto, alle quali ogni essere vivente può egualmente partecipare: *“quanto più seriamente mi tendo nella buona fede di sperare nel meglio, fidando che qualche cosa di valido scenda nell’operare, tanto più si allontana quel pensare all’atto di redenzione in un punto della storia. Quell’atto si allarga e si unisce a tutti quegli atti che la coscienza compì nella tensione del bene, anche sanguinando nel mondo. E in quanto anch’io, nella mia coscienza, mi tendo, anch’io comunico con loro e attuo moralmente quella redenzione”*.³³

Per Capitini la redenzione non è un dono che un Essere onnipotente concede ad esseri mortali e del tutto incapaci di liberarsi da soli, ma un progredire comune, nella misura in cui la compresenza rappresenta un Dio che viene, almeno in parte, sostenuto dall’agire umano e corrisponde ad una realtà spirituale la cui realizzazione dipende dall’insieme degli esseri viventi. All’escatologia della trascendenza, elargita dall’alto, Capitini sostituisce un’escatologia dell’immanenza che procede dal basso.

Anche per Walter Benjamin il passato porta con sé un indice temporale che lo rimanda alla redenzione: *“C’è un’intesa segreta fra le generazioni passate e la nostra (...) A noi, come ad ogni generazione che ci ha preceduto, è stata data in dote una debole forza messianica, su cui il passato ha un diritto”*.³⁴

³³ Capitini A., *Vita religiosa*, in Martini M. (a cura di), *Aldo Capitini. Scritti filosofici e religiosi*, Perugia, Protagon, 1994, p. 81

³⁴ Benjamin W., *Angelus Novus*, cit., p. 76

Tuttavia, l'esigenza di un rovesciamento della storia, che accomuna il pensiero di Capitini a quello di Benjamin, si traduce in due posizioni assolutamente differenti. Nella riflessione di Benjamin infatti è presente l'eventualità che la salvezza non giunga mai e che la sopravvivenza del tempo passato rimanga pura tensione, che trova forma solamente nelle immagini sfuggevoli della memoria: *“C'è un quadro di Paul Klee che s'intitola “Angelus Novus”. Vi si trova un angelo che sembra in atto di allontanarsi da qualcosa su cui fissa lo sguardo. Ha gli occhi spalancati, la bocca aperta, le ali distese. L'angelo della storia deve avere questo aspetto. Ha il viso rivolto al passato. Dove ci appare una catena di eventi, egli vede una sola catastrofe, che accumula senza tregua rovine su rovine e le rovescia ai suoi piedi. Egli vorrebbe ben trattenersi, destare i morti e ricomporre l'infranto. Ma una tempesta spira dal paradiso, che si è impigliata nelle sue ali, ed è così forte che egli non può più chiuderle. Questa tempesta lo spinge irresistibilmente nel futuro, a cui volge le spalle, mentre il cumulo delle rovine sale davanti a lui al cielo. Ciò che chiamiamo il progresso, è questa tempesta”*.³⁵

I morti non verranno destati, l'infranto non verrà ricomposto. Il cumulo delle rovine continuerà a salire, chi ha sofferto ha sofferto. Chi è stato ucciso rimarrà morto. È la fuga dall'orrore dell'irreversibile e dell'irrimediabile che diventa una catena di eventi.

³⁵ *Ibi*, pp. 76-77

Per Capitini, al contrario, la salvezza è un contributo sicuro all'avvento del nuovo tempo e della realtà di tutti, intesa come luogo intrastorico e mondano dove l'omnicrazia si realizza perfettamente nel consapevole contributo di ognuno all'apertura della realtà liberata, di una socialità protesa all'altrimenti di sé nella quale il soggetto della storia si ritrovi inesauribile e irripetibile aggiunta di senso, e dove nessuno sia ininfluenza, marginale, escluso o passivo, e il senso dell'agire sia impresa corale e realizzazione di libertà positiva.³⁶

Capitini può essere perciò senz'altro considerato: *“il Gioacchino da Fiore del nostro tempo, annunciatore di una “nuova età” e di una “metànoia” insieme religiosa e laica, ispirata a quei valori che, nel suo pensiero, erano condizione, nel segno della compresenza, di un superamento della finitudine umana e perfino di un trionfo sulla morte”*.³⁷

La tensione profetica dell'educazione è, quindi, legata alla compresenza di tutti e di ciascuno alla produzione dei valori che unifica e produce mutamento, poiché l'attività per i valori puri tramuta la realtà e la porta alla liberazione, attivando lo spirito della festa.³⁸ A tale proposito scrive Capitini in *Il potere di*

³⁶ Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, cit.

³⁷ Granese A., *Religiosità, profetismo, laicismo, “post-modernità” nel pensiero e nell'opera di Aldo Capitini*, in Falcicchio G. (a cura di), *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione*, Firenze, Kairós, 2008, p. 66

³⁸ Cambi F., *Aldo Capitini pedagogista. Il modello dell'emancipazione interpretato “al limite”*, cit.

*tutti: “ancor più importante dell’estensione da pochi a molti e a tutti, è il fatto che quando una cosa arriva ad essere veramente di tutti, essa cambia”.*³⁹

La realizzazione dei valori non è legata all’agire e al volere del singolo, ma ad un’azione corale, che unisce intimamente l’io al tu, e il tu al noi fino a giungere ai tutti. I valori fondamentali per Capitini sono il vero, il bello, il giusto e il buono, ma anche la nonmenzogna, l’arte, il tu, la socialità, la religiosità, la liberazione, l’educazione, la filosofia. I valori non si possono semplicemente insegnare, trasferendo meccanicamente le conoscenze ad essi relative dal maestro all’allievo, ma devono essere concretamente vissuti e sperimentati dal fanciullo, anche attraverso la guida e l’esempio offerti dal maestro. Inoltre, per Capitini: *“L’educazione che muove dal momento profetico ha per essenziale carattere quello della fiducia che i valori più alti sono quelli vicini all’educando, alla sua intima realtà liberata, e che quello che era il punto di arrivo della tensione precedente, sia il punto di partenza, l’elemento offerto per l’ulteriore sintesi”.*⁴⁰

Capitini conferma, quindi, anche in educazione, il primato della prassi sulla conoscenza. Sperimentare è un verbo tipico del lessico capitiniano, che supera l’attualismo solipsistico di Gentile e propone con vigore il rapporto con l’altro ponendolo in termini non meramente conoscitivi, ma esperienziali: *“La nostra esperienza ci dice che più di tutti ci ha educato chi ci ha dato*

³⁹ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 85

⁴⁰ Capitini A., *L’atto di educare*, cit., p. 69

l'impressione pura di un valore e chi ci ha fatto sentire la netta distanza da una realtà più vera. Dietro il sapere che ci è stato comunicato da persone, da eventi, da letture, e che pure ha alimentato le cellule del nostro essere totale, noi sentiamo con l'anima (...), l'altezza, la purezza, l'eternità, l'inesauribile sollecitazione che ci viene da ciò che ci apparve di esemplare, di classico, di superante la quotidianità. Chi guardava innanzi a sé con occhio fermo, chi vedemmo affrettato con lo spirito ad una realtà migliore, quegli ci ha educato di più, e il sapere che ci dava lo assimilavamo di colpo. (...) La fortuna più grande che possa toccare ad un fanciullo è di incontrare familiari, maestri, amici, che abbiano una profonda persuasione dei valori e di una realtà di valore, persone appassionate per l'arte, per la giustizia sociale, per la vita religiosa, per la vita del pensiero, per la bontà, per il coraggio di sacrificarsi, per la presenza dei morti, per la realtà e la veracità; ed altri valori allo stato più puro".⁴¹

Per Capitini è vero educatore chi apporta la spinta dissesante e innovativa di "un di più" di umanità e di cultura, e di dignità e di responsabilità, in direzione del possibile e dell'apertura, che sono vie verso la compresenza. Non a caso Capitini parla di apostolato,⁴² mutuando dalla religione una terminologia che vuole indicare "l'essere chiamato a" o "l'essere inviato a", perché compito dell'educatore è compiere laicamente il proprio dovere, non in nome di un astratto

⁴¹ *Ibi*, pp. 9-10

⁴² Capitini A., *Il potere di tutti*, cit.

sistema assiologico, ma a partire da un sistema di valori che sanno dinamicamente trasformarsi in prassi e tensione prospettica. Il maestro, come il profeta, è portatore di un messaggio di salvezza, di alleanza, di redenzione, di speranza e di attesa, e si pone come esempio per spingere l'altro (l'allievo o il figlio o l'amico) a superarlo e ad andare oltre, per incamminarsi lungo un sentiero che possa essere realmente e consapevolmente il suo percorso di vita. Nella tensione profetica l'educazione diventa maieutica e il dialogo è stimolo per il risveglio, secondo un processo che è tensione dinamica, mai definitiva e sempre suscettibile di ulteriori sviluppi.

Nella sua pedagogia Capitini non propone un codice di comportamenti esterno, valido in assoluto, da calare nella concreta situazione in quanto egli parte dalla situazione stessa e dalla dimensione educativa che essa racchiude. Certo, l'uomo fa spesso tesoro di insegnamenti appresi e può operare con coerenza rispetto ad essi; ma la moralità dell'atto non dipende dalla pedissequa applicazione di un precetto astratto. Il problema morale si sviluppa nella sempre nuova definizione di tale linea, che non è tracciata una volta per tutte (perché Capitini non intende consegnare un "sistema di norme"), ma implica la continua decisione dell'io che deve descrivere il proprio percorso tra due ipotesi sostanzialmente diverse: o l'utilitaristico trattare l'altro-da-sé come esso (cosificando lui, ma, in realtà, anche l'io stesso); o la sempre nuova apertura-a,

che definisce l'altro come tu, come soggetto e che, rispettando la vera dimensione ontologica dell'uomo, consente all'io stesso di essere autentico.

Seguendo l'insegnamento di Capitini si può dire che la finalità della pedagogia dei valori non può essere semplicemente ridotta alla loro trasmissione, anche perché essi richiamano l'imperativo categorico della loro necessaria condivisione, pena il conflitto permanente di interessi antagonisti. Si possono trasmettere in modo relativamente non problematico soltanto sistemi di valore o un insieme di norme fortemente condivisi; ma questa condizione oggi è solo in minima parte realizzata nelle società complesse come la nostra. Volenti o nolenti viviamo in società aperte, cioè in sistemi sociali nei quali nessuno può legittimamente pretendere di essere il depositario della verità assoluta: non si tratta ovviamente di relativismo, ma di realismo critico. Si pone con urgenza perciò la necessità di considerare seriamente l'accettabilità o meno della pluralità dei valori e dei punti di vista, e in particolare si tratta di prendere sul serio i "valori altri" rispetto ai propri.

2. I COS e i COR

Il banco di prova della nonviolenza è per Capitini la sua traducibilità pratica, la concreta realizzazione di ciò che altrimenti potrebbe sembrare, o essere considerato, soltanto un ideale astratto e velleitario. Fare della nonviolenza un fatto sociale e politico è stato il sogno e l'impegno civile di Capitini, un impegno che si è realizzato in specifiche azioni formative sul territorio sui temi della pace, dell'antifascismo e dell'obiezione di coscienza, in difesa della scuola pubblica e nella promozione di molteplici iniziative, associazioni e centri. Ed è stato proprio attraverso le forme critiche dell'educazione e le scelte "eretiche" della religione "aperta" che Capitini ha dato il suo personale contributo alla storia.

Per usare le parole di Ariosto, Aldo Capitini non si è limitato a "*volare e volteggiare sopra le carte*", ma ha sempre dato strumenti operativi alla sua pedagogia. Il concetto di prassi rappresenta infatti una delle strutture portanti del pensiero di Capitini. Egli sottolinea costantemente il carattere indispensabile dell'azione e la necessità di formare gruppi attivi che siano promotori di iniziative in grado di *tramutare*/trasformare la vita sociale, politica e quindi culturale della società.

Capitini è un uomo d'azione, ma non è un politico: affronta le grandi questioni della pratica del governo, dal decentramento amministrativo alla riforma

della scuola e dell'esercito, dalla crisi della democrazia rappresentativa alla pace mondiale; discute appassionatamente e instancabilmente sui grandi temi della convivenza civile, fascismo e antifascismo, comunismo e anticomunismo, imperialismo e pacifismo, capitalismo e socialismo, e lo fa scuotendo le coscienze e promuovendo dal basso la massima partecipazione e il massimo coinvolgimento possibili.

In Capitini c'è un assoluto rifiuto del modo tradizionale di fare politica: l'iscrizione ad un partito, la partecipazione alle competizioni elettorali. Egli immagina una società senza partiti e controllata dal basso, il suo ideale, scrive in *Nuova socialità e riforma religiosa*: “è quello di un popolo che non ha bisogno di partiti politici (con la chiusura e il non riconoscimento dei propri limiti e della propria insufficienza), ma che trae le sue idee ed esplica la sua attività in libere associazioni culturali, tecniche, morali, religiose, seguendo e partecipando alla libera stampa; solo all'avvicinarsi delle elezioni potrebbero formarsi comitati per la designazione di uomini e per la lotta”.⁴³

Fedele a questa visione Capitini preferisce il Centro alle formazioni partitiche, nelle quali intravede pericolosi elementi di prefascismo⁴⁴ e così ne

⁴³ Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, Torino, Einaudi, 1950, p. 32

⁴⁴ L'accusa più dura è rivolta alla Democrazia Cristiana: “un partito che ha dato alla lotta antifascista un contributo troppo modesto rispetto al potere che oggi detiene”. Del resto, per il pensatore perugino neanche i partiti laici, nel panorama politico italiano degli anni della ricostruzione, riescono a rappresentare una dignitosa e credibile alternativa. Il Partito Liberale, nonostante la presenza carismatica di Benedetto Croce, appare agli occhi di Capitini chiuso nel più gretto conservatorismo e lo stesso Partito d'Azione, nato da una costola del movimento liberalsocialista, ha scelto di giocare un ruolo moderato in difesa dei ceti medi. Infine, anche i

motiva la scelta: *“Il Centro non costituisce una comunità chiusa di eletti, una comunità di cristiani, una comunità di socialisti, con differenza dagli altri, ma sta al servizio di tutti, e quello che fa, con iniziative, collaborazione, non collaborazione, va intimamente e realmente a tutti”*.⁴⁵

Negli anni immediatamente successivi alla Liberazione, Capitini avverte con forza il rischio che i metodi politici, la mentalità e il sistema di potere ereditati dal fascismo possano ricomparire accanto o dentro i nuovi schieramenti politici. A tal proposito scriveva in *Aggiunta religiosa all'opposizione*: *“le forze reazionarie (...), dopo aver largamente promosso e aiutato il fascismo, ora tentano di restaurare un regime conservatore con modi più educati del vecchio manganello”*.⁴⁶

Il meglio dell'antifascismo, dunque, per Capitini era solo agli inizi e doveva tradursi in un lavoro capillare di educazione degli adulti: il popolo infatti aveva bisogno non di armi, ma di una coscienza politica, di un'educazione alla responsabilità, alla partecipazione, alla giustizia amministrativa e alla cittadinanza: *“Ora si dice: ricostruiamo la nazione. La nazione si deve ricostruire anche mediante l'opera politica ed educativa. (...) L'opera di buona amministrazione dell'Italia deve procedere egualmente con l'evoluzione politica,*

partiti di sinistra, che per il loro seguito avrebbero potuto esercitare un'efficace contrapposizione alle forze conservatrici, hanno perso ogni slancio innovativo a favore di: *“un certo politicismo, tatticismo, e pseudo-realismo machiavellico diseducatore”*. Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, cit., pp. 31- 32

⁴⁵ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., pp. 310-311

⁴⁶ Capitini A., *Aggiunta religiosa all'opposizione*, Firenze, Parenti, 1958, p. 19

sociale, morale. Altrimenti sappiamo che cosa c'è dietro quella frase: c'è il conservatorismo, la paura dell'inarrestabile sviluppo della civiltà moderna".⁴⁷

Il primo COS prende vita a Perugia il 17 luglio 1944,⁴⁸ così Capitini ne spiega la genesi: *"Quando, dopo la liberazione di Perugia dall'oppressione nazista, dopo il 29 giugno 1944, ci ritrovammo insieme, intellettuali antifascisti, giovanissimi molti dei quali partigiani, persone del popolo, ci fu chi disse che, nello stato di disorientamento generale e specialmente dei giovani, bisognava non abbandonarli: si deve a questa sollecitazione l'idea del Cos, il quale veniva ad aggiungersi ai partiti come una specie di «terz'ordine» cioè tale da comprendere tutti*".⁴⁹

Il COS esemplifica, sul piano generale, pubblico e collettivo, la teoria dell'aggiunta: vuole essere, infatti, un'integrazione al lavoro politico svolto all'interno delle formazioni partitiche, che vanno riemergendo dopo il lungo e duro inverno del totalitarismo fascista: *"Considero utile il Parlamento, ma mi preme dire che esso ha bisogno di essere integrato da moltissimi centri sociali, assemblee deliberanti o consultive in tutta la periferia. Questa integrazione è dal basso*".⁵⁰

⁴⁷ *Ibi*, pp. 18-19

⁴⁸ Il COS di Perugia trovò la propria sede prima nella Camera del lavoro, poiché si voleva coinvolgere la classe lavoratrice, che più di ogni altra poteva essere determinante in una trasformazione globale della società, poi nella sala dell'ex Fascio ed infine nel Palazzo Comunale. In pochi mesi, nella città umbra, sorsero altri otto COS rionali. Martelli N., *Aldo Capitini educatore della nonviolenza*, Manduria, Lacaita, 1988

⁴⁹ Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, cit., p. 241

⁵⁰ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 117

Secondo Capitini la nuova Italia si poteva e si doveva costruire dal basso raccogliendo e facendo fruttare il meglio dell'esperienza unitaria dell'antifascismo. Era necessario costruire una democrazia nuova fin dalle sue modalità costitutive e partecipative, dando alle moltitudini, ma specialmente ai giovani, vittime della propaganda fascista, la possibilità di prendere parte attiva alla vita politica. Il nesso con l'esperienza non ancora conclusa dei CLN è posto in luce dallo stesso Capitini, che presagisce che i Comitati di Liberazione Nazionale non sopravviveranno alla caduta del nemico; occorre, quindi, prendere il testimone e portare avanti la loro battaglia senza disperderne la tensione ideale⁵¹: *“Si costituisce a Perugia un Centro d'Orientamento Sociale (C.O.S). La direzione non intende insegnare, ma lavorare insieme con altri. Essa ritiene che l'orientamento sociale non è principalmente risultato di cultura, ma di esigenze che vivono nell'animo, e la discussione con gli altri, la cultura, l'azione aiutano queste esigenze a diventare più chiare e concrete. Il Centro compie perciò l'opera di ascoltare queste esigenze e di farle sorgere. Il Centro promuove lo studio dei problemi che la trasformazione sociale presenta nei diversi aspetti non solo economico, ma politico, giuridico, scientifico, morale, religioso,*

⁵¹ D'Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, cit.

*culturale. È a disposizione di tutti, e specialmente dei giovani ingannati dal fascismo nella loro formazione e informazione politica”.*⁵²

La proposta dei COS era, gramscianamente, quella di condurre il popolo a pensare unitariamente, i semplici e gli intellettuali⁵³ insieme; nei Centri di Orientamento Sociale, scriveva Aldo Capitini, in *Italia nonviolenta: “l’esame dei problemi si avvantaggia delle esposizioni fatte da specialisti, i quali in cambio imparano concretezza, semplicità di linguaggio, autenticità di esperienze”.*⁵⁴

Per Capitini, come per Gramsci, il lavoro dell’intellettuale è un esercizio della libera coscienza e non uno strumento per creare consenso, e perciò ha la funzione di produrre un dissenso critico, consapevole e ragionato. L’intellettuale ha il compito di operare una critica dubitativa, ma anche propositiva, in quanto egli non è e non deve essere una mosca cocchiera. Per Capitini è, allora, indispensabile orientare e guidare le scelte culturali del popolo secondo un’autentica educazione alla cittadinanza, essendo l’obiettivo quello di innalzare i livelli di consapevolezza e di partecipazione critica.

L’educazione e la cultura per Aldo Capitini non erano dunque una torre d’avorio in cui rifugiarsi e neppure una sorta di “luogo franco” in mezzo alle inquietudini di una società alle prese con la propria dialettica interna ed esterna.

⁵² Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, cit., p. 242

⁵³ Capitini invitò molti studiosi al COS per essere intervistati dal pubblico, tra questi: Salvatorelli, Venturi, Calogero, Calamandrei, Banfi, Buonaiuti, Marchesi, Vittorelli. Martelli N., *Aldo Capitini educatore della nonviolenza*, cit.

⁵⁴ Capitini A., *Italia Nonviolenta*, in Schippa L. (a cura di), *Aldo Capitini. Scritti sulla nonviolenza*, Perugia, Protagon, 1992, p. 83

Capitini aveva evidenziato l'importanza dei valori culturali, rigettando però qualsiasi atteggiamento aristocratico e concependo il sapere come un'organizzazione per garantire l'indipendenza di tutti e di ciascuno. La cultura per Capitini promuove, e ciò vale anche per noi, una rinnovata vita morale, che scaturisce da una diversa intuizione della vita in grado di guidare e di indicare un più alto modo di sentire la realtà e gli altri uomini, con i quali diventa ineludibile l'esigenza del confronto e del dialogo. La vera cultura, infatti, implica e impone l'essere-con sino al paradosso della sofferenza, così con Lorenzo Milani⁵⁵ possiamo dire che dinanzi ad un problema soffrirne da soli è avarizia, sortirne insieme è politica.

I Centri di Orientamento Sociale si proponevano, quindi, attraverso il dialogo e il confronto, sperimentando forme di controllo dal basso dell'amministrazione e favorendo lo scambio critico tra pubblico e potere istituzionale, di promuovere processi di coscientizzazione in grado di stimolare negli adulti una presa di coscienza culturale che li allontanasse dal "folklore" e li avvicinasse a modelli culturali più critici e scientifici. L'intento di Capitini era quello di sollecitare l'elevazione della popolazione che era per lui l'avvenire del mondo, ma anche il problema centrale del secolo.

Si crede spesso, con leggerezza, che politicizzare le masse equivalga a tenere loro episodicamente discorsi politici, e che basti al *leader* o a un dirigente

⁵⁵ Milani don. L., *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editoriale Fiorentina, 1994

parlare in forme dottorali di grandi temi dell'attualità per assolvere a questo imperioso dovere. Politicizzare è invece aprire la mente, attivando i processi mentali, è risvegliare e accanirsi con ostinazione per far capire alle masse che ogni cosa dipende da loro, che se c'è stagnazione è colpa loro e che se si dà progresso, anche ciò è riconducibile a loro in quanto non c'è demiurgo o uomo illustre responsabile di tutto: il demiurgo è il popolo. Per realizzare tali cose, per incarnarle veramente occorre decentralizzare al massimo. La circolazione dal vertice alla base e dalla base al vertice deve essere un principio guida che funga da garanzia di avanzamento e non un atto formale.⁵⁶

È difficile estirpare l'indifferenza e l'ignoranza delle cose politiche. Si crede di essere furbi a non occuparsene e poi si è travolti con la famiglia e la casa. Scriveva Antonio Gramsci nel 1916: *«dei fatti maturano nell'ombra, perché mani non sorvegliate da nessun controllo tessono la tela della vita collettiva, e la massa ignora. E quando i fatti che hanno maturato vengono a sfociare, e avvengono grandi sventure storiche, si crede che siano fatalità come i terremoti. Pochi si domandano allora: «se avessi anch'io fatto il mio dovere di uomo, se avessi cercato di far valere la mia voce, il mio parere, la mia volontà, sarebbe successo ciò che è successo?»». «Bisogna domandar conto a ognuno del come ha svolto il*

⁵⁶ Fanon F., *I dannati della terra*, tr. it., Torino, Einaudi, 1962

compito che la vita gli ha posto e gli pone quotidianamente, di ciò che ha fatto e specialmente di ciò che non ha fatto».⁵⁷

Per Capitini se, dopo l'assassinio Matteotti, l'Italia avesse avuto centinaia di migliaia di COS nelle città e nei villaggi, non sarebbe stato facile spegnere la libertà e il popolo si sarebbe accorto di ciò che gli si toglieva.

I Centri di Orientamento Sociale hanno rappresentato un importante e significativo filtro tra la popolazione e l'agire politico, essi sono stati autentici poli di incontro, di confronto e di aggregazione, dando e offrendo a tutti e a ciascuno uguali opportunità di formazione, qualunque fosse la condizione sociale di provenienza. Era ferma convinzione di Capitini infatti che non vi fosse problema di un certo rilievo su cui ognuno non avesse il diritto di essere informato e di esprimere il proprio punto di vista. In tal senso i COS sono stati veri e propri luoghi di educazione, specialmente per le fasce sociali più indigenti, che al loro interno hanno trovato il modo di accostarsi all'istruzione, ai saperi e alla cultura.

Nell'assemblea nonviolenta del COS ci si serve non tanto dell'enunciazione, quanto del dialogo e del confronto, di una partecipazione collettiva che parte dall'intervento del singolo su problematiche concrete e comuni per aprirsi al dibattito e arricchirsi delle esperienze degli altri:
“Ascoltare e parlare: non l'una cosa o l'altra come nel fascismo, ma nel C.O.S.

⁵⁷ Gramsci A., *Sotto la mole*, Torino, Einaudi, 1960, pp. 228-229

tutti possono prendere parola, inserendola nella discussione e ricerca collettiva, come un pensare insieme, razionalizzando le esigenze al loro sorgere".⁵⁸

Capitini ci ricorda che la condizione *sine qua non* del dialogo è l'ascolto: il dialogo presuppone sempre l'ascolto, cioè la capacità di intendere i problemi dell'altro attraverso le "sue" parole e i "suoi" bisogni. E l'ascolto richiede la capacità di indossare i panni altrui per vivere l'esperienza dall'altro punto di vista. È, inoltre, proprio l'ascolto ad impedire che il dialogo scivoli in un "parlare degli altri" o in un "parlare agli altri".

Il dialogo implica la conoscenza tanto di se stessi (di ciò che si pensa e si vuole) quanto dell'altro, una conoscenza che non è mai definita e definitiva, ma è al contrario aperta e plurale. Le conclusioni del dialogo sono sempre parziali e devono essere continuamente ripensate e rimesse in discussione. Del resto anche le reciproche acquisizioni sono relative alle nostre capacità e possibilità relazionali, alle informazioni in nostro possesso e, infine, alla nostra capacità di comprendere la situazione data: *"Le conclusioni del dialogo sono, cioè, un orizzonte sempre in movimento, rappresentano uno sforzo della "ragione umana" che è consapevole dei propri limiti ermeneutici e relazionali, che accetta cioè la storicità delle conoscenze e lo sforzo "metodologico" che è necessario alla costruzione dei rapporti umani ed istituzionali in un contesto che si amplia sempre di più. Il dialogo, da questo punto di vista, si fonda sull'idea che la*

⁵⁸ Capitini A., *Italia Nonviolenta*, cit., p. 83

*propria frontiera sia sempre in movimento; che occorre lasciarsi alle spalle le velleità del proselitismo, della conversione (altrui), per assumere – per sé – l’ottica della sperimentazione e della ricerca: precarietà, dubbio, incertezza, ricerca, impegno e disponibilità diventano, così, gli elementi che accompagnano il cammino e che richiedono il “dono” della reciprocità”.*⁵⁹

Con Capitini possiamo dire che la vera democrazia è sistema, che accoglie in sé un *logos* che si fa rete e nel quale il dialogo non è mero *flatus vocis*, ma capacità di metabolizzare le contraddizioni e i conflitti. In democrazia la contraddizione non va bandita, ma accolta nella forma della relazione, come un *per se ad alium* e un *ad alium per se*. Le differenze in democrazia coesistono, configgono e collidono, non per distruggersi a vicenda, ma per riconoscersi e per individuare spazi di reciprocità in un sistema e in un *logos*, che sa rinnovarsi continuamente perché diventa confronto nel rispetto della singolarità e dell’incontro con l’alterità. Nonostante le tentazioni della speculazione umana, dal pensiero religioso (con la sua aspirazione a convertire alla verità) alla politica (con la sua volontà di predisporre e di costruire il migliore dei mondi possibili), è del tutto errato ritenere che la pluralità (etica, religiosa, scientifica, politica) sia riducibile ad un unico *logos* e ad una unità statica ed armonicamente immobile; nel mondo infatti prima si danno i singoli con le loro contraddizioni e poi le

⁵⁹ Genovese A., *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press, 2003, p.192

generalizzazioni e i codici comuni, e, ci si augura, il più possibile condivisi: *“E se è vero ciò che io penso, che il culmine della civiltà di un popolo è quanto egli sia capace di sostituire alla lotta armata, ai colpi di mano, alle mischie dei fronti di battaglia, la «noncollaborazione» decisa, netta, eroica, che preme proprio per la forza della sua compattezza e risolutezza e convinzione, unita a una cesura che ha il carattere severo e affettuoso della madre che disapprova, i COS sono punti di raccolta di questo spirito, le fortezze della nonviolenza (...), luoghi di formazione di una solidarietà democratica antitirannica”*.⁶⁰

Il dialogo è una scienza molto trascurata in un'epoca come la nostra nella quale il *trivium* è stato svilito e trasformato in triviale: *“L'educazione alla pace abbraccia tutta l'educazione classica del pensare, parlare e ragionare, ovvero della dialettica, della grammatica e della retorica. Chi si chiude al dialogo potrà essere uno stratega astuto e di valore, ma generalmente è un ignorante per quanto concerne il trivium: non sa parlare né discutere né, in definitiva, pensare, per quanti calcoli e pronostici possa fare”*.⁶¹

L'educazione alla pace e al dialogo, allora, è riconducibile ad un concetto di dialogo inteso non come principio pacificante e salottiero, avente come meta l'omologazione e/o una piatta e acritica razionalizzazione dell'esistente, ma come relazione attiva e sanamente conflittuale: l'accettazione del confronto implica

⁶⁰ Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, cit., p. 240

⁶¹ Panikkar R., *Pace e disarmo culturale*, Milano, Rizzoli, 2003, p. 153

l'accettazione del punto di vista altrui e il mettersi in discussione. L'educazione al conflitto comporta, quindi, un suo riconoscimento, ma anche la distinzione tra aggressività distruttiva ed aggressività costruttiva; presuppone, inoltre, che si collochi il conflitto in una dimensione metaconflittuale anche attraverso il gioco e/o l'umorismo e il mettere in luce le possibili manifestazioni, i potenziali sviluppi e gli esiti del conflitto, sapendo, peraltro, che esso può condurre a nuove forme di convergenza e di incontro su piani consensuali più elevati e superiori, anche sotto il profilo della relazione educativa.⁶² A tale proposito scrive Capitini: *“il C.O.S. è uno spazio nonviolento e ragionante dove il contrasto viene preso in esame, dove mai è avvenuta una rissa, dove pure hanno parlato tutti. (...) al C.O.S. di Perugia non sono mai entrate guardie, l'ordine si è mantenuto da sé, da sé il C.O.S. ha imparato a disciplinare la discussione (...), eppure nei primi tempi mareggiava di una folla che tutta voleva parlare”*.⁶³

Il lavoro dei COS guidato e sostenuto da solidi sistemi valoriali (la democrazia, la pace, la nonviolenza, il rispetto delle differenze, la solidarietà, la libertà, la giustizia) ha avuto la forza e la capacità di porsi come modello di gestione e di partecipazione sociale, mostrando ai cittadini la possibilità concreta di esercitare forme di democrazia diretta e di controllo dal basso: *“Con la sua opera di segnalazione e di insufficienza, di reazione al conformismo, di*

⁶² Portera A., *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La Scuola, 2004

⁶³ Capitini A., *Italia Nonviolenta*, cit., p. 83

superamento del fatto 'potere', il C.O.S. è strumento di distacco dalla realtà vecchia. Ma (...) anche strumento di tramutazione, anzitutto perché, quanto più quell'opera di criticità è appassionata, seria, profonda, tanto più pone inizi di positività".⁶⁴

Quella di Capitini è una democrazia che prevede l'uguaglianza, il controllo, condiviso intellettualmente oltre che concretamente, il consenso e la partecipazione. La democrazia dunque non è un puro ed esteriore apparato istituzionale o un semplice ordinamento giuridico di carattere formale, ma è una realtà sociale ed umana, capace di promuovere e di favorire il riscatto, l'emancipazione e la crescita culturale in quanto rinnovamento e riforma morale ed intellettuale per tutti e di tutti i cittadini.

Per Capitini vi è vera democrazia solo nell'omnicrazia e quindi nella reciproca connessione, nel mutuo scambio e nell'interazione tra il gruppo dirigente e i gruppi diretti. Il principio del federalismo rappresentava per Capitini il cardine di un nuovo potere che avrebbe distrutto il vecchio centralismo e creato la società decentrata in cui le responsabilità sono distribuite: *"Il problema del potere oggi è molto discusso. Si riconosce l'enorme pericolo della concentrazione di tanto potere esecutivo in poche mani: poche persone decidono nel campo militare, politico, economico di tutti gli esseri viventi; gli attuali controlli sono apparenti e insufficienti; l'individuo sente sempre più che poteri a lui estranei*

⁶⁴ Capitini A., *I C.O.S. per la comunità aperta*, Perugia, COS, 1948, pp. 20-21

*decidono su tutto, senza tenere minimamente conto di ciò che lui voglia, anzi ingannandolo per creare un consenso pubblico fittizio mediante un enorme dispiegamento di «mezzi di comunicazione di massa», che sono la stampa, la televisione, la radio, il cinema. Le decisioni circa le spese, i programmi culturali, circa la politica nazionale e internazionale e perfino circa la guerra, passano sul capo dei singoli individui. Che cosa fare? La risposta è questa: non isolarsi, (...). Per il problema sommo che è «il potere», cioè la capacità di trasformare la società e di realizzare il permanente controllo di tutti, bisogna che l'individuo non resti solo, ma che cerchi instancabilmente gli altri, e con gli altri crei modi di informazione, di controllo, di intervento».*⁶⁵

L'esperienza dei COS si esaurì velocemente, in appena un quadriennio dal 1944 al 1948, ma fu intensa⁶⁶ e tutt'altro che effimera. Nei piani di Capitini il COS doveva inserirsi pienamente nella struttura dei comuni: rappresentanti dei COS di ogni rione avrebbero dovuto far parte del Consiglio comunale e riportare nelle sedute ufficiali la voce del popolo adunato periodicamente in assemblea. Tuttavia, dopo un iniziale periodo di entusiasmo, anche i partiti di sinistra abbandonarono l'idea dei COS e, nel 1948, di fronte alla sconfitta elettorale del Fronte popolare, Capitini rivolse parole molto severe ai partiti di sinistra: “*Se in*

⁶⁵Capitini A., *Le tecniche della nonviolenza*, in Martini M. (a cura di), *Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, Pisa, ETS, 2004, p. 190

⁶⁶Dopo Perugia nacquero COS a Ferrara, Ancona, Arezzo, Firenze, Napoli; in comuni della provincia di Perugia: Ponte S. Giovanni, Ponte Valleceppi, Brufa, Assisi, Bastia Umbria, Foligno, Torgiano, Marsciano, Agello, Todi, Magione, Nocera Umbra, Castelrigone, Città della Pieve; e in comuni della Toscana, del Molise, dell'Abruzzo. Martelli N., *Aldo Capitini educatore della nonviolenza*, cit.

tutta Italia, nelle ventiduemila parrocchie, ci fosse stato un COS con le sue riunioni periodiche, avremmo fatto una rivoluzione, l'unica possibile oggi in Italia, e avremmo una scuola perenne di senso civile e di tensione ideale".⁶⁷

I COS sono stati catalizzatori culturali e civili, ma anche calibratori a livello sociale, perché capaci di neutralizzare e di ridurre le distanze e le differenze, non avendo nessuna regola o preclusione nei confronti dei più deboli e dei meno fortunati. I Centri di Orientamento Sociale hanno rappresentato l'esperienza politicamente più originale di Capitini, espressione di un modo nuovo e concreto di fare politica, aperto a tutti.

Animati dallo stesso spirito libertario e sinceramente democratico anche i COR sono stati un'esperienza significativa nel panorama culturale italiano, pesantemente condizionato dal retroterra cattolico. Il primo Centro di Orientamento Religioso nasce nel 1952 a Perugia per volere di Capitini e dell'inglese Emma Thomas,⁶⁸ con lo scopo di promuovere libere conversazioni su temi di carattere religioso.⁶⁹

⁶⁷ Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, cit., p. 261

⁶⁸ Di formazione quacchera la Thomas era giunta in Italia subito dopo la liberazione e a Roma aveva collaborato con il pedagogista Woshbourne. Nel 1947 inizia il lungo sodalizio con Capitini, per il quale si trasferisce a Perugia, offrendo la propria casa come sede del COR. Cavicchi M., *Aldo Capitini. Un itinerario di vita e di pensiero*, Manduria-Bari-Roma, Lacaita, 2005

⁶⁹ Un'altra iniziativa di grande significato apre gli anni Cinquanta: il 6 Aprile 1951 Capitini invia agli amici la prima *Lettera di religione*. I COR e le *Lettere di religione* sono esperienze assolutamente collegate tra loro, l'intento, infatti, è unico: con le *Lettere* Capitini cerca di vincere l'isolamento che i tempi e le condizioni gli impongono e, con i COR, tenta di costruire uno spazio di ascolto e di meditazione per quanti avvertivano l'esigenza di approfondire i temi religiosi e le grandi questioni politiche. Gli anni Cinquanta sono segnati dalla spaccatura sempre più netta tra Occidente e Oriente e, nel nostro paese, dal profondo contrasto politico tra la maggioranza, con al centro la Democrazia Cristiana, e l'opposizione di comunisti e socialisti. In questo quadro di sostanziale chiusura Capitini si propone come instancabile animatore di un'opposizione che si fa

A distanza di quattro anni, Capitini ripropone con forza gli stessi principi ispiratori dei COS: *“La soluzione sta nello svolgimento teorico-pratico della idea di Centro: centro di fede e di lavoro, aperto al servizio verso tutti, che è già un superamento nel campo religioso dell’idea di chiesa o società o cerchio di battezzati, di buoni, di salvati, che si distingue in eterno dai non battezzati, dai cattivi e miscredenti, dai dannati. In un mondo in cui si estendono imperi e controimperi, abusando dei poteri ricevuti o presi ai cittadini, vedo nei Centri aperti la ripresa del potere, il preannuncio di un decentramento che restituisce valore ai rapporti tra persona e persona, ai controlli continui dal basso, al ritmo stesso della vita liberato dall’imprigionamento nelle supercittà. I Centri sono la forma istituzionale della nuova vita religiosa e sociale. Centro può essere una persona sola o un gruppo che sta al livello del “basso”, associandosi continuamente ad esso e, nello stesso tempo, attuando il metodo nonviolento”*.⁷⁰

Capitini esalta il carattere profetico della religione, che ritrova nei Vangeli e nei profeti ebrei, e la dimensione escatologica di tutto il profetismo. A tale aspetto essenziale e peculiare della religione non corrisponde l’istituzione sacerdotale che tende a cristallizzarsi in dogmi e principi indiscutibili, a chiudersi alla novità, a discriminare tra credenti e non credenti gli uomini che accettano o

apertura dal basso, ispirata da una rinnovata tensione religiosa antidogmatica e antiistituzionale e da una nuova socialità aperta a una prospettiva escatologica che, mentre denuncia i limiti della realtà, delinea proposte costruttive proiettate in un futuro possibile. Cavicchi M., *Aldo Capitini. Un itinerario di vita e di pensiero*, cit.

⁷⁰ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., pp. 466-467

rifiutano quei principi. Il “*sacerdotalismo*” è per Capitini un tradimento dell’annuncio profetico del Vangelo, un privilegiare l’aspetto teoretico delle verità religiose su quello ben più impegnativo della prassi che verifica la persuasione interiore. Per Capitini la religione è un’aggiunta e una dimensione esistenziale spogliata da qualsiasi incrostazione confessionale, in quanto si intreccia e si unisce al pensare, all’agire e al sentire in rapporto all’esperienza stessa della finitudine umana, dei suoi limiti e della temporalità, essendo caratterizzata dalla consapevolezza/coscienza del dolore, leopardianamente contrassegno, dell’uomo e dell’intero cosmo.⁷¹

Il Centro di Orientamento Religioso era quindi indipendente da ogni chiesa o partito politico e aperto alla discussione critica di ogni fede religiosa o ideologia politica: “*nel COR il persuaso religioso, che si è staccato del tutto dalla religione tradizionale, che vive un altro ed aperto orizzonte, può portare non solo la discussione e il proposito di una condotta amorevole ed esemplare, ma anche di più: tanti problemi di vita e di pensiero, un aiuto cooperativo di vita, una donazione dei propri mezzi, una tensione di celebrazione e di rito in certe occasioni*”.⁷²

La fedeltà all’idea di centro aperto, da un lato, spiega la carenza di strutture organizzative e, dall’altro, conferma la coerenza di Capitini al suo ruolo

⁷¹ Capitini A., *Religione aperta*, Vicenza, Neri Pozza, 1964

⁷² Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., p. 418

di persuaso religioso: *“Dio è infinita apertura creatrice e infinita aggiunta creatrice, come se non voglia essere in un luogo o in un altro, in un’istituzione o in un’altra, indicabile come un oggetto, ma dall’intimo in apertura e aggiunta. Dio è amore, Dio è Spirito, e lo Spirito ubi vult, spirat, soffia, come il vento, dove vuole”*.⁷³

Le riunioni del COR, a cadenza settimanale, diventano per Capitini un’occasione preziosa di dialogo e di confronto con altri per continuare il lavoro di riforma religiosa iniziato negli anni dell’opposizione al fascismo: *“Il periodo che seguì, quello che nella società nazionale fu del fascismo, mi portò ad usare il termine «religione» con una precisa intenzione e per concrete ragioni. Davanti al potere della violenza e davanti a quel falso classicismo, che era invece accademia e autoritarismo esteriore; e davanti al fatto che l’istituzione religiosa tradizionale nessun aiuto dava a contrastare un regime che era sbagliato dai punti di vista della libertà, della socialità, dell’educazione, mi trovai costretto a risalire direttamente ai maestri di vita religiosa, a contatto prossimo con quello spirito e quel metodo: Gesù Cristo, Buddha, San Francesco, Mazzini, Gandhi. Non dubitai di poter usare la parola «religione» per la posizione che concretai: di fede in Dio, nella nonviolenza, nella nonmenzogna, nella noncollaborazione, con ciò che crediamo un male e rivalutazione affettuosa per i sofferenti, i minimi, gli ultimi. Da allora (1931-32) cominciai un’elaborazione più attenta e concreta dei temi*

⁷³ *Ibi*, p. 431

*religiosi, tanto che lasciai gli studi letterari per gli studi filosofici, fino ad arrivare agli Elementi di un'esperienza religiosa (1937), nei quali principi come quelli dell'«infinita apertura dell'anima», e dell'«unità amore» erano svolti nelle loro conseguenze anche politiche e sociali”.*⁷⁴

Il rinnovamento religioso secondo Capitini può realizzarsi, dunque, solo al di fuori delle istituzioni religiose, lavorando dal basso nella società, nei centri e nei movimenti che garantiscono una fondamentale apertura al mondo: *“Un centro religioso, non una Chiesa, può costituire la rivoluzione perenne della libertà, della creazione e della ricerca. Da un tale centro muove una valutazione infinita delle personalità e della socialità. Insieme con la verità e la nonviolenza si attua la comprensione e lo studio di ogni punto di vista, si celebra il valore della creazione artistica fuori di ogni praticismo, si stimola la ricerca, la discussione, l'esame, l'invenzione. Così viene vinto il materialismo, il prendere una parte della realtà per considerarla come Dio”.*⁷⁵

Naturalmente la Chiesa reagisce duramente: proibisce ai fedeli la frequentazione del Centro di Orientamento Religioso, osteggia il Movimento di Religione fondato da Capitini nel 1947 con Ferdinando Tartaglia, spinge addirittura per un controllo poliziesco delle attività svolte sul territorio dal persuaso perugino, interviene, inoltre, presso le autorità affinché Capitini sia

⁷⁴ Capitini A., *Religione aperta*, cit., pp. 11-12

⁷⁵ Capitini A., *Elementi di una esperienza religiosa*, cit., p. 112

allontanato dall'insegnamento universitario e, quando nel 1955 viene pubblicata *Religione aperta*, l'opera che ne presenta in modo organico l'esperienza e la riflessione su cosa sia e debba essere la vita religiosa, ne condanna la dottrina inserendola nell'Indice dei libri proibiti.⁷⁶

Nonostante le pressioni esercitate da più parti l'iniziativa dei COR rimane attiva, nella forma delle riunioni domenicali, fino alla morte di Capitini. Così si legge nel suo ultimo scritto autobiografico: *“Se si pensa che da sedici anni fino ad oggi una volta alla settimana si è discusso un tema solitamente di carattere religioso, si ha un'idea di quale stimolo e addestramento abbiano potuto beneficiare gli organizzatori, gli amici, i frequentatori spesso mutevoli. Io mi sento gratissimo a quel lavoro settimanale fatto non a livello dell'erudizione, ma della formazione di un orientamento di vita. La ragione della critica storica neotestamentaria, l'utilizzazione di apertura anche delle religioni istituzionali, il nesso della religione da un lato con la nonviolenza, dall'altro con la riforma della società, l'esigenza costante della libertà anche nella vita religiosa, sono stati temi (...) creanti qualche cosa di comune tra noi di diverse posizioni, libero religioso io, altri evangelici, cattolici, bahai, ebrei, laici, marxisti”*.⁷⁷

⁷⁶ Capitini risponde alla condanna con una nuova opera, *Discuto la religione di Pio XII*, in cui sottopone a un esame critico i punti fondamentali della dottrina papale. L'atto di accusa nei confronti di Papa Pacelli è pacato, ma implacabile: Capitini denuncia la distanza abissale tra i principi nonviolenti indicati nel *Discorso della montagna* e l'insegnamento che si legge nelle encicliche papali. Capitini A., *Discuto la religione di Pio XII*, Firenze, Parenti, 1957

⁷⁷ Capitini A., *Attraverso due terzi di secolo*, in Schippa L. (a cura di), *Aldo Capitini. Scritti sulla nonviolenza*, cit., p. 10

Attraverso le esperienze dei COS e dei COR Aldo Capitini ha dimostrato inequivocabilmente che i modelli e gli esempi, quando sono sostenuti da linee operative scientificamente e concretamente fondate e da riferimenti etici, sono di per sé in grado di proporsi come stimolo e come traccia di indirizzo per favorire una crescita nella democrazia e nel mutuo e pacifico riconoscimento, secondo uno spirito di reciprocità che ripudia le logiche di esclusione e promuove invece l'integrazione. Inoltre, Capitini ha ribadito con forza il bisogno, se si vuole utopico, di restituire dignità alla politica e di esaltare il valore e il significato della partecipazione attiva e consapevole e della volontà collettiva, riconoscendo, come già Gramsci aveva fatto, il legame inscindibile tra educazione, dimensione sociale della storia e agire politico.

SECONDA PARTE

LA GESTIONE NONVIOLENTA DEL CONFLITTO

CAPITOLO QUARTO

LE SCIENZE PER LA PACE E LA FORMAZIONE

AL METODO NONVIOLENTO

1. Le origini e la storia dei *Peace Studies*

La nascita dei *Peace Studies* è strettamente legata alle drammatiche vicende del XX secolo: due guerre mondiali, la *Shoah*, il nazionalsocialismo e i fascismi europei, i *gulag* staliniani e sovietici, la guerra fredda, l'indiscriminato uso bellico dell'energia atomica e poi il temibile collasso dell'ecosistema terrestre. È stata proprio questa consapevolezza, la coscienza, cioè, di essere stati prossimi alla vera distruzione dell'uomo, dell'umano e dell'umanità, che ha alimentato l'interesse degli studiosi per le tematiche della guerra e della pace.

Generalmente, gli storici¹ sono concordi nel fissare ai decenni successivi alla seconda guerra mondiale la nascita dei *Peace Studies*, nonostante sia possibile documentare una lunga e ricca serie di studi pionieristici antecedenti.² La prima

¹ Altieri R., *Le scienze per la pace e la formazione al metodo nonviolento*, in "Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace", n. 1, aprile 2002, Pisa, Centro Gandhi, pp. 5-25

² I lavori di Lewis Richardson (Richardson L. F., *The Mathematical Psychology of War*, Oxford, Hunt, 1919), Pitirim Sorokin (Sorokin P., *Social and Cultural Dynamics*, New York, Bedminster Press, 1937, vol. III), Quincy Wright (Wright Q., *A Study of War*, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, 1942) vanno annoverati tra i primi seri tentativi di indagare con rigoroso metodo scientifico le cause della guerra e della corsa agli armamenti. Inoltre, nei primi decenni del Novecento, alcuni scienziati sociali sotto la spinta del movimento dei lavoratori e delle lotte dell'India contro il colonialismo cominciarono ad interrogarsi sulle tecniche di lotta e a studiare la nonviolenza come strumento di cambiamento sociale. Tra gli studi più significativi è bene ricordare quelli di Laidler sul boicottaggio (Laidler H., *Boycotts and labor Struggle: Economic and Legal Aspects*, New York, Kessinger Publishing, 1913) e quelli di Hiller sullo sciopero generale (Hiller E.T., *The Strike: A Study in Collective Action*, Chicago, University of Chicago Press, 1928). Sempre negli Stati Uniti, Richard Gregg pubblicava nel 1935 un libro destinato a diventare un classico per tutti i pacifisti nonviolenti: *The Power of Nonviolence* (Gregg R., *The Power of Nonviolence*, Philadelphia, Lippincott, 1935). Il suo concetto di "moral jiu-jitsu", che spiega l'effetto dell'azione nonviolenta sugli avversari, ha profondamente influenzato l'opera di Gene Sharp e di Charles C. Walker. Ancora, un giovane sociologo indiano, Krishnalal Shridharani, che aveva partecipato personalmente alla Marcia del sale nel 1930, analizzò nei dettagli il Satyāgraha pubblicando nel 1939 *War Without Violence* (Shridharani K., *War Without Violence: A Study of Gandhi's Method and its Accomplishment*, New York, Harcourt, Brace and Company, 1939). Il suo approccio allo studio della nonviolenza come tecnica di azione sociale ebbe un'importante funzione pionieristica rispetto ai successivi più elaborati studi di Sharp e di Bondurant. Allo stesso tempo in Olanda Barthélemy de Ligt, sociologo pacifista e antimilitarista, documentò l'efficacia della nonviolenza, attraverso il suo *Plan of*

stagione di ricerca, di matrice statunitense, trae origine dagli studi maturati all'interno delle Relazioni Internazionali e si caratterizza, di conseguenza, per la ricca produzione di studi e di ricerche su aspetti legati ad un concetto di pace "negativa". La preoccupazione principale dei primi *peace researchers* era, infatti, quella di evitare l'insorgere di nuove guerre e di promuovere un lavoro di gestione politico-sociale dei conflitti.

Negli anni Cinquanta e Sessanta nascono i primi Istituti di Ricerca e vengono pubblicate le prime riviste specializzate. Il primo centro, il "*Peace Research Laboratory*", tuttora attivo, fu fondato nel 1945 da Theodor F. Lentz, docente di pedagogia all'Università di Washington, in seguito ai tragici eventi di Hiroshima e Nagasaki con l'intento di applicare i principi della scienza moderna alla ricerca delle cause della guerra e delle condizioni necessarie alla pace. Negli stessi anni l'Unesco inseriva nei suoi programmi lo studio sistematico delle tensioni psicologiche e sociali legate ai conflitti iniziando una campagna ricca di iniziative a favore della diffusione di una ampia e profonda cultura di pace. Nel 1951, nella stessa direzione, gli americani Arthur Gladstone e Herbert Kelman proposero, attraverso una lettera pubblicata sul numero di aprile di "*American Psychologist*", una valutazione degli atteggiamenti e delle decisioni di politica estera sulla base delle moderne teorie psicologiche. L'incontro tra

Campaign against All War and All Preparation for War, che presentò alla conferenza internazionale della "*War Resisters International*" svolta in Inghilterra nel luglio 1934. Allo scopo di promuovere la teoria e la pratica dell'azione nonviolenta fondò con la moglie la "*Peace Academy*", che tenne il suo primo meeting nei pressi di Parigi nell'agosto 1938. La sua lezione inaugurale, dedicata a *The Science of Peace*, è considerata da molti l'annuncio profetico della nascita dei *Peace Studies*.

Kelman, Kenneth Boulding, Anatol Rapoport e Stephen Richardson portò alla fondazione nel 1956 del “*Center for Research on Conflict Resolution*”, presso l’Università del Michigan. A cura del Centro fu promossa, nel 1957, la pubblicazione della prima rivista tematica sulla pace: il “*Journal of Conflict Resolution: A Quarterly for Research Related to War and Peace*”.³

Nel 1955 il “Manifesto Russell-Einstein”, sottoscritto da migliaia di scienziati di tutto il mondo, diede slancio e direzione all’impegno degli studiosi delle cosiddette “scienze dure” contro la guerra: il Manifesto, infatti, pose le premesse per la nascita delle “*Pugwash Conferences on Science and World Affairs*”.⁴ Il movimento, pur non occupandosi di ricerche sulla pace in senso stretto, ha promosso, dal 1957 ad oggi, centinaia di simposi sugli armamenti nucleari e sulle politiche per il disarmo e ha fatto sviluppare una grande sensibilità e un vivace interesse nel mondo scientifico.

Negli anni della guerra fredda i *Peace Studies* si svilupparono in contrapposizione alla “teoria realista” delle relazioni internazionali, che giustificava l’equilibrio del terrore e la minaccia nucleare. Una giovane generazione di studiosi si faceva promotrice di un nuovo approccio per risolvere i conflitti tra i gruppi e le nazioni. Essi ingaggiarono, secondo l’espressione di Peter Wallentsteen⁵, una battaglia con Machiavelli e la sua eredità, svelando l’ideologia ingannevole sottesa alla teoria

³ Kelman H. C., *Reflections on the History and Status of Peace Research*, in “*Conflict Management and Peace Science*”, Spring, 1981, vol. V, pp. 95-110

⁴ Pugwash è il nome del villaggio della Nova Scotia dove si svolse la prima conferenza e luogo natale dell’industriale Cyrus Eaton che finanziò l’iniziativa.

⁵ Wallentsteen P., *Peace Research. Achievements and Challenges*, London, Westview Press, 1988

realista delle relazioni internazionali. La sfida degli studiosi per la Pace si collocava sul terreno della ricerca di una nuova razionalità capace di rivedere i modelli di indagine tradizionali e di moltiplicare le logiche, i linguaggi e le prospettive da cui guardare e interpretare il mondo, secondo un'ottica di superamento della classica gerarchizzazione delle scienze e di ricomposizione delle tradizionali aporie del pensiero scientifico, la ridefinizione della ragione nella sua dimensione strategica e metodologica conferma la forza della sua funzione critica e problematica, antiautoritaria e antidogmatica. La forza, cioè, della sua pluralità e complessità, dove, argomenta Morin: *“il principio di complessità permette di associare, distinguendole, nozioni disgiunte come quella d'essere, d'esistenza, di macchina, di soggetto”*.⁶

Il concetto stesso di conflitto viene ridefinito e ampliato. Si oltrepassa la visione riduttiva e stereotipata che lo considera sinonimo di guerra e di disordine sociale e si sottolineano gli aspetti creativi e la loro funzione integrativa. Il conflitto viene colto, nella sua dimensione relazionale, come forma costitutiva della società e come dispositivo per superare la staticità e per suscitare nuovi equilibri.⁷

Per Gandhi⁸ non è possibile discernere il conflitto dalla pace: *Ahimsa* non è la negazione del conflitto, ma una particolare forma di amore, come amore per i propri nemici; non è aiuto a chi compie il male in modo che possa continuare a commetterlo, né un tollerare passivamente, ma è un modo per saper riconoscere ed esplicitare il

⁶ Morin E., *Scienza con coscienza*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1984, p. 194

⁷ Coser L., *Le funzioni del conflitto sociale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1967

⁸ Gandhi M. K., *Il mio credo, il mio pensiero*, tr. it., Roma, Newton, 1992

conflitto stesso, cercando di gestirlo in modo tale che esso non diventi distruttivo e pericoloso per se stessi e per gli altri uomini.

Negli anni Sessanta Schelling,⁹ Boulding¹⁰ e Rapoport¹¹ utilizzarono la teoria dei giochi, nata in ambito economico, per valutare l'evoluzione dei rapporti tra Est e Ovest del mondo e per dimostrare che i conflitti non sono tutti necessariamente del tipo "a somma zero".¹² L'uso della teoria dei giochi applicata ai conflitti internazionali contribuì a chiarire il significato e il senso di alcuni concetti chiave come "razionalità", "equità" e "utilità", favorendo visioni capaci di influenzare i soggetti istituzionali rispetto alle scelte di riarmo/disarmo e ai comportamenti da mantenere nelle situazioni di crisi. Rispetto alla visione arroccata degli stati-nazione emergeva un nuovo concetto di "sicurezza comune" che trovava riscontro anche nelle teorie sociologiche della scelta razionale e dello scambio, elaborate da George Homans.¹³

⁹ Schelling T. C., *The Strategy of Conflict*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960

¹⁰ Rapoport A., *Games, Fights, and Debates*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1961

¹¹ Boulding K., *Conflict and Defense: A General Theory*, New York, Harper & Brothers, 1962

¹² La falsa credenza che si possano soddisfare i propri bisogni solo penalizzando quelli di qualcun altro è stata definita dalla "teoria dei giochi" come *gioco a somma zero*: un gioco, cioè, dove il guadagno è limitato e non è sufficiente per soddisfare le esigenze di tutti i soggetti coinvolti. Per lunghissimo tempo i rapporti sociali si sono basati ciecamente su questo presupposto e quindi sulla legge del più forte. Al contrario, nella maggior parte delle relazioni sociali non solo si può vincere entrambi, ma addirittura si vince di più se si vince tutti (giochi a somma positiva). Il gioco a somma zero è caratterizzato da una accesa competizione, in quanto uno vince (+1) ciò che l'altro perde (-1), da cui $+1 - 1 = 0$. In tal modo è possibile al massimo giungere ad un compromesso, dividendo la posta in gioco in proporzioni variabili. Nei giochi a somma positiva, invece, al guadagno di uno non deve necessariamente corrispondere una perdita dell'altro, poiché se collaborano aumenta la quota da dividere e il guadagno di ciascuno è maggiore rispetto a quello che avrebbe combattendo e sconfiggendo l'avversario. Inoltre, i giochi a somma zero comportano una competizione esasperata che spesso si trasforma in violenza e modifica il conflitto in un gioco a somma negativa dove, cioè, perdono tutti i giocatori: si pensi, ad esempio, ai rischi di una guerra atomica che porti alla distruzione dell'intero pianeta.

¹³ Homans G. C., *Le forme elementari del comportamento sociale*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1975

L'irrazionalità della deterrenza veniva efficacemente contrastata anche dagli strateghi più illuminati del pensiero militare come King-Hall¹⁴ e Liddell Hart,¹⁵ le loro analisi dimostrarono, in modo inequivocabile, che le moderne armi di distruzione di massa avevano messo fuori gioco ogni reale e praticabile strategia di difesa dei territori e delle popolazioni. Le loro riflessioni contribuirono a dare slancio e profondità allo studio di forme alternative, non armate, di difesa. Nel 1964 si svolse a Oxford la prima “*Civilian Defence Study Conference*” per discutere la possibilità di applicare la resistenza nonviolenta al tema della difesa. Nello stesso periodo, fiorì un interesse molto ampio per lo studio delle campagne Satyāgraha condotte da Gandhi in Sud Africa e in India. Inoltre, il movimento per i diritti umani sorto negli Stati Uniti intorno alla figura di Martin Luther King ispirò la nascita di numerosi laboratori, i cosiddetti *Training programs*, per la formazione al metodo nonviolento.

La seconda generazione di *Peace Reserch* nasce e si sviluppa in Europa intorno alla figura del suo padre fondatore, il sociologo norvegese Johan Galtung, ed è strettamente legata all'ampio dibattito culturale promosso all'interno dei movimenti sociali che si diffondono negli anni Sessanta. Gli Studi per la Pace si configurano sempre più come: “*un campo interdisciplinare che abbraccia la ricerca sistematica e l'insegnamento riguardante le cause della guerra e le condizioni della pace*”.¹⁶ La scelta di un approccio che è insieme multidisciplinare e interdisciplinare segna il

¹⁴ King-Hall S., *Defence in the Nuclear Age*, London, Victor Gollancz, 1958

¹⁵ Liddell Hart B. L., *Deterrent or Defence*, London, Stevens and Sons, 1960

¹⁶ Kurtz L. (a cura di), *Encyclopedia of Violence. Peace & Conflict*, San Diego, California, Academic Press, 1999, vol. II, p. 809

superamento del paradigma interpretativo politico-giuridico proprio della tradizione delle Relazioni Internazionali. Le grandi questioni del mantenimento e della costruzione della pace vanno ben oltre i confini delle relazioni tra Stati. Un conflitto che affonda le sue radici in situazioni di profondo degrado ambientale o nella negazione dei bisogni umani fondamentali interpella, a più livelli, tutte le discipline: i *Peace Studies* integrano le scienze sociali e quelle umane con i metodi e le conoscenze delle scienze matematiche, fisiche e naturali. La diversificazione dei linguaggi e la pluralità dei paradigmi sono una ricchezza che non cade né nella *confusio linguarum* post babelica né nella frammentazione o nel frazionismo faziosamente ideologici. La vera ricerca per la pace è libera dai condizionamenti politici e dai giuramenti di fedeltà e si configura come tensione al pluralismo e all'autonomia. L'autonomia è superamento di una concezione/prospettiva/visione di parte e non la foglia di fico per mascherare le vergogne della politica. Nell'autonomia si possono individuare quattro gradi, che dal più debole al più forte sono: la tolleranza, l'integrazione, la condivisione e la sintesi. La tolleranza è la capacità di accettare posizioni diverse, fino a diventare vocazione al dialogo. In una ottica post kuhniana non si ha più un paradigma dominante, ma la coesistenza di più modelli. La sintesi, non in senso strettamente neoidealista, ha la funzione di far superare dialetticamente le opposizioni. La condivisione comporta la ricerca di un massimo comune divisore secondo una coerente concezione problematicista. L'integrazione ha carattere razionale e rimanda al pensiero di G. M.

Bertin,¹⁷ per cui porta a sciogliere e non a tagliare il nodo gordiano e, in quanto razionalità legittimata, opera per la pluralità.

Per favorire la comunicazione e la cooperazione tra gli studiosi impegnati in tutto il mondo nella ricerca per la pace nasce nel 1964 l'IPRA (*International Peace Research Association*), che ebbe tra i suoi padri fondatori l'inglese John Burton e il norvegese Johan Galtung. Sull'esempio delle "Pugwash Conferences", l'IPRA convoca periodicamente conferenze generali sui temi della *Peace Research*.¹⁸ Negli stessi anni si avviano le esperienze degli Istituti di Ricerca: nel 1959 per volere di Galtung sorge il primo nucleo del PRIO (*Peace Research Institute-Oslo*) come costola dell' "Istituto di Ricerca di Oslo". Indipendente dal 1966, svolge attività di ricerca nei campi della politica estera, della sicurezza nazionale e internazionale, della prevenzione delle guerre e del *peacekeeping*, degli scontri etnici e della trasformazione nonviolenta dei conflitti. L'Istituto è finanziato dai Ministeri norvegesi della Ricerca e dell'Educazione. Sempre nel 1966, per celebrare i 150 anni di pace ininterrotta in Svezia, il parlamento istituì il SIPRI (*Stockholm International Peace Research Institute*). L'Istituto conduce ricerche sui conflitti e sulla cooperazione internazionale, con particolare attenzione agli armamenti e alle loro strategie di riduzione, al fine di contribuire all'elaborazione di

¹⁷ Bertin G. M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1973

¹⁸ L'IPRA articola la ricerca per la pace in tre diverse direzioni: ricerca, educazione e azione. Di queste, l'educazione alla pace si è diffusa maggiormente, anche in Italia, e continua a svolgersi con una certa continuità grazie all'azione di programmazione dell'Unesco e alla costituzione di una specifica commissione, la *Peace Education Commission*, alla quale partecipano gruppi di ricerca anche italiani.

soluzioni pacifiche e durature dei conflitti.¹⁹ Attualmente, il SIPRI è tra i più accreditati istituti di riferimento scientifico per la ricerca internazionale nel campo della pace. È finanziato dal parlamento svedese, ma riceve anche contributi privati: gode di un budget di circa cinque milioni di euro, provenienti per il 90% dal parlamento svedese. Pubblica annualmente il *SIPRI Yearbook*, considerato la fonte più autorevole di studi in campo strategico-militare per quello che concerne la documentazione delle spese militari e degli investimenti in armamenti nel mondo.²⁰

Il Sessantotto segnò una maturazione del dibattito all'interno dei *Peace Studies*: il movimento dei diritti civili di Martin Luther King, la lotta contro la guerra del Vietnam, la resistenza nonviolenta di Praga all'invasione sovietica, i movimenti anti-coloniali dall'Africa all'America Latina modificarono il campo di indagine dei *Peace Studies*, spostando l'attenzione dalla guerra fredda, tipico conflitto simmetrico tra Est e Ovest del mondo, ai cosiddetti conflitti asimmetrici tra il Nord e il Sud del mondo. Il “*Journal of Peace Research*”, rivista di settore leader a livello internazionale, animò un importante dibattito per ridefinire i fondamenti degli Studi per la Pace. Le posizioni che si confrontavano facevano riferimento, sostanzialmente, a due principali paradigmi teorici: la scuola di pensiero di Kenneth Boulding,²¹ che definiva la ricerca della pace, secondo i criteri tradizionali, come impegno a prevenire la guerra e a risolvere senza

¹⁹ Il presidente del SIPRI, Joseph Rotblat, è stato uno dei pochi fisici che durante la seconda guerra mondiale si è rifiutato di lavorare al progetto Manhattan per la costruzione della bomba atomica.

²⁰ Gori U., *Natura e orientamenti delle ricerche sulla pace*, Milano, Franco Angeli, 1979

²¹ Boulding K., *Twelve Friendly quarrels With Johan Galtung*, in “*Journal of Peace Research*”, vol. XIV, n.1, 1977, pp.75-86

violenza i conflitti tra le nazioni; e il modello di Johan Galtung,²² che assumeva la pace come valore positivo in sé e denunciava tutte le forme di violenza strutturale che generano sofferenza e morte, e che spesso costituiscono l'ultima parte della miccia, che arde prima dell'esplosione bellica. Il contrario della pace, infatti, non è la guerra, ma la violenza: vi sono ampie regioni del mondo nelle quali non si combattono conflitti armati, ma che tuttavia non possono essere considerate società pacifiche. L'assenza di guerra è un fattore necessario, ma non sufficiente, per costruire, alimentare e mantenere una cultura di pace. La guerra è il volto più visibile della violenza, ma dietro la lotta armata si celano forme ben più profonde di abuso, di brutalità e di prepotenza: la cultura conflittualista e l'ideologia della competizione senza pietà sono causa e giustificazione della rapina economica e della guerra; la violenza simbolica che esclude, emarginandoli, i soggetti differenti per credo religioso, appartenenza sociale o identità culturale, dalla partecipazione attiva alla vita sociale, politica ed economica del paese, è un crimine contro l'umanità e attiva meccanismi di inferiorizzazione che hanno una ricaduta anche etica, poiché nell'immaginario collettivo il soggetto razzializzato appare espressione di un'umanità minore.

²² Galtung J., *Violence, Peace and Peace Research*, in "Journal of Peace Research", n. 3, vol.VI, 1969, pp. 167-191

La pace è un principio di organizzazione sociale e dipende dalla capacità degli attori sociali di cooperare, di condurre, di trasformare e di risolvere in modo non violento e costruttivo i conflitti che sorgono in seno alla comunità.²³

Per Galtung la causa principale dei conflitti sociali risiede nel mancato soddisfacimento dei bisogni umani primari;²⁴ la sua è una riflessione critica sui modelli di sviluppo dominanti che mira a favorire la costruzione di un sistema capace di associare pace e giustizia sociale. Il modello di Galtung replicava anche alle critiche espresse da alcuni esponenti della cultura marxista, come Herman Schmid,²⁵ che denunciavano un approdo conservatore dei *Peace Studies*, accusati di essere funzionali, in nome della pace e della soluzione nonviolenta dei conflitti, al mantenimento dello *status quo*.²⁶ Nel pensiero di Galtung lo studio della pace non era ricerca della pacificazione, della soppressione del dissenso e del mantenimento delle condizioni di sfruttamento. E che la nonviolenza fosse una forza trasformatrice e rivoluzionaria

²³ Pontara G., *La personalità nonviolenta*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996

²⁴ Uno dei maggiori e più perversi ostacoli allo sviluppo dei paesi del Terzo e del Quarto mondo è costituito dalle politiche protezionistiche dei paesi ricchi del “civile” ed “evoluto” Occidente che schiacciano intere regioni, stati e popolazioni sotto lo stivale di ferro dell’oppressione. Mezzo miliardo di esseri umani abitano le regioni più povere della terra e soffrono di “fame assoluta” vivono, cioè, in condizioni così estreme e segnate da denutrizione, malattie, alto tasso di mortalità infantile, breve durata della vita, contaminazione ambientale e analfabetismo, da perdere qualsiasi forma di dignità umana. Pontara G., *La personalità nonviolenta*, cit.

²⁵ Schmid H., *Politics and Peace Research*, in “Journal of Peace Research”, n. 3, vol. V, 1968, pp. 217-232

²⁶ Secondo un vecchio detto marxiano “la violenza è l’ostetrica della storia”, lo strumento con cui lo sviluppo sociale si apre la strada abbattendo le vecchie e pietrificate forme politiche e creando così lo spazio istituzionale per il sorgere di più adeguate e di più aperte strutture e relazioni sociali. A questo modo di vedere la violenza, Galtung contrappone una visione diametralmente opposta secondo la quale quanto di positivo si è verificato nella storia è avvenuto non grazie alla violenza, ma nonostante la forte carica di aggressività e di brutalità presente negli uomini e nelle loro azioni. La violenza non genera cambiamento, ma riproduce l’identico, sostituendo vecchie e chiuse istituzioni repressive con altre strutture ugualmente dispotiche e autoritarie. La violenza più che l’ostetrica della storia può facilmente diventarne il becchino. Pontara G., *Il Satyagraha. Definizione di violenza e nonviolenza nei conflitti sociali*, Perugia, Edizioni del Movimento Nonviolento, 1983

veniva dimostrato non solo dalla storia, ma anche dalle analisi accurate di sociologi, come George Lakey²⁷ e Gene Sharp,²⁸ che si cimentavano in quegli stessi anni nello studio scientifico della trasformazione nonviolenta del conflitto. Negli anni Settanta si realizzava anche l'istituzionalizzazione dell'insegnamento dei *Peace Studies* nelle Università: la prima cattedra negli Stati Uniti fu istituita a Colgate nel 1971, mentre in Europa il primo corso universitario fu avviato a Bradford nel 1973. Allo stesso tempo, alcune organizzazioni accademiche e professionali, come l'“*International Studies Association*” e la “*American Sociological Association*”, si dotarono di sezioni dedicate ai *Peace Studies*. Proprio a Bradford si trova, oggi, il più grande Centro di *Peace Studies* del mondo, nato all'interno della omonima università locale nel 1974, il dipartimento è diventato, grazie all'attenzione dei governi e ai finanziamenti pubblici, il più affermato centro di studio, di ricerca e di intervento nel campo della promozione della pace. In questo periodo storico la diffusione degli Istituti di Ricerca per la Pace in Europa imprime un forte impulso al lavoro scientifico e all'attivismo dei movimenti sociali.

²⁷ Lakey G., *The Sociological Mechanisms of Non-Violent Action*, in “*Peace Research Review*”, n. 6, vol. II, 1968, pp. 1-98

²⁸ Il modello elaborato da Gene Sharp è centrato sul concetto di “*jiu jitsu politico*” che descrive il meccanismo in base al quale un movimento nonviolento può raggiungere il proprio obiettivo senza far ricorso alla violenza. Il principio è mutuato dalle arti marziali giapponesi e si riferisce alla strategia di non opporre alla forza dell'avversario altrettanta energia, prescrive, inoltre, di uscire dalla sua linea di azione lasciandolo colpire a vuoto e facendolo così sbilanciare. Applicato ad un conflitto sociale, lo “*jiu jitsu politico*” produce il rafforzamento, solo a prima vista paradossale, del movimento nonviolento: più la repressione esercitata nei confronti del soggetto nonviolento è alta, tanto questa si ritorce contro chi la attua. Ciò accade per tre diversi motivi: 1) lo *jiu jitsu politico* spinge le terze parti a schierarsi in favore del soggetto nonviolento, sottraendole alla neutralità o al tacito consenso verso l'antagonista; 2) crea dissenso nel campo avversario, rompendone la compattezza; 3) rafforza l'azione del movimento nonviolento ricompattando gli attivisti. Sharp G., *La politica dell'azione nonviolenta: le tecniche*, tr. it., Torino, Gruppo Abele, 1985, vol. I

Gli anni Ottanta segnarono l'inizio di una terza fase di ricerca per la pace legata allo sviluppo, in Occidente, dei movimenti per il disarmo nucleare, ma anche all'azione dei movimenti ecologisti e di quelli femministi, e al risveglio, nei paesi dell'Europa dell'Est, della protesta sociale e delle campagne in difesa dei diritti civili.²⁹

I *Peace Reserchers* all'esacerbarsi della tensione tra i due blocchi elaborarono il concetto di "transarmo" che traeva spunto dai modelli difensivi dei paesi neutrali europei. Alcuni ricercatori auspicavano, addirittura, l'evoluzione verso modelli di difesa popolare di tipo nonviolento. Fiorirono, in questo periodo, i primi studi sul ruolo della terza parte nella mediazione del conflitto e, in alcuni paesi, i governi si facevano diretti promotori della costituzione di Centri di ricerca sulla pace.³⁰ Il processo di accelerazione istituzionale dei *Peace Studies* determinò un vasto dibattito sull'autonomia dei ricercatori dalle politiche dei governi.

La fine della guerra fredda apriva la quarta fase nella storia degli studi per la pace: nonostante il declino della tensione tra le grandi potenze mondiali, l'osservatorio sulle guerre dell'Università di Uppsala rilevava, in base a dati del SIPRI, il persistere e, in alcuni casi, l'accentuarsi dei conflitti armati interni in Asia e in Africa e il ritorno

²⁹ Altieri R., *Le scienze per la pace e la formazione al metodo nonviolento*, cit.

³⁰ Ciò avveniva in Austria (1984), in Costa Rica con il patrocinio dell'ONU (1984), in Canada (1983) e in Australia (1984).

della guerra in Europa, conseguenza della crisi dei Balcani e della disgregazione dell'URSS.³¹

La Conferenza Internazionale promossa dall'IPRA nel 1990 diede un nuovo indirizzo alla ricerca per la pace e incoraggiò un più ampio confronto con i movimenti per la pace che, a causa della precedente eccessiva accademizzazione degli studi,³² non erano stati adeguatamente coinvolti. Il *focus* dell'attenzione si spostava dalla conflittualità tra nazioni e stati (livello macro) a quella intra-stato (livello micro) includendo i problemi socioculturali legati al conflitto.

L'Agenda per la Pace di Boutros Ghali³³ cercava di rispondere alla nuova situazione internazionale, segnata dal moltiplicarsi dei conflitti etnici e dall'insorgere del fenomeno delle “nuove guerre”, prevedendo azioni di *confidence building* (diplomazia preventiva), di *peace-making* (interventi finalizzati a realizzare un accordo con mezzi pacifici tra parti ostili), di *peace-keeping* (presenza di forze ONU con il consenso delle parti) e di *post conflict peace-building* (azioni di sostegno alle infrastrutture). Si affacciava per la prima volta l'ipotesi di un'azione civile di prevenzione e di interposizione non armata nei conflitti, da affidare a corpi non militari

³¹ Fossati F., *Introduzione alla Peace Research*, in Licata A. (a cura di), *Università per la pace. Il ruolo dell'Università nell'analisi e nell'impegno a favore della pace*, Gorizia, I.S.I.G. e Università degli Studi di Trieste, 2001, pp. 15-22

³² Negli anni Ottanta i programmi di studio per la pace subirono un notevole incremento a seguito del crescente allarme per la proliferazione delle armi atomiche. La preoccupazione per le sorti del pianeta fece nascere numerosi corsi di studio volti a promuovere la sopravvivenza globale. La ricerca per la pace divenne negli USA e in alcuni paesi europei un importante campo di indagine accademica. Tra la fine degli anni Ottanta e la metà degli anni Novanta sono stati censiti ben 200 corsi universitari ufficiali in tutto il mondo. COPRED, *Global Directory of Peace Studies and Conflict Resolution Programs*, USA, George Mason University Press, 2000

³³ Ghali B. B., *Agenda per la Pace*, tr. it., Roma, Acli, 1992

di *caschi bianchi*. Nella sua Agenda per la Pace, Boutros Ghali poneva l'accento sull'importanza della prevenzione dei conflitti armati e della violenza sia attraverso i canali tradizionali della diplomazia preventiva sia per mezzo di una capillare opera formativo-educativa, auspicando la creazione di Istituti e di Centri in grado di promuovere, a livello locale, la formazione di personale in grado di intervenire concretamente sul territorio.

Nel 1998 prendeva corpo, nelle Nazioni Unite, il progetto *Transcend*³⁴ che oggi raccoglie, intorno alla figura del suo ideatore Johan Galtung, centinaia di studiosi in tutto il mondo impegnati nella mediazione e nella trasformazione nonviolenta del conflitto. Per Galtung un conflitto non può essere definitivamente risolto, ma solo trasformato o, per meglio dire, trasceso. Trascendere significa ridefinire la situazione problematica individuando nuove aperture e nuove possibilità di dialogo e di confronto tra posizioni che, solo apparentemente, sembrano inconciliabili. La creatività è la chiave per trasformare il conflitto. L'atto creativo non implica necessariamente l'inserimento di elementi nuovi, ma richiede la ristrutturazione del campo percettivo attraverso la combinazione diversa di fattori già esistenti. D'altronde il bisogno di adeguarsi all'ambiente secondo un processo di assimilazione e di accomodamento pone il soggetto di fronte alla necessità di cercare soluzioni costruttive ai problemi imposti dalla realtà che lo circonda, secondo un pensare critico in grado di incidere sull'agire con il fine di produrre trasformazioni nell'esperienza personale, nella conoscenza soggettiva e nel

³⁴ Galtung J., *La trasformazione nonviolenta dei conflitti. Il metodo Transcend*, Torino, EGA, 2000

mondo intersoggettivo. La creatività si sviluppa grazie alle potenzialità e alle risorse dell'uomo: le conoscenze di cui egli dispone vengono setacciate, filtrate, poste al vaglio critico per poi essere combinate in modo differente con il fine di re-interpretare la realtà e di produrre in essa modificazioni inaspettate, scoperte inedite, riordinamenti dei fatti, ristrutturazione di ipotesi, tesi e saperi. Il pensiero creativo crea liberamente idee e quindi inventa. E inventare significa dar vita a quanto prima non c'era, servendosi dell'immaginazione e dell'ingegno. L'immaginazione libera l'uomo dai legacci che lo tengono prigioniero dell'oggettività del mondo, per imprimere alla vita il carattere ideativo di cui egli ha bisogno per poter riassegnare senso e significato alla realtà senza sfuggirla, ma con il fine di decostruirla e di reinterpretarla in immagini, suoni, parole, gesti e numeri capaci di rinnovarla: *“L'immaginario dell'uomo risponde sempre a questo alto bisogno formativo e educativo di rappresentarsi il possibile sconfinando nell'impossibile, nell'utopico, nell'ucronico, affinché il centro, il cerchio o la sfera posseggano quantità e qualità di immaginario adatte a potenziare i valori intrinseci e le stesie dell'umano. La più elevata forma di immaginario, che nasce nell'uomo in armonia con se stesso, l'altro da sé e l'oltre da sé è, quindi, la pace”*.³⁵

³⁵ Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006, p. 335

2. Gli Studi per la Pace in Italia

La ricerca per la pace in Italia è nata e si è sviluppata al di fuori delle istituzioni che, ancora oggi, purtroppo, tendono a sottovalutarne la dignità e il valore scientifico. La quasi totale assenza di centri e di istituti di ricerca, la tardiva e insufficiente diffusione di *curricula* universitari, la difficile e limitata circolazione di pubblicazioni e di riviste specialistiche testimoniano il disinteresse della politica e la conseguente emarginazione dei movimenti per la pace, delle associazioni e dei grandi maestri della nonviolenza dalla vita pubblica e dalla pratica del governo.

La ricerca per la pace è rimasta per lungo tempo patrimonio esclusivo di piccoli gruppi o di singoli studiosi, periferici rispetto al sistema universitario e legati per lo più ai movimenti nonviolenti. Anche l'impegno intellettuale di Aldo Capitini a favore della nonviolenza si è espresso soprattutto fuori dall'università. Pensatore atipico, mite e provocatorio, dotato di una lucida coscienza tragica della finitezza umana e della inaccettabile insufficienza della realtà, Capitini è stato accolto con grande diffidenza sia dal mondo accademico sia dagli ambienti politici e religiosi più conservatori.³⁶

³⁶ Condannato dalle istituzioni cattoliche per le sue idee sulla libertà religiosa, tenuto in isolamento dai partiti della sinistra per la dedizione totale alla causa della nonviolenza, Capitini godeva però di un indiscusso credito nel mondo dell'associazionismo pacifista che era fiorito negli anni della ricostruzione. Si potrebbe parlare di una vera e propria *leadership*, tenendo però presente il carattere esclusivo ed elitario del pacifismo italiano del dopoguerra. I suoi trascorsi e le sue elaborazioni teoriche sui temi della pace, della nonviolenza e dell'obiezione di coscienza, le molteplici attività volte a diffondere il messaggio gandhiano nella società e nella cultura italiane, piuttosto pigre e sorde a questi richiami, ne facevano, infatti, un punto di riferimento per chiunque si incamminasse sul terreno della nonviolenza. Martellini A., *Fiori nei cannoni*, Roma, Donzelli, 2006

Le associazioni e i movimenti pacifisti sorti e, in qualche caso, risorti³⁷ in Italia nei primi due anni dalla fine del secondo conflitto mondiale erano davvero numerosi: se, da un lato, essi andavano a ricomporre la mappa genetica del pacifismo di inizio secolo e la sua triplice tradizione (spiritualismo nonviolento, antimilitarismo anarchico e socialista, pacifismo legalitario e federalista), dall'altro, la arricchivano con nuove sfumature e con varianti e/o evoluzioni delle formazioni originarie. Tra i partecipanti dei primi due convegni per la pace, tenuti a Firenze nell'ottobre e nel dicembre 1947 e organizzati dal movimento per il rinnovamento religioso di Aldo Capitini, erano presenti esponenti di gruppi e associazioni con matrici ideali assai differenti tra loro, ognuna con una propria identità spirituale o ideologica. Associazioni di ispirazione federalista e unionista si trovarono insieme ad altre di formazione dichiaratamente ideologica o di origine religiosa e/o spiritualista. Alcune erano filiazioni di associazioni internazionali, altre erano invece autoreferenziali; per molte si trattava di un debutto assoluto, per altre di un ritorno in scena dopo il fascismo e la guerra; alcune sarebbero durate lo spazio di una stagione, altre, invece, avrebbero iniziato un cammino che le avrebbe portate ad attraversare diversi decenni. A Firenze si trovarono così fianco a fianco i rappresentanti della "Federazione anarchica italiana", quelli del "Movimento federalista europeo" e quelli del "Movimento cristiano per la pace". Insieme a loro, c'erano altre associazioni che si distinguevano sia per la loro eccentricità, come il

³⁷ Tra i più importanti è bene ricordare la sezione italiana dell'"Associazione mondiale degli scrittori pacifisti" soppressa dopo la campagna di Etiopia e riaperta alla fine del 1945 su iniziativa di Ignazio Silone, che ne divenne segretario, e la "Storica società per la pace e la giustizia internazionale" sciolta dal fascismo nel 1937. Martellini A., *Fiori nei cannoni*, cit.

“Movimento religioso sufi” o la Chiesa swedenborghiana, sia per la storica profondità delle loro radici e per la limitata dimensione del proprio seguito, come la Chiesa metodista e quella valdese.³⁸

Fu proprio questo disordinato proliferare di associazioni a rendere chiaro, fin dall’inizio, ai principali esponenti del pacifismo italiano che il primo compito che li attendeva, a partire proprio dai due convegni fiorentini, era quello di non disperdere le energie in campo e di riunire i molteplici sforzi in una “centrale per la pace” che desse al pacifismo italiano una maggiore unità di intenti e lo presentasse all’esterno come forza compatta. Su questa esigenza sembravano convenire tutti, ma sui modi per raggiungere l’obiettivo non c’era accordo. Così, nonostante le condizioni generali fossero propizie perché anche in Italia, come già stava accadendo nei paesi anglosassoni, l’atteggiamento pacifista si trasformasse da isolata e sporadica espressione di protesta individuale in unico movimento, esso comunque si disperse e si diluì in molte formazioni, associazioni e gruppi.

Tuttavia, nel primo dei due convegni fiorentini si era raggiunto un risultato importante: erano nati due organismi che avrebbero dovuto guidare, a diversi livelli, l’azione pacifista: il “Comitato di collegamento delle attività italiane per la pace” e l’“Associazione italiana per la resistenza alla guerra”. Il primo aveva il compito di aggregare e di tenere insieme tutte le eterogenee matrici del pacifismo nazionale. La

³⁸ Marcucci E., *Sotto il segno della pace. Memorie*, Jesi, Centro studi per la pace Edmondo Marcucci, 1983

seconda raggruppava, invece, le associazioni e gli individui che si riconoscevano nel pacifismo integrale.

Fu proprio in questi primi e generosi tentativi di unire le forze che iniziarono le incomprensioni e le divisioni tra le diverse componenti che animavano il dibattito. In particolare, nacque un contenzioso tra Aldo Capitini e il decano della spiritualità pacifista italiana,³⁹ Giovanni Pioli, sulla direzione dell'“Associazione per la resistenza alla guerra”. Nato nel 1877, Pioli era stato sacerdote e alto prelato ricoprendo l'incarico di vice rettore di “Propaganda Fidei”. Entrò in contatto con lo spiritualismo nonviolento di Tolstoj e ne fu colpito a tal punto da far vacillare la sua posizione privilegiata e dominante all'interno delle gerarchie cattoliche. Attraversò la crisi modernista avvicinandosi sempre di più alle tesi di Tyrrel e Loisy, dei quali era divenuto amico. La scomunica che aveva colpito il movimento aveva allontanato anche Pioli dalla Chiesa cattolica e, abbandonato l'abito talare, lo aveva spinto a continuare in altre vesti la predicazione delle idee di rinnovamento religioso e di non collaborazione al male. Era così entrato in contatto con molte associazioni pacifiste internazionali, opponendosi con coerenza all'intervento italiano nel primo conflitto mondiale, alle guerre di Mussolini e infine all'alleanza dell'Italia fascista con Hitler. Era stato perciò ospitato più volte in carcere e aveva perduto il suo posto di insegnante di lingua inglese. Finita la guerra Pioli aveva ripreso i contatti con gli ambienti del pacifismo internazionale e nel giugno

³⁹Questa era la definizione con cui Edmondo Marcucci indicava Giovanni Pioli. Sembra che successivamente essa sia stata accolta da tutto il movimento pacifista e sia rimasta un elemento distintivo dell'anziano professore torinese fino alla sua morte.

1947 aveva fondato a Milano una sezione italiana del “*War Resister’s International*”, l’associazione londinese che raccoglieva tutti coloro che, con forme e con mezzi diversi, si opponevano alla preparazione della guerra e allo svolgimento del servizio militare.

Per Capitini l’“Associazione per la resistenza alla guerra” doveva far riferimento alla realtà nazionale senza cercare legittimazione internazionale; Pioli, invece, sosteneva la necessità che il nuovo organismo si affiliasse alla struttura internazionale già esistente, lasciando la direzione alla sezione londinese per motivi di ordine ideale, ma anche e soprattutto pratico. La polemica tra i due paralizzò l’attività dell’Associazione fino a quando non ne venne accertata l’inadeguatezza e si decise per il suo scioglimento.⁴⁰

Se, dunque, una grande vivacità, seppure non sempre foriera di positivi sviluppi, caratterizzava il mondo dell’associazionismo pacifista, non altrettanto si poteva dire dell’impegno per la pace che si sviluppava nel mondo politico e nei partiti. La tradizione antimilitarista del movimento operaio, da un lato, stentava a trovare spazio nei partiti della sinistra ed era mantenuta viva soltanto dai circoli anarchici e da certe frange del partito socialista che faceva capo soprattutto a Umberto Calosso.⁴¹ L’inizio della guerra fredda, dall’altro, influenzava non poco l’organizzazione di associazioni e di movimenti all’interno dei partiti maggiori: non a caso i “Partigiani della pace”, il

⁴⁰ Martellini A., *Fiori nei cannoni*, cit.

⁴¹ Antifascista di vecchia militanza e deputato all’Assemblea Costituente, Calosso fu un personaggio carismatico, impegnato fin dall’immediato dopoguerra in iniziative parlamentari di natura pacifista: la più significativa delle quali fu la firma della prima proposta di legge per il riconoscimento giuridico dell’obiezione di coscienza.

movimento pacifista che più direttamente si richiamava alla dottrina del partito comunista, vide la luce soltanto nel 1949 e non riuscì mai a superare del tutto le contraddizioni tra la sincera aspirazione pacifista di molti dei suoi iscritti, e in particolar modo di uno dei suoi leader, Velio Spano, e la necessità di adesione del partito alla politica di potenza e di riarmo nucleare portata avanti da Mosca. La sua azione fu senza dubbio importante da un punto di vista numerico (soltanto in Italia la raccolta di firme promossa dai “Partigiani della pace” contro il riarmo atomico raggiunse nel 1950 i sedici milioni) e coraggiosa sul piano delle scelte (perché diretta a ottenere politiche di disarmo da parte dei governi). Tuttavia, il movimento non andò oltre un generico pacifismo: furono proprio gli stretti lacci della guerra fredda a impedire ai “Partigiani della pace” di riannodare la propria azione alla tradizione antimilitarista e, più ancora, alla nonviolenza.

Il pacifismo non mise mai in crisi i governi di nessun paese, tanto meno dell’Italia, né costituì un ostacolo per le istituzioni militari. I movimenti, le associazioni e i loro massimi rappresentanti non furono in grado di incidere concretamente sulle scelte di ministri e generali: d’altra parte non si trattava di condizionare nessuna guerra dal momento che, l’esercito italiano fino agli anni Ottanta non fu impegnato in missioni militari al di fuori dei confini nazionali. Nei vent’anni successivi alla fine del secondo conflitto mondiale, però, sebbene il tema della pace riscuotesse una grande attenzione da parte dei partiti e dei loro giornali che lo utilizzavano per la propaganda, il pacifismo

non riuscì ad aggregare consensi politici significativi attorno ai temi delle sue principali battaglie: le spese per gli armamenti o l'educazione alla pace, per fare alcuni esempi.

Naturalmente, ancora meno problematica risultò per le classi politiche dirigenti la ristretta ed elitaria cerchia dei nonviolenti, anche se, in alcuni casi, il gesto individuale di chi portò alle estreme conseguenze il rifiuto della guerra rischiò di mettere in crisi l'ingranaggio militare. In ogni caso, forse con una forzatura non del tutto ingiustificata dal punto di vista storiografico, si potrebbe sostenere che l'esempio di pochi nonviolenti e obiettori incise in profondità sulle trasformazioni culturali avvenute nel nostro paese intorno al tema della pace, più di quanto non avesse fatto il vasto e articolato mondo delle associazioni e dei movimenti: basti pensare al caso di Pietro Pinna e all'azione nonviolenta di Danilo Dolci in Sicilia, che si è realizzata al di fuori sia dei movimenti pacifisti sia della protesta antimilitarista estendendosi al campo dei diritti civili. Danilo Dolci, mancato architetto triestino, scrittore, all'epoca non ancora trentenne, arrivò a Trappeto, in provincia di Palermo, una delle aree più povere d'Italia, all'inizio del 1952 e ne fece il centro di una serie di iniziative che si sarebbero protratte nei decenni successivi, tutte volte a restituire frammenti di diritti civili a popolazioni, completamente abbandonate dallo Stato in balia della fame e della mafia. Vittime predilette dell'indigenza erano soprattutto i bambini, con tassi elevatissimi di mortalità e un analfabetismo generalizzato. La prima iniziativa di Dolci fu la creazione di un centro assistenziale per minori, il "Borgo di Dio", dove i bambini venivano curati e istruiti. Nel

dicembre 1952 al capezzale di un bambino, Benedetto Barretta, morto per fame, Dolci iniziò la sua prima battaglia nonviolenta con un digiuno di protesta⁴² che richiamò l'attenzione della stampa, delle autorità locali, dell'opinione pubblica, e soprattutto di molti intellettuali che incominciarono ad appassionarsi alle lotte di Dolci e a far pervenire il loro sostegno, tra questi c'era Aldo Capitini: *“Messa in atto la decisione, dopo alcuni giorni, tra la povera gente che veniva – talvolta piangendo – in quella stanza col pavimento di terra che rischiava essere sommerso dal vicino torrente-fognatura, è arrivata la postina con una lettera, una lettera sola, da Perugia, da uno che non conoscevo. Nei mesi successivi ho voluto incontrarlo. Dopo di allora, finché ha vissuto, non c'è stata decisione di fondo del nostro lavoro a Partinico e nella zona, che non sia stata verificata anche con lui: come si era possibile data la distanza, per lettera o attraverso incontri personali ”*.⁴³

Sebbene le prime preoccupazioni di Danilo Dolci e dei suoi collaboratori riguardassero l'emergenza costituita dalle condizioni dell'infanzia, egli comprese, fin

⁴² *“Quando ho visto le condizioni disperate di questo bambino sono corso alla farmacia di Balestrate per cercare del latte da portargli, ma è stato inutile. È morto proprio davanti a me. Allora cominciai a digiunare. Non c'era un ragionamento preciso, non avevo letto Gandhi, sapevo solo che non potevo accettare che esistesse un paese senza fognature, senza strade. Anzi le fognature erano le strade stesse. Volevo manifestare istintivamente la mia solidarietà. Avevo la vaga intuizione, ma non la certezza, che nella zona le cose potessero cambiare. Mi ero messo d'accordo con dei pescatori e con degli agricoltori che se io fossi morto, sarebbero andati avanti loro (...). La gente sa cosa è la fame, soprattutto quei siciliani lo sapevano. Io non avevo ancora l'idea che quello potesse essere un lievito per muovere la gente. Avevo iniziato a digiunare perché avrei avuto schifo di me a continuare a mangiare tranquillo intanto che gli altri morivano. E invece in quell'occasione mi sono accorto della forza di questo mezzo, che poi ho valorizzato con una coscienza diversa. Imparai che, a certe condizioni, il digiuno poteva diventare una forza”*:) Capitini A., Dolci D., *Lettere 1952-1968*, Roma, Carocci, 2007, p. 9

⁴³ Dolci D., *Luce di prospettive vastissime*, in Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977, p. 505

dal suo arrivo in Sicilia, che i nodi da sciogliere erano il lavoro e la gestione delle poche risorse esistenti, lasciate all'incuria dello stato e al controllo della mafia.

Il 30 gennaio 1956 prese il via un'altra fase della lotta nonviolenta di Danilo Dolci: oltre mille persone si radunarono sulla spiaggia di Trappeto per un digiuno di protesta contro la pesca di frodo e contro l'indifferenza delle autorità. Le autorità vennero colte di sorpresa: un'azione di denuncia collettiva con una partecipazione così diffusa non si vedeva, in quelle zone, forse dai tempi dei fasci siciliani. Tre giorni dopo, il 2 febbraio, seguì il gesto più clamoroso che aprì a Dolci e ai suoi compagni le porte del carcere. Le abbondanti piogge invernali avevano completamente dissestato le strade che collegavano Trappeto e Partinico, rendendole impraticabili. Duecento braccianti, per lo più disoccupati, diedero vita a uno "sciopero alla rovescia": armati di vanghe, zappe e badili, senza un temperino in tasca o un coltello per tagliare il pane, si recarono a lavorare volontariamente e senza chiedere una qualsiasi forma di pagamento nella trazzera antica, una strada pubblica di collegamento tra poderi, poco distante da Partinico, per riparala.⁴⁴ L'arrivo della polizia pose fine alla manifestazione. Dolci e compagni, pur avendo risposto con la resistenza passiva alla carica della polizia, venivano portati via a forza e caricati su un furgone dal quale continuavano ad incitare i lavoratori a proseguire nella protesta pacifica. Gli animatori dell'iniziativa, arrestati e

⁴⁴ In mezzo ad essi c'era Danilo Dolci insieme al segretario della Camera del lavoro di Partinico, al segretario della sezione del PCI, e ad altri volontari che, mentre vangavano, ripetevano ad alta voce l'articolo 4 della Costituzione Italiana: *"La Repubblica italiana riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società"*.

denunciati per resistenza, oltraggio alla forza pubblica e rifiuto di obbedienza all'ordine di scioglimento della manifestazione, passarono alcune settimane all'“Ucciardone” prima che avesse inizio il processo a loro carico: alla fine di marzo il primo grado di giudizio assolse gli imputati con formula piena. Pochi mesi dopo però il ricorso in appello del Pubblico Ministero riaprì il caso e il giudice, questa volta, emise condanne superiori agli otto mesi, oltre a pene pecuniarie. L'arresto di Dolci suscitò una nuova ondata di sdegno in tutta la penisola. La stampa democratica, gli intellettuali e molti politici espressero in varie forme la propria solidarietà agli arrestati e nei diversi gradi di giudizio li sostennero con gli strumenti a loro disposizione: interrogazioni parlamentari, articoli, appelli.

Il carattere elitario costituì, senz'altro, il limite più grande del movimento pacifista. Per superarlo Capitini non disdegnò di ricorrere ai partiti politici e furono proprio i rapporti di stima e di amicizia che egli intratteneva con singoli deputati e senatori, per lo più comunisti e socialisti impegnati a loro volta nelle battaglie pacifiste, che gli permisero di chiedere e di ottenere un appoggio per la campagna sul riconoscimento dell'obiezione di coscienza.

Il passaggio definitivo del pacifismo da movimento di élite a idea condivisa da un insieme più ampio di persone è segnato dall'ingresso sulla scena sociale di un nuovo soggetto: i giovani. Negli anni Sessanta sulla spinta della contestazione studentesca e, successivamente, sulla scia della radicale politicizzazione delle giovani generazioni, i

temi della pace e della nonviolenza non soltanto si modificarono nella sostanza, ma aumentarono anche la loro presa su una società che andava velocemente laicizzandosi. Da questo punto di vista la guerra del Vietnam rappresentò uno spartiacque decisivo che diede la misura dello strappo generazionale avvenuto nella società, ma anche all'interno dello stesso pacifismo. A partire da quel momento, tra i motivi della contestazione contro la guerra la paura della catastrofe nucleare non fu prevalente rispetto agli altri temi simbolici che il conflitto vietnamita incarnava: la sopraffazione del forte sul debole, il Terzo mondo, l'imperialismo e, soprattutto, la violenza della guerra in sé, la violenza di ogni guerra.

E il più importante pacifista italiano del Novecento muore nel 1968, mentre gli studenti conquistavano scuole e università e i cattolici del dissenso occupavano le chiese: sia gli uni che gli altri venivano fatti sgombrare dalla polizia.⁴⁵

In Italia, dunque, il panorama culturale e politico di quel periodo è caratterizzato non solo dall'assenza della ricerca per la pace nelle università, ma anche dalla mancanza di istituti di ricerca presenti, invece, sin dal secondo dopoguerra, negli Stati Uniti e nella maggior parte dei paesi del Nord Europa. Il primo centro di ricerca sorge, infatti, a Napoli solo nel 1978 ed è associato all'IPRA. L'IPRI (*Italian Peace Reserch Institute*) ha contribuito a far conoscere nel nostro paese alcune delle opere principali della ricerca

⁴⁵Aldo Capitini muore il 19 ottobre 1968. In quegli stessi giorni iniziava una seconda ondata di occupazioni nelle scuole che da Milano si estendeva a Roma e in altre città italiane. Sempre tra settembre e ottobre si sviluppava il ciclo della protesta dei cattolici dissidenti a Parma (culminato con l'occupazione del Duomo che si conclude con l'irruzione della polizia) e nella diocesi fiorentina, dove venne avviata l'esperienza della comunità dell'Isolotto.

per la pace pubblicate a livello internazionale, attualmente promuove ricerche nel campo della difesa popolare nonviolenta, dell'educazione alla pace e dell'economia nonviolenta e pubblica un bollettino: l'"Ipri Newsletter".⁴⁶ Le iniziative promosse al suo interno non hanno, tuttavia, trovato un'adeguata corrispondenza nel mondo accademico, d'altronde fino agli anni Ottanta il lavoro universitario per la pace è stato opera di figure isolate. A tale proposito è possibile ricordare gli studi giuridici di Norberto Bobbio, quelli di psico-analisi sociale di Franco Fornari, le ricerche di Gori sui temi delle scienze politiche, quelle di Giuliano Pontara⁴⁷ e di Alberto L'Abate, storico militante antinucleare a Comiso e a Montalto di Castro e promotore di un'ambasciata di Pace nel Kosovo a sostegno di una campagna per la trasformazione nonviolenta del conflitto.

Se in Italia la ricerca per la pace ha incontrato notevoli difficoltà per ottenere un adeguato riconoscimento istituzionale al contrario la ricerca per la guerra svolta anche nelle facoltà tecniche delle università e più volte millantata, soprattutto dai militari,⁴⁸ come ricerca per la pace ha beneficiato di ingenti risorse umane, strumentali e strutturali e di finanziamenti pubblici e privati.

Nel nostro paese ci sono strutture ed apparati finanziati dai governi per sostenere gli eserciti, l'uso degli armamenti e, quindi, i conflitti armati. Non esistono, invece,

⁴⁶ www.arpnet.it

⁴⁷ Giuliano Pontara, pur operando prevalentemente all'Università di Stoccolma, ha contribuito notevolmente a diffondere nel nostro paese una cultura per la pace e per la nonviolenza anche attraverso la costituzione nel 1933 a Rovereto dell'UNIP (Università internazionale delle istituzioni dei popoli per la pace), un ente che si colloca a metà strada tra i gruppi di base e l'istituzione, e che nel tempo ha acquistato notorietà per i suoi corsi di formazione sul *pacekeeping* nonviolento nei conflitti internazionali.

⁴⁸ L'ambiente militare considera l'uso delle armi e della forza in genere uno strumento assolutamente idoneo sia alla prevenzione dei conflitti sia alla gestione "pacifica" delle situazioni di crisi. Nella cultura militare, quindi, è opinione consolidata che la potenza armata sia il fondamento della sicurezza e dunque della pace.

analoghe strutture per sostenere e promuovere in modo organico il lavoro per la pace che, spesso silenzioso, è quasi del tutto delegato alle semplici risorse della società civile. È bene ricordare che nel 2008 l'Italia è stata responsabile del 2,8 % delle spese mondiali per la difesa, per un importo pari a 40,6 miliardi di dollari, collocandosi così all'ottavo posto nella classifica mondiale.⁴⁹

Con Maria Montessori si può ancora dire che: *“È singolare infatti che non esista una scienza della pace sviluppata, almeno nei suoi caratteri esterni, come quella della guerra (...). Tuttavia, anche la guerra, come fenomeno dell'umanità collettiva, nasconde un grande mistero: perché i popoli sono ansiosi di allontanarla come il peggiore tra i flagelli, eppure sono essi stessi a provocarla e a darvi il loro contributo volontario. Quando si tratta di cataclismi terrestri contro cui l'uomo è impotente, molti si consacrano con passione allo studio delle cause nascoste che li producono. La guerra è un fenomeno umano, dovrebbe, perciò, essere accessibile più di ogni altro alla indagine del pensiero”*.⁵⁰

Non tutta la ricerca per la pace è dello stesso tipo e, anche se la tendenza dominante sembra condurre all'omologazione e all'unificazione del pensiero, esistono delle differenze sostanziali che vanno riconosciute e valorizzate se non si vuole cadere in uno sterile genericismo.

⁴⁹ AA.VV., *SIPRI Yearbook 2009. Armaments, Disarmaments and International Security*, Oxford, University Press, 2009

⁵⁰ Montessori M., *Educazione e pace*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 2004, p. 3

Anche le parole “pacifismo”, “nonviolenza” e “antimilitarismo” rischiano oggi di perdere il loro significato peculiare e di essere sovrapposte e assimilate, indicando indistintamente il rifiuto della guerra. Tuttavia, tali termini denotano opzioni assai diverse che possono orientarsi a volte nella stessa direzione, altre su percorsi decisamente contrapposti e contrastanti. Il termine “pacifismo”, ad esempio, designa una generica disposizione a favore della pace che non necessariamente deve includere gli altri due termini: i Partigiani della pace non avevano tra le loro opzioni di fondo né quella nonviolenta, né quella antimilitarista; allo stesso modo gran parte del pacifismo di matrice cattolica era pronto a schierarsi a favore delle “guerre giuste” e a difendere l’istituzione militare, ma quando si guarda ai fatti è estremamente difficile trovare un esempio di uso della forza militare con fini genuinamente umanitari. Gli stati non sono agenti morali e non si impegnano all’uso delle armi per scopi etici, benché ciò venga più volte proclamato.⁵¹ D’altra parte, se la nonviolenza deve per forza di cose contenere l’antimilitarismo, inteso come opposizione all’istituzione militare, l’antimilitarismo non necessariamente deve fondarsi sulla scelta nonviolenta. Eppure che la resistenza alla guerra debba rimanere rigorosamente nonviolenta sembra essere un’argomentazione inoppugnabile. Come tattica, la violenza è assurda. Nessuno può competere con il governo in questo campo e il ricorso alla violenza, che di sicuro fallirà, non farà che

⁵¹ Chomsky N., *Democrazia e istruzione*, tr. it., Roma, Edup, 2005

spaventare e allontanare qualcuno che invece potrebbe essere convinto, e incoraggerà ulteriormente gli ideologi e gli amministratori della repressione violenta.⁵²

Il più grave pericolo in cui incorrono la maggior parte delle interpretazioni e delle analisi intorno alla guerra è quello di considerarla un evento/problema di politica estera, mentre è prima di tutto un fatto di politica interna e peraltro il più tragico, drammatico e atroce di tutti. La società contemporanea somiglia ad una immensa macchina, che afferra gli uomini, della quale nessuno conosce con esattezza le leve di comando; e quelli che si sacrificano per il progresso sociale sono simili alle persone che si aggrappano alle ruote e alle cinghie di trasmissione per bloccare la macchina, venendo a loro volta stritolati. Tuttavia l'impotenza vissuta in un particolare istante, che non va mai percepita e considerata come definitiva, non può dispensare dal rimanere fedeli a se stessi, né giustificare la capitolazione di fronte al pericolo, qualunque sia la maschera sotto cui esso si nasconde.⁵³

La pace è una meta che si può raggiungere soltanto attraverso l'accordo e due sono i mezzi che conducono all'unione pacificatrice: uno è lo sforzo immediato di risolvere senza violenza i conflitti, cioè di eludere le guerre; l'altro è lo sforzo prolungato di costruire stabilmente la pace tra gli uomini. Evitare i conflitti è opera della politica, costruire la pace è opera dell'educazione.⁵⁴

⁵² Chomsky N., *I nuovi mandarini*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 2001

⁵³ Weil S., *Incontri libertari*, tr. it., Milano, Elèuthera, 2001

⁵⁴ Montessori M., *Educazione e pace*, cit.

Educare alla pace, allo smantellamento e alla critica nei confronti dell'idea di guerra e fare della lotta armata il tabù delle nuove generazioni è possibile però solamente se si presenta ai ragazzi e ai giovani adulti una idea di guerra che sia all'altezza della realtà. L'idea di guerra sacra nella quale si combatte per alti principi etici e morali e dove viene rispettata la dignità del nemico non descrive le guerre del XX secolo, per lo meno a partire dalla prima guerra mondiale. I codici di guerra che definivano un oggetto già di per sé compromesso e ambiguo quali "l'onore di un soldato" la dichiarazione di guerra consegnata alle cancellerie e vergata con un linguaggio retorico e tronfio le divise come stemmi di riconoscibilità dei combattenti e come baluardo contro le violenze ai civili le convenzioni che determinavano il trattamento dei prigionieri, proibivano la tortura e lo stupro: tutto ciò fa parte di un "arsenale" desueto e sconfitto dalla dinamica storica. Anche ammesso che le guerre dell'antichità fossero ciò che la storiografia e l'epica ci restituiscono (non dimenticando che quasi sempre a scrivere e a poetare sono i vincitori), oggi questi modelli mentali e rappresentazionali sono del tutto superati. Forse anche nell'epica lo spazio lasciato all'eroe, la leggibilità del contesto che rendeva possibile l'*epos*, e dunque la narrabilità, e la cavalleria del guerriero che si comportava da vero *gentleman* erano finzioni e abbellimenti che venivano usati come schermi per difendere se stessi e i lettori dalla crudezza della realtà. Non è un caso che non vi sia stato un Omero della prima e della seconda guerra mondiale o un *epos* del Vietnam e della guerra di Spagna; i tentativi di

narrare queste guerre, da *Gli ultimi giorni dell'umanità* di Karl Kraus a *I grandi cimiteri sotto la luna* di Georges Bernanos, da *Niente di nuovo sul fronte occidentale* di Erich Maria Remarque a *Dov'eri Adamo?* di Heinrich Böll sono frammentati, dispersivi, lacerati come l'oggetto che narrano: sarebbe interessante studiare quanto la frammentazione della poesia e della letteratura nel XX secolo da Joyce a Eliot a Beckett sia debitrice anche delle esperienze provate in guerra.⁵⁵

In Italia l'attenzione degli studiosi è stata rivolta prevalentemente alla ricerca sulla guerra, e quindi allo studio dei conflitti armati, della corsa agli armamenti, dell'economia bellica e delle teorie strategiche; e alla ricerca sulla pace, intesa come assenza di guerra, ma anche come oggetto neutro da analizzare attraverso le lenti del diritto internazionale.

Tra i numerosi gruppi di ricerca che hanno lavorato esplicitamente su temi di pace negativa i più importanti sono stati: l'USPID (Unione Scienziati Per Il Disarmo) che riuniva intorno a sé più di ottocento scienziati;⁵⁶ l'Archivio disarmo che conduce tutt'oggi ricerche sociologiche ed economiche sugli armamenti; il Forum, un istituto indipendente fiorentino, che ha avuto il pregio di promuovere una buona collaborazione tra accademici di discipline differenti e che continua a dare un contributo significativo al dibattito internazionale; l'Issodarco, diretto da Carlo Schaerf e il gruppo Pagwash

⁵⁵ Mantegazza R., *Manuale di pedagogia interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2006

⁵⁶ Il gruppo oggi non è più attivo, sebbene esista ancora formalmente.

italiano, con il premio Nobel per la pace Francesco Calogero, attuale segretario del SIPRI.⁵⁷

Questi studi sono certamente meritevoli di attenzione, ma non sono sufficienti, anche perché rischiano di chiudere la ricerca entro gli angusti limiti della razionalità, della avalutatività e del puro tecnicismo.

Solo alla fine degli anni Ottanta nasce la prima istituzione che pone la pace come tema di ricerca qualificante ed è un'istituzione universitaria: il Centro Interdipartimentale di Ricerca Universitaria per la Pace (CIRUP) di Bologna.⁵⁸ Ad esso si aggiungono nel 1989 il Centro Interdipartimentale di Ricerca sulla Pace dell'Università di Bari (CIRP-Uniba),⁵⁹ e dal 1998 il Centro Interdipartimentale Scienze per la Pace (CISP) di Pisa.⁶⁰

Esiste quindi un altro paradigma che va preso in considerazione quando si parla di educazione alla pace ed è la ricerca *per la pace*. In questa prospettiva la pace viene riconosciuta, innanzitutto, come principio di umanità e di organizzazione sociale e come ideale storico concreto da realizzarsi attraverso la promozione di una più ampia giustizia sociale e di forme culturali rispettose dei diritti umani, delle differenze etniche,

⁵⁷ Salio G., *La ricerca per la pace in Italia*, in Licata A. (a cura di), *Università per la pace. Il ruolo dell'Università nell'analisi e nell'impegno a favore della pace*, Gorizia, I.S.I.G. e Università degli Studi di Trieste, 2001, pp. 23-28

⁵⁸ Le attività di ricerca e le iniziative di formazione promosse sul territorio dal CIRUP hanno subito negli anni un brusco declino, fino ad esaurirsi quasi completamente.

⁵⁹ Il CIRP-Uniba nasce dall'unione dei Dipartimenti di Fisica, Chimica, Pedagogia, Scienze Storiche e Sociali. I settori di ricerca spaziano dall'educazione alla pace agli studi sulle armi chimiche e biologiche, fino alle classiche ricerche sulle relazioni internazionali. In particolare, tra le iniziative del CIRP-Uniba va ricordata quella di ricerca sulle operazioni di sminamento umanitario.

⁶⁰ Il CISP di Pisa è stato costituito per iniziativa dei Dipartimenti di Filosofia, Informatica, Lingue e Letterature Romanze, Scienze Economiche, Scienze Sociali e di alcuni docenti dell'ateneo pisano. Successivamente ha aderito anche il Dipartimento di Statistica e Matematica.

politiche, ideologiche e religiose. Garantire la pace significa, infatti, assicurare il rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo e della sua dignità nella convinzione che i diritti umani sono prerogativa di tutti e non una semplice concessione da parte dei governi e delle autorità. Infatti la nozione di diritti umani è fondata sulla nostra umanità condivisa, essi non derivano dalla cittadinanza o dall'appartenenza ad una nazione.⁶¹Tuttavia, la nozione di obbligo sembra prevalere su quella di diritto che le è relativa e subordinata. Così un diritto non è efficace di per sé, ma solo in rapporto all'obbligo corrispondente; mentre l'adempimento effettivo di un diritto non viene da chi lo possiede, bensì da coloro che si riconoscono in esso obbligati a qualcosa, l'obbligo, anche se non fosse riconosciuto da nessuno, non perderebbe nulla della pienezza del suo essere; può accadere quindi che un diritto non riconosciuto da "qualcuno" non valga nulla.⁶²

Gran parte degli studi per la pace si rifanno al paradigma della "scienza triangolare" elaborato da Johan Galtung.⁶³ La scienza trilaterale si basa su tre principi cardine, tra loro interconnessi: i dati, le teorie e i valori. I dati servono ad analizzare la società com'è attualmente; le teorie sono utili a tracciare una realtà desiderabile che non si è ancora compiuta, ma che, sulla base delle ricerche svolte e dei valori guida assunti dal ricercatore, è possibile immaginare e costruire. Secondo tale impostazione i dati, le teorie e i valori si confrontano continuamente tra loro, nella ricerca di una società

⁶¹ Sen A. K., *Globalizzazione e libertà*, tr. it., Milano, Mondadori, 2002

⁶² Weil S., *La prima radice*, tr. it., Milano, Leonardo, 1996

⁶³ Galtung J., *Pace con mezzi pacifici*, tr. it., Milano, Esperia, 2000

“possibile/desiderabile”. Per Galtung tra la realtà e l’irrealtà esiste, infatti, una terza dimensione che può essere realizzata solo attraverso l’impegno e l’esercizio consapevole del principio lévinassiano della responsabilità.

Il parallelo con Capitini è d’obbligo la cui pedagogia, infatti, declina in sé, ridefinendoli costantemente, tre momenti fondanti e fondamentali del pensare e dell’agire in educazione: il dissenso verso una realtà che appare limitata ed insufficiente; l’azione trasformativa, o tramutazione delle logiche violente che schiacciano i più deboli e tendono ad escluderli da una partecipazione attiva e riconosciuta alla produzione dei valori; la dimensione profetica, l’annuncio, cioè, dell’avvento di una realtà nuova, di un diverso modo di pensare e di agire, di sentire noi stessi e l’altro nella dimensione naturale e storica del nostro appartenere al mondo, massima espressione, secondo Norberto Bobbio,⁶⁴ del magistero morale ed intellettuale di Capitini. Tali dimensioni non sono, tuttavia, dialetticamente interpretabili nella prospettiva di un loro reciproco “superamento”: l’azione trasformatrice è infatti, per sua stessa natura, corale e aperta, e non si realizza una volta per tutte, ma si dispiega in una dimensione di costante oltrepassamento.

La pace, del resto, è una conquista e non un dato di fatto: la sua natura è precaria, come la bellezza e come l’amore, e condivide con la giustizia e con la bontà un carattere di provvisorietà e di non-definitività; per cui, come ci ha insegnato Aldo

⁶⁴ Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, in Bobbio N., *Maestri e compagni*, Firenze, Passigli, 1984, pp.229-260

Capitini, chi imposta il rapporto con l'altro sotto il segno dello *shalom* deve sapere che si impegna in un'attività difficile e mai garantita, deve essere pronto a difendere la pace non tanto verso i nemici esterni, quanto contro le tentazioni violente e intolleranti che albergano in ciascuno/a di noi. Vivere il rapporto con l'altro sotto il segno dello *shalom* significa vedere nell'altro/a il giusto, il bello e il buono (strappati all'ingiustizia e alla bruttezza che anche l'altro alberga in sè).⁶⁵

La ricerca applicata ai problemi della pace deve, quindi, superare l'impostazione metodologica tradizionale per la quale la pace e i conflitti vengono analizzati dall'esterno con occhi distaccati e senza alcun coinvolgimento da parte del ricercatore. La neutralità, del resto, è soltanto una menzogna.⁶⁶ Per Oscar Wilde si danno giudizi spassionati soltanto delle cose che non ci interessano ed è per questo che le opinioni disinteressate hanno uno scarso valore.

La neutralità è, per così dire, una specie di anticipazione indebita della fine dei tempi, quando, cioè, ogni ragione di conflitto sarà cessata e la dialettica storica sarà chiusa. In quel momento, realmente, i valori appariranno e saranno accolti, ma questa è una visione immaginaria, al di fuori di ogni inclinazione strumentale. Nella condizione storica attuale invece la neutralità, cioè la possibilità di trattare i valori, educativi ad

⁶⁵ Mantegazza R., *Manuale di pedagogia interculturale*, cit.

⁶⁶ Weil S., *La prima radice*, cit.

esempio, al di fuori di ogni condizionamento strumentalizzante è un'illusione, di cui bisogna prendere coscientemente atto.⁶⁷

L'esplicitazione di un orientamento di valore non pregiudica l'obiettività e la validità scientifica dei paradigmi teorici e dell'impianto metodologico. Spesso, dietro le dichiarazioni di neutralità e di asettica obiettività, si nasconde un pesante retroterra ideologico che giustifica come naturali la minaccia della violenza e il ricorso a sistemi di potere coercitivo. Il cambiamento di paradigma, portato dagli studi per la pace, sposta invece il baricentro dall'accettazione della violenza, come fenomeno sociale e culturale, allo studio delle tecniche nonviolente di soluzione/trasformazione dei conflitti. Pur riconoscendo gli inevitabili vincoli delle condizioni storiche e ambientali va rifiutato ogni determinismo: di fronte all'uomo, si presentano sempre alternative diverse che dipendono dalla sua volontà e dalle sue scelte politiche. Entra infatti in gioco il peso della cultura e dei valori, in un intreccio dialettico con i dati della realtà, che vanno sempre valutati insieme nel governo della società.⁶⁸

La distinzione tra pace positiva e pace negativa, tra violenza diretta e violenza strutturale, l'indagine sulle radici profonde della violenza culturale, i nessi tra conflitto e sviluppo, tra sicurezza e disarmo, le teorie e le sperimentazioni di modelli di sviluppo sostenibili, il legame inscindibile tra pace e giustizia sociale, e l'approfondimento teorico del metodo gandhiano per trascendere i conflitti sono senz'altro acquisizioni di

⁶⁷ Balducci E., *Educazione e libertà*, Casale Monferrato, Edizioni Piemme, 2000

⁶⁸ L'Abate A., *Per una metodologia costruttivista degli studi per la pace*, in "Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace", n. 4, dicembre 2003, Pisa, Centro Gandhi, pp. 115-126

un percorso intellettuale e scientifico dal quale non si può prescindere nell'elaborazione di un percorso formativo universitario orientato alla costruzione di una cultura di pace. È necessario raccogliere e rilanciare i nuclei forti dell'impegno nonviolento. Il terreno è stato dissodato, ora si tratta di mettere a dimora le giovani piante: si tratta, cioè, di creare spazi nuovi, riconosciuti, per l'esercizio del potere di tutti, secondo l'ideale omnicratico di Aldo Capitini.⁶⁹

Nell'ambito della riforma universitaria del 2002 si è aperto uno spazio molto interessante per promuovere gli studi per la pace. Si tratta di un avvenimento particolarmente significativo considerando che prima della riforma ogni iniziativa di settore era appannaggio delle sole strutture militari. Prima del 2002, infatti, solo due atenei si erano dedicati a questo ambito di ricerca proponendo, in stretta collaborazione con l'esercito, corsi di perfezionamento *post-lauream*.⁷⁰

L'avvio di centri universitari pubblici di studi per la pace rappresenta non solo un'importante assunzione di responsabilità da parte della politica e delle istituzioni, ma segna anche il passaggio da una visione limitata ed angusta, ancorata alla sola gestione/soluzione del conflitto, secondo la logica militare, ad un'altra di più ampio respiro legata al *peacebuilding*. La pace, cioè, smette di essere un termine alternativo o,

⁶⁹ Capitini A., *Il potere di tutti*, Perugia, Guerra Edizioni, 1999

⁷⁰ Si tratta del *Master in Peacekeeping and security studies*, attivato presso l'Università Roma Tre, facoltà di Scienze politiche, in collaborazione con l'*International association of peacekeeping centers-International relations and security network* e l'Ispettorato per la formazione e la specializzazione dell'Esercito italiano; e dei Corsi residenziali sul *peacekeeping* che si tengono annualmente presso la Scuola superiore di S. Anna, a Pisa, nell'ambito dell'*International Training Programme for conflict Management*, avviati nel 1995. Consorti P., *Nuovi studi per la pace e il servizio civile*, in "Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace", n. 2, aprile 2002, Pisa, Centro Gandhi, pp. 129-142

peggio ancora, complementare alla guerra per diventare un'espressione globale che coinvolge modelli sociali ed economici di sviluppo.

Le singole università, nel quadro dell'autonomia riconosciuta ad esse dalla legge, hanno avuto la possibilità di istituire percorsi originali, ma congruenti agli schemi predisposti a livello centrale, tra questi, per la classe 35, c'è il Corso di laurea in "Scienze sociali per la cooperazione, lo sviluppo e la pace". La denominazione prescelta costituisce da sola un segnale di particolare rilievo, perché formalizza una relazione inscindibile tra cooperazione, sviluppo e pace.

Non tutti i Corsi di laurea formalmente riferibili alla classe 35 possono però essere intesi come "Studi per la pace" in senso stretto: nel complesso, emergono un'assoluta prevalenza degli studi politologici e una presenza significativa di quelli a carattere economico-giuridico. In definitiva, dei ventuno Corsi attivati sono da annoverare fra gli studi per la pace, in senso stretto, quelli di Firenze, interfacoltà, di Padova e di Pisa.⁷¹

⁷¹ Consorti P., *Nuovi studi per la pace e il servizio civile*, cit.

CAPITOLO QUINTO

L'EDUCATIVA TERRITORIALE PENALE E LA GESTIONE DEL CONFLITTO:

L'ESPERIENZA DELLA COOPERATIVA SOCIALE

“PROSPETTIVA” DI CATANIA

1. Stili e simboli della violenza nella società postmoderna: adolescenti in trappola

La violenza come fenomeno sociale, costituito da comportamenti individuali e /o di gruppo, è stata ripetutamente oggetto di studio, destando una preoccupazione pedagogica sempre più attenta al riproporsi nel tempo, tra preadolescenti, adolescenti e giovani adulti, di comportamenti distruttivi della relazione nella gestione del conflitto. La violenza contemporanea è qualcosa di completamente diverso da tutto ciò che con tale nome si indicava nel passato: essa adotta mezzi e tecniche un tempo inimmaginabili, si espande vertiginosamente, coinvolge soggetti, fasce sociali, culture e territori che mai si sarebbe pensato potessero essere interessati al fenomeno. Ed è proprio la rottura dei ranghi, della validità delle definizioni che sembravano collaudate, a rendere particolarmente fluido, costantemente da ridefinire, ogni tentativo di categorizzazione della violenza, o meglio, delle violenze presenti nel tessuto sociale.¹

Dobbiamo distinguere nell'uomo due tipi completamente diversi di aggressione. Il primo, che egli ha in comune con tutti gli animali, è l'impulso, programmato filogeneticamente, di attaccare (o di fuggire) quando sono minacciati interessi vitali. Questa aggressione *difensiva*, benigna, è al servizio della sopravvivenza dell'individuo e della specie, è biologicamente adattiva e

¹ Chistolini S., *Educare per la pace*, Milano, Franco Angeli, 2002

cessa quando viene a mancare l'aggressione. L'altro tipo, l'aggressione maligna, e cioè la *crudeltà e la distruttività*, è specifica della specie umana e praticamente assente nella maggior parte dei mammiferi; non è programmata filogeneticamente e non è biologicamente adattiva; non ha alcuno scopo e, se soddisfatta, procura piacere.²

Nel corso della storia la violenza, oltre ad essere riconosciuta come inevitabile, è stata spesso esaltata e giustificata: da male necessario è diventata bene auspicabile. Per Nietzsche la durezza, la forza, la volontà di potenza e tutto quanto vi è nell'uomo di vitale sono utili all'elevazione del genere umano, tanto quanto i loro opposti. Ogni agire esige l'oblio perché ogni creatore deve essere anzitutto un distruttore.³

Anche sul versante sociologico troviamo analisi che sembrano avallare la violenza. Spesso si sostiene che i condizionamenti storici ed ambientali di tipo alienante ed oppressivo non offrano all'uomo altra possibilità se non quella della distruttività. Nella misura in cui l'intero ambiente diventa aggressivo, la struttura mentale dei cittadini vi si adatta: il soggetto diventa contemporaneamente più violento, più duttile e più sottomesso.⁴

La logica di potenza che in passato ha nutrito e alimentato le grandi dittature è l'espressione di una mentalità, di un modo di pensare e di vedere il

² Fromm E., *Anatomia della distruttività umana*, tr. it., Milano, Mondadori, 1975

³ Nietzsche F., *Così parlò Zarathustra*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1988

⁴ Fromm E., *Anatomia della distruttività umana*, cit.

mondo e la vita, di una ideologia che oggi conquista spazi sempre più ampi di consenso, diffondendosi soprattutto tra le nuove generazioni. La glorificazione del forte e il disprezzo del debole, l'affermazione del diritto assoluto di imperio da parte di chi detiene il potere e lo esercita attraverso la forza rappresentano bene le caratteristiche e i tratti fondamentali di un'etica da *cow-boy* che tenta di elevarsi a principio supremo di condotta e di governo.⁵

Nel tentativo di trascendere la banalità della vita, i giovani sono spesso sollecitati a ricercare il rischio e l'avventura, a guardare oltre la frontiera dell'esistenza umana, persino ad attraversarla. Tutto questo rende così eccitanti ed attraenti i grandi vizi e le grandi virtù, la creazione come la distruzione. Gli adolescenti vivono in una società che fornisce loro schemi preconfezionati che pretendono di dare un senso alle loro vite. Un mito, tra i più diffusi, racconta, ad esempio, che, per essere felici, bisogna guadagnare parecchio, essere uomini di successo, consumatori di merci e di piaceri. Questi schemi si stanno logorando e falliscono con una frequenza sempre maggiore, com'è dimostrato, specialmente tra i più giovani, dall'uso crescente della droga e dell'alcol, dalla mancanza di un interesse genuino per qualcosa, dal declino della creatività intellettuale e artistica, e dal dilagare della violenza e della distruttività.

L'impotenza unita all'invidia contribuisce all'esplosione sociale non solo nelle periferie delle grandi città europee o americane, ma anche nei paesi poveri

⁵ Pontara G., *La personalità non violenta*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996

del resto del mondo. La distanza è così grande tra il sogno alimentato dalle immagini di ricchezza, diffuse in tutto il pianeta, e la miseria della realtà che solo la violenza fisica sembra in grado di ridurla.⁶

La devianza minorile è lo specchio fedele di un disagio sempre più diffuso tra i giovani che, condannati da un sistema economico ipertrofico ad essere sedotti e repressi, sono orientati dai bisogni piuttosto che guidati dalle norme. Ma c'è una forma ancora più grave di violenza che colpisce i soggetti socialmente più deboli, generalmente autori di reato, ed è la violenza simbolica che li emargina dalla partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale, culturale e civile della comunità: esclusi dai canali formali dell'istruzione che ricalcano sempre più il modello della scuola-supermercato che trasforma persino il sapere in un prodotto da accumulare nel contenitore/carrello/scuola, ad essi non rimane altro che la falsa consolazione offerta dal sistema mediatico che li espone ad un eccesso di informazione non determinando però un accrescimento delle conoscenze ma, al contrario, attivando un processo anestetizzante sia del pensiero sia delle emozioni positive. Più che il mondo nella sua concretezza e nella sua fatticità, del resto, sono la realtà percepita e i simboli, più o meno artatamente e proditoriamente costruiti e prodotti, a diventare dominanti e ad esercitare il controllo. Il pensiero, sulla base di ciò, non scaturisce più da una personale rielaborazione o da una critica analisi degli eventi e dei fatti, ma da astrazioni che distorcono la visione

⁶ Todorov T., *La paura dei barbari*, tr. it., Milano, Garzanti, 2009

sino ad alterare l'interpretazione e la comprensione del presente, ma anche la memoria del passato, compromettendo ogni prospettiva futura.

La nostra è un'epoca tragicamente votata alla menzogna, nella quale il confine tra fittizio e reale è diventato labile e instabile, per cui i mistificatori e i demagoghi della politica, dell'informazione e della società in genere si sentono legittimati ed autorizzati a frodare e a violare, momento dopo momento, la verità. Si tratta della più grave e terribile delle frodi, dato che incrina e compromette il valore più alto e più sacro: la libertà, unitamente all'onestà intellettuale e all'intelligenza di ogni singola persona. Frodando il vero si intacca la dignità di ogni uomo espropriando il singolo soggetto della possibilità di sviluppare e di costruire il bene più prezioso, cioè la coscienza individuale, come principio e come guida per l'autonomia e per affrancarsi da ogni forma di dipendenza.

Già Göbbels aveva capito negli anni Trenta che non è affatto rilevante che una notizia sia corretta e vera, l'importante è ripeterla sin tanto che il fruitore del messaggio la accolga come tale.⁷ In tal modo pochi criminali rumeni fanno più notizia del gran numero di delinquenti italiani che stuprano e commettono altre violenze. Nessun mezzo di informazione si preoccupa di dare come prima notizia la violenza subita in casa da una donna. I delitti, i crimini e le violenze non vengono perpetuati da un popolo o da un gruppo etnico, ma dai singoli criminali che di questa o di quella nazione fanno parte.

⁷ Salmeri S., Maiorca E., *Orizzonti, regioni e cornici della diversità. Manuale di pedagogia della differenza*, Troina (En), Città Aperta, 2009

Un manifesto attaccato sui muri di Berlino nel 1994 recitava: «Il tuo Cristo è un ebreo. La tua macchina è giapponese. La tua pizza è italiana. La tua democrazia è greca. Il tuo caffè è brasiliano. La tua vacanza è turca. I tuoi numeri sono arabi. Il tuo alfabeto è latino. Solo il tuo vicino è uno straniero».⁸

Dinanzi allo straniero è dominante la paura e non a caso si privilegia il termine emigrante (che denota ed indica l'intrusività) e non il termine migrante. Il razzismo e la xenofobia rispondono ai bisogni istintuali e bestiali presenti in noi, a partire dalla conservazione del territorio, che spinge gli animali, anche i più apparentemente innocui e graziosi come il pettirosso, ad uccidere per scongiurare ogni possibile invasione. L'altro⁹ non è la nostra appendice, ma kafkianamente lo straniero è nello stesso tempo nessuno (in quanto inessenziale e insignificante per la società in cui approda) e qualcuno (perché, nonostante tutto, occupa uno spazio e interagisce con gli abitanti di un territorio).

Nella tradizione occidentale è presente il tema dell'accoglienza. Nella *Torah* l'argomento più ricorrente è quello dell'amore e del rispetto per lo straniero, perché mai va dimenticato cosa ha significato essere forestieri in Egitto. Abramo, il padre delle tre religioni del Libro, è straniero, e perfino Mosè muore senza entrare nella Terra Promessa. Anche Odisseo è ricordato per il suo

⁸ Bauman Z., *Intervista sull'identità*, tr. it., Bari, Laterza, 2003

⁹ Kafka F., *Il castello*, tr. it., Milano, Mondadori, 1982

peregrinare: per dieci anni egli è accolto come straniero e in ciò risiedono sia la sua virtù che il suo eroismo.¹⁰

Tuttavia nella società post-moderna assistiamo, sempre più frequentemente, ad un processo di rimozione istituzionale che ha come obiettivo la cancellazione della memoria, sino a farci dimenticare, in nome di nuovi revisionismi, il nostro passato di migranti e di colonizzatori: così la legge non punisce più il reato, ma la persona in quanto clandestina.

Il problema della violenza non va attribuito al multiculturalismo o al conflitto tra le religioni, come parte della politica sostiene in maniera del tutto strumentale, ma a quella che tecnicamente viene definita “deculturazione”, cioè un vuoto/assenza di qualsiasi sistema valoriale, ideologico e culturale di riferimento. Il processo di destrutturazione e di vacanza culturale dischiude le porte ai più incontrollati ed incontrollabili dinamismi di violenza e di schizoidismo nei comportamenti sociali, privi, ormai, di qualsiasi logica.¹¹

Appare assolutamente priva di consistenza la tesi, peraltro molto diffusa, per la quale la violenza sembra essere una caratteristica distintiva della popolazione giovanile, spesso rappresentata e appiattita all'interno di categorie stereotipate come quella del *bullo* e del *bullismo*.¹² Al contrario, è reale la

¹⁰ Ovadia M., *Contro l'idolatria*, Torino, Einaudi, 2005

¹¹ Todorov T., *La paura dei barbari*, cit.

¹² Le emergenze sociali, culturali ed educative, variamente etichettate e classificate all'interno di veri e propri sistemi per l'esclusione, nascono e si sviluppano nell'*humus* sociale e rappresentano specifici aspetti degenerativi del sistema formativo. In molti casi vengono identificate come emergenze quelle problematiche che gli ambienti di formazione non sono in grado di affrontare e

violenza esercitata dalla società e dalle sue istituzioni nei confronti dei giovani, espressa nella carenza dei servizi pubblici, nella disoccupazione e nell'emarginazione forzata: *“Anticipando i risultati dell'analisi e trasformando un po' la celebre formula di Max Weber (“Lo Stato è quella comunità umana la quale, nell'ambito di un determinato territorio (...) pretende per sé con successo il monopolio dell'uso legittimo della violenza fisica”), dirò: lo Stato è una X (da determinare) che rivendica con successo il monopolio dell'uso legittimo della violenza fisica e simbolica su un territorio determinato e sull'insieme della popolazione corrispondente. Lo Stato può esercitare una violenza simbolica perché si incarna contemporaneamente nell'oggettività, sotto forma di strutture e meccanismi specifici, e nella “soggettività” o, se si preferisce, nei cervelli, sotto forma di strutture mentali, di schemi di percezione e di pensiero”*.¹³

Se il XVIII secolo rappresenta il momento della conquista delle libertà, come emancipazione del cittadino dalle vecchie dipendenze, ma esprime anche il tentativo di riconoscimento dell'uomo in quanto uomo; se il XIX secolo costituisce l'epoca per le rivendicazioni delle garanzie, attraverso le lotte politiche e sindacali; la contemporaneità invece implica ed impone l'esercizio delle responsabilità per dare solidarietà e certezza alle conquiste del passato e per

tanto meno di risolvere. Il sistema riconosce, anche se implicitamente, la propria inadeguatezza sia a gestire sia a prevenire eventi che, evidentemente, ridisegnano una nuova fisionomia contestuale che non corrisponde più a quella che le teorie e le pratiche pedagogiche continuano a proporre in educazione: nonostante l'incremento progressivo della eterogeneità sociale, cognitiva, affettiva e motivazionale dei soggetti, l'offerta delle agenzie scolastiche ed extrascolastiche rimane spesso ancorata a contesti sociali e di formazione ormai superati che amplificano le situazioni di disagio e ne creano di nuove.

¹³ Bourdieu P., *Ragioni pratiche*, tr.it., Bologna, Il Mulino, 2009, pp.94-95

cementare secondo una dimensione etica le relazioni sociali. Non ci può essere tuttavia libertà, garanzia dei diritti e responsabilità senza cultura. La cultura è un investimento per il futuro e il più sicuro collante per la crescita nel presente. La cultura ha una sua logica assolutamente autonoma e nella sua peculiarità e specificità appare infallibile. Se per il mercato è la domanda che determina l'offerta, per la cultura vale il principio opposto, cioè è l'offerta a definire i confini e i criteri della domanda; infatti dinanzi ad una offerta culturale alta si avrà una domanda di carattere elevato. È evidente che la politica (con diversi gradi di rozzezza e tracotanza nei regimi totalitari e persino in democrazia) cerca di controllare la cultura per neutralizzarne le istanze libertarie e autonomistiche e, quindi, per ridurre le innovazioni; comunque è solo dalla cultura che può avere origine il cambiamento nella società. Una società con un livello alto di cultura non soltanto è più stabile e meno esposta ai conflitti, ma è anche più disponibile e aperta a rielaborare e a metabolizzare la crescita e lo sviluppo, non teme il cambiamento, non è cioè misoneista e conservatrice né falsamente e ipocritamente incline alla novità tecnologica, bensì è criticamente e responsabilmente disponibile al confronto, al dialogo e alla gestione democratica di qualsiasi possibile tensione, considerata non come un fattore di pericolo o di rallentamento, ma come il naturale esito di una vita civile fondata sulla coesistenza pacifica.

2. Educativa territoriale: metodi e intervento in un modello comunitario

Se si vuole affrontare il problema della devianza minorile in una prospettiva che voglia essere autenticamente pedagogica e ispirata ai valori della pace, della nonviolenza, della democrazia, della solidarietà e della responsabilità, tentando di ristabilire il senso autentico della legge vissuta come esperienza condivisa e il rispetto delle regole del vivere civile, è necessario partire dal disagio espresso dai giovani e agire sui meccanismi di emarginazione sociale che contribuiscono a determinarlo, riconoscendo la natura complessa del conflitto che a livelli diversi coinvolge il minore e la sua famiglia, e promuovendo modelli alternativi di comportamento e la possibilità di sperimentare modalità di gestione nonviolenta del conflitto. Il minore che delinque è allo stesso tempo soggetto e oggetto di violenza, il reato è una risposta appresa, spesso l'unica conosciuta:

“Esiste un conflitto reale e terribile: una guerra senza tregua, che accoglie l'uomo alla nascita e lo accompagna durante tutto lo sviluppo. È il conflitto tra adulto e bambino, tra forte e debole. L'adulto è veramente un cieco verso il bambino: e il bambino è veramente un veggente, che ci porta come dono una fiammella illuminante. Entrambi si combattono vicendevolmente in una lotta oscura che si ripete da millenni, ma che oggi si aggrava acutamente, nella nostra civiltà complicata e snervante. L'adulto vince il bambino: e, nel bambino

divenuto uomo, restano perpetuamente i caratteri di quella famosa pace dopo la guerra, che da un lato è distruzione e dall'altro è doloroso adattamento".¹⁴

Dietro condotte devianti si celano, il più delle volte, situazioni drammatiche volutamente ignorate dall'opinione pubblica, specialmente quando l'autore del reato è uno straniero: solitudine, abbandono, isolamento sociale, indigenza, miseria, povertà culturale, basso livello di istruzione, maltrattamenti, abusi sessuali, inadeguatezza delle figure genitoriali, assenza di una rete relazionale stabile e significativa, istituzionalizzazioni precoci e prolungate, malattie, degrado ambientale.

Il comportamento umano¹⁵ si determina in uno spazio ed è influenzato non solo dalla sua organizzazione ma, soprattutto, dalla rappresentazione simbolica che di tale spazio ha dato, nel tempo, il gruppo che lo abita. In tal senso il territorio cessa di essere un'entità naturale e diviene l'insieme strutturato dei rapporti sociali che il soggetto intrattiene all'interno del suo sistema di vita. Lo spazio umano non si presenta, dunque, come un contenitore indifferenziato e omogeneo, così come non può essere considerato una sorta di "astrazione geometrica", ma si definisce in rapporto agli esseri umani che lo vivono, lo percorrono, lo utilizzano e alcune volte lo cambiano.¹⁶

¹⁴ Montessori M., *Educazione e pace*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2004, p. 19

¹⁵ Tramma S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 1999

¹⁶ Signorelli, a proposito della vivibilità dei quartieri popolari, sottolinea come la cultura dei progettisti e quella degli utenti non si possono collocare su due punti diversi di un ideale *continuum* come se l'una fosse la forma sviluppata e avanzata, e l'altra, invece, la forma arretrata e retrograda dello stesso modo di concepire il mondo. Per il progettista l'unità abitativa, il palazzo, il

Il comportamento deviante è strettamente legato alla qualità delle relazioni che il minore instaura nel suo ambiente di vita, spesso limitato e coartante, ed è influenzato dal significato che esse assumono in termini di riconoscimento sociale e di costruzione identitaria. Per tale ragione un intervento educativo che voglia comprendere il fenomeno della devianza minorile e promuovere un autentico processo di emancipazione sociale e culturale non può che essere territoriale.

Sulla base di tali presupposti la Cooperativa Sociale “Prospettiva” di Catania avvia nel 1999 il primo servizio di Educativa Territoriale rivolto a ragazzi dell’area penale esterna rispondendo, peraltro, alle specifiche ed urgenti esigenze territoriali evidenziate dai vari organi istituzionali competenti: Tribunale per i Minorenni, Ufficio di Servizio Sociale per i Minorenni del Ministero di Grazia e Giustizia, Servizi Sociali del Comune di Catania. L’esperienza maturata negli anni determina nel 2005 l’avvio di un servizio specialistico di accompagnamento educativo rivolto ad adolescenti dell’area penale esterna con marcato disagio psicosociale. Inoltre, il forte orientamento emerso nell’ambito delle politiche sociali verso la realizzazione di progetti finalizzati alla “prevenzione delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale” definisce, nello stesso anno, la nascita

quartiere sono elementi statici, reificati e oggettivati in pianta. Lo spazio è quello euclideo, razionalmente divisibile e geometricamente configurabile, i suoi abitanti sono individui neutri prevedibili nelle loro aspirazioni e nei loro comportamenti. Al contrario, per l'utilizzatore degli spazi, per colui che li vivrà quotidianamente in tutte le loro contraddizioni e chiusure lo spazio è concreto, rappresenta una dimensione esistenziale percepita prima di tutto, e spesso esclusivamente, in termini fenomenologici. Signorelli A., *Antropologia urbana*, Milano, Guerini, 1996

di un servizio di educativa territoriale per minori a rischio di devianza e di emarginazione sociale.¹⁷

Il territorio è un contesto sociale e relazionale aperto per antonomasia, senza confini certi e regole definite; promuovere un progetto educativo che si snoda per le strade, per le vie e per le piazze dei quartieri popolari, ma anche nei luoghi formali della socializzazione, fino ad arrivare ad includere le istituzioni dello stato e i suoi rappresentanti (scuola, ASP, Tribunale dei Minorenni, USSM) significa costruire una regia educativa che sappia, da una parte, competere e confliggere con il caos, il caso e le dure leggi che rappresentano e simboleggiano il territorio e, nello specifico, l'ambiente di vita del minore e, dall'altra, promuovere un dialogo positivo tra soggetti e contesti sociali tra loro generalmente contrapposti.

La teoria pedagogica di riferimento è dichiaratamente alternativa, ridefinisce modelli e paradigmi possibili in educazione, abbandona le prassi consolidate, bandisce le routine fatte di sicuri gesti operativi e di strategie corroborate dall'esperienza, e si avvale di strumenti, modalità relazionali e

¹⁷ Il servizio è rivolto a bambini e adolescenti di età compresa tra gli 11 e i 17 anni sottoposti a provvedimenti civili e amministrativi dall'Autorità Giudiziaria e affidati ai Servizi Sociali dell'Ente Locale. La caratteristica principale del progetto è rappresentata dall'eterogeneità delle situazioni di disagio di cui si prende carico. In tal modo la prevenzione supera la semplice, banale e riduttiva logica dell'emergenza e conquista territori di intervento sempre più ampi: i protocolli di profilassi primaria e secondaria devono essere promossi e attivati non solo nei contesti già a rischio di devianza, nei quali si teme lo sprigionamento dell'intolleranza e dell'aggressività, ma anche in luoghi e ambienti relazionali trasversali che sembrano apparentemente estranei a dinamiche violente e di oppressione, ma che in verità ne costituiscono, il più delle volte, l'anticamera. La prevenzione è sempre educazione, tanto più quando interessa fenomeni complessi per i quali non esistono modelli di spiegazione in grado di cogliere in modo semplice e lineare le interazioni che sussistono tra le molteplici dimensioni di un fenomeno.

dispositivi pedagogici capaci, avrebbe detto Aldo Capitini, di cogliere l'altrimenti del soggetto e del mondo secondo i principi di un'educazione aperta¹⁸ che si realizza in uno scenario, il territorio, dove accade di tutto: di prestabilito e di accidentale, di innovativo e di tradizionale, di materiale e di simbolico. Del resto, nessun metodo o accorgimento didattico custodisce in se stesso un valore taumaturgico e anche i modelli migliori, in alcuni casi e se utilizzati da educatori sprovveduti, si possono trasformare in strumenti diseducativi. La razionalità pedagogica unita alla persuasione della volontà orienta e guida il lavoro educativo delineando nuovi orizzonti di senso capaci di riconvertire il territorio in luogo delle origini nel quale, senza illusorie pretese, sia possibile invertire tendenze che sembrerebbero definitive e segnate per sempre. D'altronde il valore strategico dell'educazione consiste proprio nel suo potere di inclusione sociale e nella possibilità di riscatto e di emancipazione rispetto a destini familiari segnati dall'emarginazione, dall'insuccesso e dalla miseria umana e materiale, spesso avvertiti come ineluttabili.

Il territorio, nelle storie di vita dei soggetti che lo percorrono, non si configura soltanto come luogo dell'incertezza e del fallimento, ma anche come spazio dell'utopia e del cambiamento: in esso si rivelano le inquietudini e le tragedie di molti giovani mossi spesso dall'ambiguo desiderio di diventare troppo presto adulti o di non diventarli mai, ma anche i miti, le aspirazioni, i desideri di

¹⁸ Capitini A., *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, vol. I

una generazione ancora “innamorata dell’orizzonte”. È compito dell’educazione profetica¹⁹ ampliare i margini della speranza, scongiurando gli scacchi dell’esistenza, e guidare il cammino dell’uomo verso il conseguimento delle più alte mete umane: *“Lì dove l’orizzonte prospettico è tralasciato, la realtà si manifesta soltanto come divenuta, come realtà morta, e sono i morti, cioè i naturalisti e gli empiristi, che qui seppelliscono i loro morti. Dove invece si ha costantemente di mira anche l’orizzonte prospettico, il reale si manifesta come ciò che esso è in concreto: come intreccio di processi dialettici, che si svolgono in un mondo incompiuto, in un mondo che non sarebbe assolutamente mutabile senza il gigantesco futuro della possibilità reale in esso”*.²⁰

Il profetismo come messaggio e come annuncio è un elemento costitutivo del sapere pedagogico. Ogni pedagogia è anche profezia, non come divinazione, bensì come provocazione di senso e proiezione in avanti. E “andare oltre”, parola d’ordine nella pedagogia di Aldo Capitini, rappresenta, in quanto determinazione regolativa, il vettore ideale dell’agire educativo come possibilità onto-antropologica, condizione trascendentale dell’eventualità medesima dell’essere-in-educazione.²¹

¹⁹ Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2000

²⁰ Bloch E., *Il principio speranza*, tr. it., Milano, Garzanti, 1984, vol. I, p. 262

²¹ Pomi M., *Al servizio dell’impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, Firenze-Milano, RCS-La Nuova Italia, 2005

Spesso l'educativa territoriale viene erroneamente confusa con le esperienze di educativa di strada,²² tuttavia, nonostante i due interventi abbiano molti elementi in comune, la prassi e la metodologia di lavoro non coincidono: l'educativa territoriale penale, a differenza dell'educativa di strada, non si rivolge ai gruppi informali, ma ai singoli soggetti segnalati dall'autorità giudiziaria; la prima conoscenza del minore, quindi, non si realizza all'interno del suo ambiente di vita, ma in un contesto formale, ed è strettamente legata alla situazione penale del soggetto. Il mandato istituzionale è sempre definito in modo chiaro ed esplicito e delinea la cornice di riferimento dell'intervento educativo determinando, tra l'altro, ruoli e competenze degli attori sociali che a vario titolo partecipano alla progettazione e alla realizzazione dell'accompagnamento educativo. Inoltre, la fattibilità e il successo di un intervento di tipo territoriale si basano sempre sull'attivazione di un lavoro di rete che non può essere semplicemente auspicato, come accade sovente nel lavoro di strada, ma fattivamente e concretamente realizzato. Pensare in termini di rete significa oltrepassare la distinzione, ancora dominante nell'ambito delle politiche sociali ed educative, tra lavoro individuale, lavoro di gruppo e lavoro di comunità tenendo conto simultaneamente dei tre livelli, in un gioco delle parti e del tutto, in cui individui, gruppi e comunità si influenzano reciprocamente. Il lavoro educativo territoriale si basa, infatti, su una concezione di intervento integrato che

²² Regoliosi L., *La strada come luogo educativo: pedagogia del lavoro di strada*, Milano, Unicopli, 1999

rappresenta non solo un modo di operare ma soprattutto un modello di pensiero per il quale il disagio espresso dai giovani è il risultato di fattori multidimensionali che si riferiscono non solo ad un conflitto intrapsichico tra le varie dimensioni del sé, ma anche ad una dinamica relazionale spesso disfunzionale e disadattiva che coinvolge il minore, la sua famiglia, il gruppo dei pari e i molteplici attori del suo sistema sociale di riferimento.

L'équipe integrata composta da tutti i soggetti coinvolti nella presa in carico del minore²³ rappresenta il contesto privilegiato per l'elaborazione di una progettualità condivisa. Per poter effettuare una lettura complessiva dello stato di malessere del giovane e chiarirne le motivazioni lo sguardo dell'équipe deve necessariamente avvalersi di un cono di luce la cui prospettiva sia comprensiva dell'intero sistema di vita del minore. Per questa ragione l'équipe integrata presenta al suo interno una composizione ampia e variegata che dà il senso e la profondità di un intervento che voglia essere autenticamente comunitario. Il carattere distintivo e il punto di forza dell'équipe integrata è rappresentato dall'organizzazione circolare al suo interno; se, infatti, i ruoli e le funzioni di ciascun componente del gruppo di lavoro sono chiaramente definiti in base al

²³Accanto alle figure istituzionali presenti stabilmente (l'assistente sociale titolare del caso, l'educatrice e lo psicologo dell'USSM, l'assistente sociale referente dell'Ente Locale, la coppia degli educatori ed il coordinatore del servizio ci sono: gli operatori del privato sociale che a vario titolo sono coinvolti nel progetto educativo dei ragazzi (con specifico riferimento ad eventuale collocamento del minore in comunità alloggio e alla frequenza di centri di aggregazione o di organizzazioni di volontariato per l'espletamento dell'attività di riparazione prevista dal percorso di Messa alla prova); gli insegnanti e i referenti dei corsi di formazione e delle borse lavoro; e, in relazione alle caratteristiche peculiari del disagio espresso dal giovane, gli specialisti del servizio di Neuropsichiatria Infantile dell'Azienda Sanitaria Provinciale n. 3 di Catania.

mandato istituzionale e alle specifiche competenze professionali, la progettualità e la valutazione degli interventi educativi sono il risultato di una responsabilità condivisa che si esplica in un lavoro comune e di rete che sa valorizzare e contemperare le differenze individuali, espresse su un piano di assoluta uguaglianza e di pari dignità, trasformandole in complementarità.

3. Educativa territoriale penale: cultura della nonviolenza e progettualità nell'educazione alla pace

L'universo sociale dei giovani si articola in una molteplicità di territori e di luoghi i cui confini spesso si sovrappongono e si confondono generando richieste situazionali e prescrizioni comportamentali astratte, impersonali, incoerenti e spesso contraddittorie. L'ordito che regola, disciplina e tiene insieme le relazioni sociali è ormai logoro e l'identità personale sembra aver perso il suo carattere organico ed unitario. Con Bauman²⁴ possiamo dire che un'identità solida e strutturata si rivela più spesso un ostacolo ingombrante e frenante che un paio di ali. La strategia postmoderna di vita impone di bandire come la peste ciò che esiste per sempre, nei secoli dei secoli, e finché morte non ci separi. Non si tratta più di scoprire in se stessi una vocazione data una volta per tutte né di costruire

²⁴ Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, tr. it., Milano, Bruno Mondadori, 2002

con pazienza, mattone dopo mattone, momento dopo momento, il proprio essere; si tratta invece di non lasciarsi definire, in modo che ogni identità prescelta sia un abito e non una pelle, e che non aderisca troppo strettamente alla persona in maniera che, non appena se ne presenti l'esigenza o il desiderio, si potrà liberarsene senza particolari indugi o remore come di un indumento sporco.

Spesso l'incertezza e il bisogno di conferma sociale trovano facile rassicurazione nell'autorità esercitata dal gruppo di riferimento e nelle logiche di potere e di dominio praticate dentro e fuori le istituzioni. Nelle famiglie e nelle culture che non alimentano adeguatamente l'autostima, l'approvazione situazionale viene elargita in cambio dell'obbedienza, dell'adeguamento agli scopi del gruppo di appartenenza (sociale o parentale che sia) e dell'esecuzione di compiti mai scelti in modo autonomo e sempre assegnati dall'alto; in questo caso sarà inevitabile che i bambini crescano con la sensazione che ci sia immancabilmente qualcosa di sbagliato non solo nelle loro esigenze autentiche ma anche nelle loro capacità. La sicurezza e la fiducia in se stessi sono contagiosi, ma anche l'insicurezza lo è.²⁵

Già nella prima fase della conoscenza i minori presi in carico dal servizio di educativa territoriale penale esprimono un forte sentimento di inadeguatezza e una profonda disistima le cui radici affondano nella complessità dei legami familiari caratterizzati, il più delle volte, dall'assenza o della marginalità della

²⁵ Steinem G., *Autostima*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1993

figura paterna e dalla centralità di quella materna. Il codice materno, sebbene prevalente, non soddisfa, tuttavia, i bisogni primari legati all'accudimento e al contenimento che rimangono tragicamente disattesi, mentre la mancanza di una figura maschile di riferimento rende problematica la strutturazione di un'identità personale forte ed equilibrata. La dinamica delle relazioni familiari è spesso caratterizzata da comportamenti e da sentimenti ambivalenti che generano modalità disfunzionali nella sfera della comunicazione fino a giungere al paradosso del doppio legame. Alcuni sentimenti di base, infatti, devono essere acquisiti precocemente altrimenti tutti i rapporti successivi risentiranno di questa carenza. Il sentimento della fiducia di cui parla Erikson,²⁶ la sicurezza primaria che secondo Winnicott²⁷ solo una "madre sufficientemente buona" e "normalmente devota" può fornire, l'esperienza della continuità del proprio Io e dei confini del proprio corpo che Laing²⁸ chiama "sicurezza ontologica", il rapporto empatico con gli oggetti-sé (madre e padre) teorizzato da Kohut²⁹ esprimono tutti, sia pure da angolazioni diverse, il medesimo concetto: lo sviluppo del sé in senso espansivo e coeso dipende dalla qualità delle relazioni che il soggetto instaura con le figure di attaccamento, così come la tolleranza alla frustrazione, il senso dell'autonomia e lo spirito di iniziativa, la possibilità di

²⁶ Erikson E., *Infanzia e società*, tr. it., Roma, Armando, 1972

²⁷ Winnicott D. W., *I bambini e le loro madri*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1987

²⁸ Laing R. D., *L'io diviso*, tr. it., Torino, Einaudi, 1969

²⁹ Kohut H., *La guarigione del sé*, tr. it., Torino, Boringhieri, 1980

identificarsi negli altri, di capire i loro punti di vista e di provare empatia per le loro emozioni di dolore e di gioia.

La rabbia e il panico provocati dalla squalificazione transazionale, tipica del doppio legame, sono tra le principali cause dei comportamenti antisociali e delle condotte devianti messe in atto dai minori entrati nel circuito penale. Intervenire sul circolo vizioso alimentato dal susseguirsi, nella comunicazione, di ingiunzioni contraddittorie, rendendo consapevole il giovane della presenza di più messaggi contemporanei e di diverso livello, rappresenta spesso l'unica possibilità di contrastare la reiterazione dei reati. Ogni volta che si dà una situazione di doppio legame la capacità del soggetto di discriminare tra i tipi logici viene danneggiata: egli non riesce a distinguere con precisione il tipo di messaggio che gli viene comunicato e di conseguenza viene alterata la sua capacità di rispondere in modo adeguato; il soggetto è incapace di interpretare le richieste che gli vengono formulate e di correggere la sua discriminazione circa il livello di messaggio a cui rispondere.³⁰

Dietro atteggiamenti apparentemente caratterizzati da disimpegno, indifferenza, noncuranza e superficialità, in molti gruppi familiari si nascondono, spesso, vissuti di solitudine e di profonda inadeguatezza che generano disagio e disadattamento. La condizione di emarginazione sociale vissuta dal minore riguarda, infatti, il suo intero nucleo familiare e gli interventi educativi devono

³⁰ Sluzki C. E., Ransom D. C., *Il doppio legame. La genesi dell'approccio relazionale allo studio della famiglia*, tr. it., Roma, Astrolabio, 1979

essere pertanto finalizzati alla creazione di una più adeguata rete di sostegno. Consentire ai genitori di appropriarsi gradualmente delle funzioni che l'educatore svolge nella relazione con il minore costituisce un aspetto significativo del suo mandato istituzionale, ancor più nei casi in cui vige una limitazione della potestà genitoriale disposta dal Tribunale per i Minorenni. La famiglia diventa, allo stesso tempo, soggetto e oggetto di intervento pedagogico: se, da un lato, è necessario coinvolgere attivamente i genitori nel percorso educativo rivolto al minore instaurando con loro un rapporto di collaborazione, dall'altro, si ritiene indispensabile intervenire in loro sostegno per l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di ruolo. Infatti, per promuovere un cambiamento autentico nello stile di vita del giovane, nel suo modo di pensare e di agire, è necessario attivare un percorso di accompagnamento al "nuovo" che coinvolga l'intero sistema familiare. Solo un intervento organico e unitario che non crea altre fratture, ma che, al contrario, sa ricomporre i legami di solidarietà, di mutuo riconoscimento e di condivisione, attraverso la valorizzazione di comportamenti positivi orientati alla lealtà, all'empatia e al perdono, può incidere profondamente e migliorare la qualità di vita dei soggetti coinvolti. L'educatore, oltre a promuovere un clima di dialogo e di confronto positivo tra i componenti del gruppo, volto a favorire una gestione costruttiva del conflitto, individua ed attiva, se necessario, le risorse professionali competenti sul territorio come consultori familiari, dipartimenti di salute mentale, associazioni di volontariato, assumendo il ruolo di facilitatore

delle relazioni sociali su due livelli: uno interno alla dinamica relazionale del sistema familiare, l'altro esterno e rivolto all'interazione tra famiglia e comunità.

È compito dell'educatore mostrare al giovane che è possibile difendere con serietà, con rigore e anche con passione una tesi, una presa di posizione, o semplicemente una preferenza, rispettando, al tempo stesso, il discorso opposto. La violenza, infatti, non è il solo modo per affermare se stessi, esiste una modalità nonviolenta di vivere le relazioni e di confrontarsi con la differenza che consente di avvicinarsi ad ogni condizione di conflitto cercando in primo luogo di condurre una ricerca spassionata e il più possibile imparziale delle ragioni avanzate dalle parti coinvolte, favorendo in tal modo tra loro il massimo di comunicazione e di dialogo.

Solo alzando i livelli di coscienza individuale e favorendo l'acquisizione di adeguate competenze sociali sarà possibile inibire le condotte orientate al disimpegno, all'egoismo più spinto, al rifiuto di ogni regola e principio etico. Costruire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale comportano la necessità di acquisire, mantenere e sviluppare durante il corso della vita i saperi, le capacità, le competenze necessari. A tal fine il concetto di competenza va inteso nella sua accezione più ampia, e cioè quale accumulazione di conoscenze fondamentali e tecniche, e di attitudini sociali, nel senso di capacità relazionali e comportamentali, oltre a quella serie di competenze che corrispondono al livello di responsabilità assunto in seno alla

società: la capacità di cooperare e di lavorare in gruppo; la creatività; la ricerca della qualità della vita.³¹

La progressiva presa di coscienza di se stessi e della realtà circostante, la capacità di giudizio e di scelta, e l'atteggiamento critico di fronte ai processi che strumentalizzano le coscienze sono riconosciuti come principi regolativi dell'agire educativo. Per favorire la partecipazione piena e consapevole del minore si ritiene quindi opportuno che il giovane sia presente, insieme ai suoi genitori, anche all'équipe di presa in carico che predispone l'avvio dell'accompagnamento educativo. Coinvolgere il minore in questa prima fase significa dare, ma, soprattutto, restituire la parola al soggetto e valorizzare il suo punto di vista attivando quella dimensione relazionale che costituisce la natura stessa del lavoro educativo.

L'équipe di presa in carico è un atto istituzionale che coinvolge, oltre al giovane e alla sua famiglia, gli operatori del Ministero di Grazia e Giustizia e del privato sociale. In tale circostanza, l'educatore stringe con il minore un patto educativo la cui stipula simbolica rappresenta un momento particolarmente significativo: per l'educatore costituisce, infatti, l'assunzione formale di un impegno nei confronti del minore, procedura che riveste un imprescindibile valore etico. Egli si assume la responsabilità di garantire continuità e regolarità alla relazione educativa, anche nei periodi in cui – come si è verificato nel corso degli

³¹ Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci, 2002

anni – il finanziamento del servizio si interrompe. Il patto etico con il minore potrà sciogliersi soltanto in funzione di un percorso che riguarda il giovane e la sua famiglia e attraverso un'équipe di chiusura che riunisce tutti gli attori coinvolti. L'educatore territoriale esercita il principio lévinassiano della responsabilità: per Lévinas³² l'umanità dell'uomo, la sua soggettività è una responsabilità nei confronti dell'Altro. La responsabilità morale è incondizionata e illimitata, e si manifesta nell'angoscia costante di non esprimersi abbastanza. Essa è la più personale e la più inalienabile delle proprietà umane, ma anche il più prezioso dei diritti umani. Non può essere liquidata, condivisa, ceduta, data in pegno o messa al sicuro da qualche parte. La responsabilità è un *ante rem*, non cerca conferme sul suo diritto di essere o giustificazioni per il suo diritto di non essere. Esiste prima di ogni rassicurazione o prova o dopo ogni dimostrazione o assoluzione. La responsabilità morale, in quanto essere per l'Altro prima di poter essere con l'Altro, rappresenta, quindi, la realtà costitutiva del soggetto etico, un punto di partenza piuttosto che una meta o un prodotto della società. Ciò che si afferma nella relazione educativa è la asimmetria; inizialmente, infatti, importa poco quello che il minore rappresenta per l'educatore: il carattere etico della relazione non dipende da alcun passato o presente, previsto o sperato o contraccambiato dall'Altro. Il non cercare lo scambio, il disinteresse per la reciprocità, l'indifferenza rispetto all'equilibrio dei guadagni e delle ricompense,

³² Lévinas E., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, tr. it., Milano, Jaka Book, 1983

in altri termini, la natura e il carattere organicamente squilibrati e, per tale ragione, non reversibili della relazione tra l'educatore e il minore costituiscono ciò che rende tale incontro un autentico evento morale.

È proprio all'interno del territorio, che ritorna ad essere *polis* educante,³³ che i giovani possono iniziare a problematizzare il mondo e ad acquisire consapevolezza sulle reti di relazione che spaziano dalla famiglia alla comunità. Essi, nell'ambito protetto della relazione educativa, hanno la possibilità di confrontarsi con un insieme di norme e di modalità comportamentali che disciplinano i rapporti sociali in funzione di un progressivo riconoscimento della loro appartenenza all'interno di un sistema di regole condivise, le quali non possono essere semplicemente imposte dall'esterno, o vissute come esistenti al di fuori delle soggettività in quanto appartenenti ad una qualche realtà extraindividuale. Per prevenire il conflitto sociale e frenare l'illegalità diffusa è necessario, infatti, costruire una partecipazione attiva e consapevole ai principi e ai valori che formano il cittadino in democrazia, secondo i modi e le forme di una solidarietà organica che promuove il consenso nella collettività sulla base delle differenze. Per Durkheim,³⁴ per altro, la coscienza collettiva è l'insieme delle credenze e dei sentimenti comuni ai membri di una società e costituisce un sistema determinato che ha una sua vita propria. Nelle società in cui è prevalente

³³ Lo spazio urbano aperto, di cui l'*agorà* era il simbolo, ha sempre costituito il luogo centrale degli scambi tipici della comunicazione, del commercio, della religione, della politica. A mo' di paradigma basti pensare a Socrate che nelle strade e nelle piazze praticava tanto la sua ricerca filosofica, quanto l'educazione delle nuove generazioni.

³⁴ Aron R., *Le tappe del pensiero sociologico*, tr. it., Milano, Mondadori, 1989

la differenziazione, ogni soggetto democraticamente è libero di credere, di volere e di agire nel rispetto delle sue preferenze nella maggior parte delle circostanze. Nella società a solidarietà meccanica invece, sempre per Durkheim, la maggior parte dell'esistenza è condizionata da imperativi e da divieti. La differenziazione, fenomeno caratteristico delle società moderne, è la condizione indispensabile per la promozione e la creazione della libertà individuale: soltanto in una società nella quale la coscienza collettiva ha perduto una parte della sua invasiva rigidità il soggetto è in grado di fruire di certi margini di autonomia, di valutazione e di azione.

Aldo Capitini³⁵ ha osservato che più di tutti ci ha educato chi ci ha offerto un'autentica e pura impressione di valori: solo se l'educatore sarà riconosciuto dal minore come modello positivo di riferimento sarà possibile promuovere una rivisitazione critica delle sue condotte devianti e, in generale, del suo percorso di vita.

L'educatore come il profeta è portatore di un messaggio di speranza, di riscatto e di cambiamento, e si pone come esempio per spingere l'altro, il giovane, a superarlo e, ad andare oltre per incamminarsi lungo un sentiero che possa essere realmente e consapevolmente il suo percorso di vita.

Su queste considerazioni si fonda la scelta metodologica della "coppia educativa" costituita da un educatore e da una educatrice che seguono il minore

³⁵ Capitini A., *Il potere di tutti*, Perugia, Guerra, 1999

dal momento della presa in carico alla chiusura del procedimento penale. Questa modalità offre la possibilità di assumere la figura dell'educatore/educatrice come modello positivo di riferimento e come Altro da Sé, attivando una pluralità di codici e di stili relazionali in grado di rispondere alle esigenze evolutive del minore. Differenziare la proposta del modello educativo con una scelta legata al genere significa riconoscere che il giovane non è un soggetto "neutro" ma è un individuo con un'identità femminile o maschile che deve essere riconosciuta anche attraverso la proposta di modelli simbolici adeguati in grado di rispondere alle problematiche legate al genere di appartenenza. La proposta della coppia educativa afferma, inoltre, il valore positivo del codice maschile e di quello femminile senza determinare alcuna gerarchia di significati, ma, al contrario, promuovendo un rapporto di reciprocità tra categorie non più contrapposte: la componente psichica femminile e quella maschile sono presenti sia negli uomini che nelle donne, esse interagiscono variamente e in accordo con i modelli culturali di riferimento. La loro integrazione deve avvenire, nella vita associata come all'interno del sé personale, nell'ottica di una parità/differenza collocate nella comune natura umana.³⁶

L'educatore territoriale è un adulto "disarmato", privo della corazza del ruolo e delle armi del giudizio e della sanzione: egli non guarda al minore attraverso le lenti deformanti del reato, ma opera la necessaria distinzione tra il

³⁶ Moscato M. T., *Educazione e potere: fenomenologia di una relazione*, in Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, Clueb, 2003, pp. 375-380

comportamento deviante e la persona che lo compie, nella ferma convinzione che ogni esemplificazione sia riduttiva e causa di inutili e pericolosi pregiudizi. Egli rivolge al giovane un “tu” appassionato, come atto infinito di vicinanza e di apertura, e intravede accanto al presente un futuro migliore, cioè la possibilità concreta che ciascun soggetto ha di rimediare ai suoi errori e di dare contributi e risultati migliori. Occorre ricordare che l’uomo è molto di più delle sue azioni e c’è nell’uomo più di quanto egli stesso non sappia. Con Ernesto Balducci³⁷ e con Aldo Capitini³⁸ possiamo dire che un educatore pessimista, che non crede che l’uomo possa cambiare, andrebbe subito messo in pensione, perché il primo atto creativo dell’educatore è infondere nel giovane che cresce la fiducia nelle proprie possibilità.

L’educatore territoriale ha molte più probabilità di un educatore tradizionale, o di qualsiasi altro operatore sociale che lavora in ambito istituzionale, di essere accolto e accettato dai suoi soggetti educandi e di poter interagire con loro in modo significativo. Egli matura una conoscenza approfondita del giovane e della sua famiglia perché ha la possibilità di entrare materialmente nel suo sistema di vita, di osservare e di prendere parte alle relazioni che si sviluppano al suo interno e di modificarne gli assetti. Il suo intervento si realizza all’interno di quei contesti di solito preclusi all’osservazione

³⁷ Balducci E., *Educazione e libertà*, Casale Monferrato, Edizioni Piemme, 2000

³⁸ Capitini A., *La nonviolenza oggi*, Milano Edizioni di Comunità, 1962

istituzionale e che rischiano, quindi, di rimanere inesplorati determinando una perdita importante di informazioni e di possibilità concrete di azione e di promozione sociale.

L'accompagnamento educativo è un processo complesso e mai del tutto definito attraverso il quale si offre al minore un supporto formativo che si realizza attraverso la condivisione dei suoi percorsi di vita e mediante un costante affiancamento nel fare e nel pensare. La relazione educativa è lo “spazio transizionale”³⁹ nel quale il minore riscopre la possibilità di affidarsi a qualcuno capace di ristabilire gli antichi riti dell'attaccamento e della fiducia e dove analizzare e riflettere sul senso di ciò che si fa, senza temere di incorrere nel giudizio e nelle correzioni dell'adulto.

La relazione educativa è sempre accoglienza e mai rifiuto, è riconoscimento e non giudizio, è contenimento e nello stesso tempo libertà di scelta. Il contenimento rimanda all'immagine materna del “tenere insieme”, ma anche a quella repressiva del “trattenere”: come la madre tiene in braccio il suo bambino avendo nel proprio corpo, attivi, gli elementi sensoriali che permettono di fare un'operazione tesa tra due poli, il contenimento e l'autonomia, allo stesso modo, l'educatore deve sentire quando il soggetto è in condizione di rischio e stringerlo un po' senza fargli male, oppure lasciarlo andare del tutto quando sente che c'è una possibilità di autonomia.

³⁹ Demetrio D., *Lavoro sociale e competenze educative*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989

La relazione educativa svolge un'importante funzione riflessiva che permette al minore di donare un valore e un senso nuovo alla propria esperienza. La risignificazione del quotidiano si realizza attraverso processi di inculturazione e di acculturazione, e promuove un arricchimento simbolico che riguarda sia l'immagine che il minore riceve di se stesso, sia la lettura della propria esperienza esistenziale. Paulo Freire ci ha insegnato che: *“Se l'educatore non si immedesima con la cultura popolare, difficilmente avrà altri ascoltatori che lui stesso. Il suo discorso, non solo aleggerà inefficace, ma potrà rafforzare la dipendenza popolare e sottolineare ancora l'affermata “superiorità linguistica” delle classi dominanti”*.⁴⁰ L'educatore sa bene che non esiste comunità, gruppo o individuo che non sia portatore di cultura, saperi e specificità valoriali. Si tratta spesso di conoscenze che vengono dal basso e, non essendo formalizzate all'interno dei canoni del sapere ufficiale, sono ritenute prive di significato e incapaci di produrne.⁴¹ In una società in cui primaria importanza acquisiscono i saperi formali, sussiste il rischio di esclusione prodotta dalla divisione sociale tra coloro che sanno dare un senso a se stessi e al mondo che li circonda (che sanno cioè creare cultura e sapere), coloro che sanno soltanto utilizzare le informazioni e coloro che non sanno neppure di non sapere, rimanendo così “esclusi” in una

⁴⁰ Freire P., *Pedagogia della speranza*, tr. it., Torino, EGA, 2008, p. 129

⁴¹ Gramigna A., *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*, Roma, Armando, 2003

società che, nei casi più evoluti, li assiste.⁴² L'assistenza, tuttavia, sebbene utile e necessaria, specialmente in situazioni di povertà e di forte marginalità sociale, non può diventare l'unico intervento possibile. Le stridenti diseguaglianze sociali ed economiche impongono alla società civile di intervenire con azioni politiche, progetti educativi e strategie economiche che superino la falsa e ipocrita logica assistenzialistica che moltiplica i vincoli di subordinazione, favorendo l'addomesticamento e l'acquiescenza dei soggetti socialmente più deboli piuttosto che la loro emancipazione. Il rigurgito di ricchezza che trabocca dalle tasche dei ricchi e sgocciola sui poveri cela sotto un velo di falsa generosità la volontà di potenza di un sistema economico ipertrofico che tende sostanzialmente ad autoriprodursi e ad autolegittimarsi, considerando ogni aspetto del Creato *markeable*, passibile di acquisizione, proprietà privata e messa a profitto.⁴³

Così, nella società postmoderna, si è spesso disponibili per una solidarietà a distanza, però sulla strada, ad esempio, si diventa aggressivi o si vive lo spazio come proprietà personale: *“Esprimere sentimenti di solidarietà nei confronti del popolo degli zingari è di per sé riprovevole. Perché si tratta di un popolo che ruba. Che tiene pulita la roulotte ma insozza l'esterno pubblico. Inadatto al lavoro regolare e all'istruzione obbligatoria. Di una prolificità inaccettabile. Dedito a maltrattamenti, sguardi feroci e accattonaggio minaccioso. Depositario di stolide magie e inquietanti superstizioni. Ma poi, gli zingari non rubano forse i*

⁴² Alberici A., *L'educazione degli adulti*, cit.

⁴³ Portara G., *La personalità nonviolenta*, cit.

*bambini? Impossibile controbattere le dicerie con statistiche che ne evidenzino la fragilità: i nomadi sono in maggioranza italiani, in ogni caso dispongono quasi sempre di permesso di soggiorno; la più parte ha impieghi lavorativi, sia pure precari... Restano nomadi e appartenenti al popolo rom. Irriducibili alla nostra normalità. Esclusi per loro propria volontà”.*⁴⁴

Nel nostro tempo la sfida della formazione, specialmente per quanto riguarda le fasce socialmente più deboli, non consiste solo nella diffusione di conoscenze e di capacità in grado di far evolvere la qualità della cultura dei soggetti, quanto piuttosto nella possibilità di formare “menti” aperte, disponibili al nuovo e alla critica, in grado di far interagire dinamicamente i propri saperi con i contesti di esperienza: è compito dell’educatore indicare i sistemi di significato che sono contenuti e presenti nei fatti; si tratta di sistemi simili ad impalcature in grado di sostenere l’acquisizione di nuove esperienze, modi cioè di guardare e di collegare tra loro le conoscenze nel rispetto delle giuste gerarchie. Il confine tra l’operatore sociale e il minore va tracciato, pertanto, proprio sulla base delle diverse e più consapevoli organizzazioni del sapere procedurale: un sapere capace di sistematizzare, di organizzare e di porre in relazione un numero di dettagli progressivamente crescente secondo un gioco di simboli e di astrazioni che

⁴⁴ Lerner G., *Tu sei un bastardo. Contro l’abuso delle identità*, Milano, Feltrinelli, 2005, p. 133

tentano di descrivere e di interpretare il mondo per comporne i dati e le esperienze secondo modelli gradualmente sempre più coerenti.⁴⁵

L'educatore, se necessario, può anche rinunciare alle sue opinioni, ai suoi sentimenti, quando ciò può servire alla promozione di quelli dell'educando. Egli si introduce nell'intimità dell'altro non per sostituirsi, addormentare, ma per scuotere, risvegliare, rendere attivo l'educando. Lo scopo ultimo sarà educare all'autonomia, intesa come capacità di regolarsi da sé.⁴⁶

Il minore nell'ottica di un intervento educativo territoriale ispirato ai valori della pace e della nonviolenza è sempre "costruttore" e "riorganizzatore" della propria esperienza, mentre l'educatore è colui che fa cogliere l'altrimenti, la possibilità altra e l'apertura rispetto alla stasi e/o all'ostinazione di rimanere immobili in se stessi: l'educatore è l'attivatore della dinamicità che produce il cambiamento e che sa far reperire, attraverso l'impegno e lo sforzo, una novità, e costruire orizzonti di senso più profondi e migliori. Con Bauman⁴⁷ possiamo dire che la sua è un'etica della carezza, perché nella carezza la mano non stringe e non afferra, ma sfiora senza comprimere e si sposta seguendo la forma del corpo accarezzato.

L'educatore territoriale si propone con una serie di gesti interrotti che si configurano come provocazioni di senso ed offrono all'adolescente la possibilità

⁴⁵ Cacciari M., *Icone della legge*, Milano, Adelphi, 1985

⁴⁶ Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Trento, Erickson, 2006

⁴⁷ Bauman Z., *Le sfide dell'etica*, tr.it., Milano, Feltrinelli, 1996

di rielaborare criticamente la propria esperienza secondo un percorso personale. Il gesto interrotto è un'azione volutamente incompiuta che riscopre il valore dell'attesa e del silenzio rispettando l'altrui individualità: *“c'è sempre il pericolo che la parola restringa la vita, la limiti a certi rapporti e a certi punti di vista escludendone altri, o che sia detta troppo presto, non da una base profonda, ecco il silenzio che unifica ed eleva: unifica perché nel silenzio noi facciamo posto ad ascoltare gli altri esseri, e tanti suoni e segni che altrimenti non percepiamo; eleva, perché dopo un silenzio di vero raccoglimento, diciamo più agevolmente il meglio che abbiamo nell'animo. Durante il silenzio c'è qualche cosa dentro di noi che lavora meglio per noi, unendoci all'intimo silenzioso e infinito di tutti”*.⁴⁸

Secondo la tradizione ebraica il vero rabbino invita ad ascoltare la sua lezione affinché poi venga distrutta; in tal modo si garantisce lo spazio vitale e la dimensione del silenzio per l'allievo. Sicuramente tale posizione propria del misticismo risulta estrema, perché, in ogni caso, l'educatore ha il dovere di lasciare una traccia, che però sarà solo un segno che in nessun modo potrà vincolare o obbligare il giovane, che secondo una prospettiva democratica e libertaria dovrà sviluppare e potenziare il suo percorso nella più completa autonomia. Inoltre, l'ascolto educativo richiede l'obbligo pedagogico e morale della restituzione. Noi ascoltiamo i ragazzi promettendo loro una restituzione ed una elaborazione di quanto ci è stato raccontato; altrimenti l'invito a raccontare e

⁴⁸ Capitini A., *Il potere di tutti*, cit., pp. 339-340

a raccontarsi diventa anonima registrazione dell'esistente quando non inutile intrusività. L'educatore ascolta per poter restituire un'immagine, una possibilità di lettura; per questo l'ascolto educativo non è mai paritetico, esso parte sempre da una esortazione al dialogo e al confronto che devono, in qualche modo, essere finalizzati ad una crescita comune degli interlocutori. Chi viene ascoltato cambia, modifica le sue attitudini e i suoi orientamenti verso il mondo, scorge, attraverso l'ascolto dell'altro, parti di sé che non conosceva, piste su cui lavorare per una maggiore serenità e un maggiore equilibrio.⁴⁹

Per la pedagogia della pace e della nonviolenza l'atto educativo non è trasmettere dei contenuti, ma è "addestramento ad apprendere" o, meglio ancora, è progressiva e mai compiuta liberazione della coscienza dalle acquiescenze acritiche a vantaggio di una sempre maggiore apertura verso un responsabile e autonomo giudizio sul mondo in cui concretamente si vive, e verso un impegno corrispondente alla sua trasformazione.⁵⁰ L'educazione è un'attività finalizzata all'acquisizione di un sapere inteso, anzitutto, come competenza per il cambiamento. Conoscere il mondo, afferma Capitini, è connesso con il volerlo cambiare. Se la violenza è mezzo di conservazione sociale, l'educazione, allora,

⁴⁹ Mantegazza R., *Educazione alla resistenza*, Troina (En), Città Aperta, 2003

⁵⁰ Balducci E., *Educazione e libertà*, cit.

deve essere necessariamente intesa nella sua valenza di strumento di trasformazione sociale. La pedagogia si fa, così, riflessione sul possibile.⁵¹

Gli attori dell'innovazione si collocano, spesso, lontano dal pensare e dal sentire comune, operano in ambiti non facilmente individuabili, si pongono al servizio di interessi che il comune cittadino non conosce e nemmeno riesce a prefigurare. I portatori del nuovo sono coloro che sfidano i vincoli della società e lottano per affermare le ragioni dei più deboli, perché vengano riconosciuti i loro diritti: l'educatore che lavora con la devianza minorile e la marginalità sociale sa bene che la nozione di obbligo predomina su quella di diritto che le è relativa e subordinata. Un diritto non è efficace di per sé, ma in rapporto all'obbligo corrispondente; l'adempimento effettivo di un diritto non viene da chi lo possiede, bensì dagli altri uomini che si riconoscono in esso, obbligati a qualcosa. L'obbligo, anche se non fosse riconosciuto da nessuno, non perderebbe nulla della pienezza del suo essere. Un diritto che non è riconosciuto da nessuno, invece, non vale nulla.⁵²

Educare alla pace comporta una più globale educazione ai principi e ai valori che sono costitutivi della pace stessa: la libertà individuale e la giustizia sociale, valori che rappresentano un patrimonio comune dell'umanità e che quindi richiedono una responsabilità condivisa di tutti i popoli. Garantire la pace

⁵¹Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, Ega, 2007

⁵²Weil S., *La prima radice*, tr. it., Milano, Leonardo, 1996

significa, infatti, assicurare il rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo e della sua dignità, nella convinzione che i diritti umani siano prerogativa di tutti e non una semplice concessione da parte dei governi e delle autorità.

APPENDICE

1. Anni Sessanta: la pace nelle strade e nelle piazze. Un dialogo con

Fausto Amodei sulla Marcia per la pace del 1961

Fausto Amodei è considerato uno degli interpreti più importanti del rinnovamento culturale della musica italiana durante gli anni Sessanta, un esponente delle esperienze più significative di quegli anni da “Cantacronache” al “Nuovo Canzoniere Italiano”.

Le cronache della Marcia del 1961 raccontano che sulla strada tra Perugia e Assisi Fausto Amodei e Franco Fortini composero la *Canzone della marcia della pace*,¹ le cui parole, intonate su un motivo ispirato alla tradizione popolare, tracciarono, forse per la prima volta e in maniera inequivocabile, una netta linea di demarcazione dalla retorica tronfia e sognante degli inni. Le parole e la musica di Fortini e Amodei aprirono un decennio che avrebbe visto proliferare la canzone pacifista antimilitarista, in un crescendo che visse uno dei suoi momenti più significativi tre anni più tardi, al Festival di Spoleto del 1964: da allora in poi, complice il diffondersi della protesta contro il Vietnam, la canzone popolare fece registrare una grande quantità di testi impegnati a declinare il tema della pace in tutte le sue forme.²

¹ Fortini F., Amodei F., *La canzone della marcia della pace*. Il testo si trova in “Nuovo canzoniere italiano”, luglio 1962. La canzone verrà incisa più tardi, nel 1965, nella collana dei “Dischi del sole”, in un album intitolato *Le canzoni del no*.

² Martellini A., *Fiori nei cannoni*, Roma, Donzelli, 2006

Domanda: Lei era presente il 24 settembre del 1961 alla prima Marcia della pace Perugia-Assisi. Cosa ricorda di quella giornata?

Risposta: La “trasferta” dei Torinesi alla Marcia per la pace fu organizzata da Paolo Gobetti e da sua moglie Carla, che mi mobilitarono nella mia veste di “Cantacronache”. Viaggiammo su di un pullman appositamente affittato e, come compagni di viaggio, ricordo che vi erano, fra gli altri, Norberto Bobbio, Italo Calvino e Franco Fortini. Avevo finito da poche settimane i miei diciotto mesi di naia e ritenevo sufficientemente assimilabile al carattere pacifista della Marcia il furioso antimilitarismo che l’esperienza appena vissuta mi aveva inoculato. Durante il viaggio Franco Fortini diffondeva alcuni suoi aforismi, non ricordo se inventati sul momento o tenuti da parte per l’occasione. Uno diceva: “*Soldato che fugge, buono per un’altra volta*”; ed un altro: “*Branda a due piazze non si è mai vista*”. Arrivammo all’appuntamento a Perugia abbastanza caricati, nonostante la levataccia. Io avevo portato la mia chitarra e me la tenni a tracolla per tutti i 26 chilometri della marcia, cantando, fra l’altro, *L’avvoltoio* di Calvino, canti di protesta della Grande Guerra come *Gorizia* e *Le déserteur* di Boris Vian. Nel corso della marcia Fortini scrisse alcune strofette e me le passò perché le musicassi. Su due piedi adottai la melodia di una canzone di coscritti, ricordo della citata recente esperienza, e così nacque e fu diffusa tra i partecipanti la *Canzone della marcia della pace* che diceva, per chi non la conoscesse, così : “*E*

*se Berlino chiama /ditele che s'impicchi! /Crepare per i ricchi /no, non ci garba
più./ E se Berlino chiama / ditele che ripassi! / Lo sanno pure i sassi / non ci si
crede più./ Se la ragazza chiama / non fatela aspettare./ Servizio militare / solo
con lei farò./ E se la patria chiama / lasciatela chiamare!/ Oltre le Alpi e il mare /
un'altra patria c'è".*

Domanda: Conosceva personalmente Aldo Capitini? Se sì, che tipo di rapporto ha avuto con lui?

Risposta: Non ho conosciuto personalmente Capitini, neppure in occasione della Marcia.

Domanda: Erano anni particolarmente caldi in Italia: nel 1960 sotto il governo Tambroni c'erano stati i famosi e tragici scontri (che peraltro hanno ispirato una delle sue più famose canzoni *Per i morti di Reggio Emilia*), anche a Catania morì un giovane ventenne, Salvatore Novembre. Che significato aveva allora per un progressista come Lei una marcia per la pace?

Risposta: Probabilmente la mia, e non solo mia, partecipazione alla Marcia per la pace era sollecitata più da un convinto antibellicismo ed antimilitarismo che da un pacifismo "puro" di tipo gandhiano o, appunto, capitiniano. Sicuramente un personaggio di quel tempo che fece da tramite fra le due visioni fu Danilo Dolci, che con la sua capacità di azione e di mobilitazione nonviolenta, ma non per questo innocua, riuscì a rendere credibile il metodo della nonviolenza a parecchi che, come me, erano schierati a favore della lotta di classe. Analogamente ci si

sentiva solidali con manifestazioni come la marcia della pace di Aldermaston e con il pacifismo di Bertrand Russell, anche se non si ritenevano completamente sovrapponibili le due posizioni.

Domanda: Anche a livello internazionale la situazione era estremamente complessa. La guerra fredda, per quanto stava avvenendo a Cuba e in Vietnam, nonostante Kennedy e Krusciov, presentava livelli altissimi di tensione. Come pensavate di poter incidere da un paese sicuramente secondario e periferico come l'Italia su eventi tanto importanti?

Risposta: Una Marcia per la pace si presentava come un modo nuovo di manifestare: si vide che riusciva a raccogliere un largo consenso tra gruppi, associazioni e segmenti di società civile che, probabilmente, prima di allora, non avevano mai partecipato insieme ad iniziative collettive e che, per la dimensione raggiunta, garantiva una indubbia risonanza mediatica. Si sentiva di far parte di un movimento che produceva manifestazioni e partecipazione popolare anche in altre parti del mondo (come nel caso della citata marcia di Aldermaston o dei festival di canto sociale che venivano organizzati in altri paesi europei). Non si era ancora, insomma, nella situazione attuale in cui, se non appari al Tg1, non esisti. C'erano ancora vie di comunicazione e di trasmissione di idee abbastanza autonome rispetto all'attuale "Grande Fratello". E questo ci faceva sperare, o illudere, di poter intervenire negli eventi locali e mondiali.

Domanda: Lei, negli anni successivi, ha partecipato ad altre marce per la pace?

Risposta: Ho partecipato a parecchie altre marce “contro la guerra”, quindi non specificamente ispirate al pacifismo capitolino. C'erano l'Algeria, il Vietnam, l'Angola, il Congo, fino al *Desert Storm* ed all'Iraq odierno.

Domanda: Ha fatto mai parte di organizzazioni o movimenti di pacifisti?

Risposta: A partire dalla fine degli anni Cinquanta ho militato in Unità Popolare, poi nel PSI, poi nel PSIUP, poi nel PCI, poi nel PDS. Non so quali di queste organizzazioni possa essere ritenuta squisitamente “pacifista”: certamente tutte sono da ritenersi antibelliciste.

Domanda: Che significato ha avuto la pace nella sua produzione artistica?

Risposta: Anche in questo caso l'antibellismo ha giocato più del pacifismo russelliano o gandhiano. Comunque l'antibellismo molto spesso ho cercato di esprimerlo non in forma violenta e “muscolare”, ma giocando su altri tasti. Nella *Canzone del popolo algerino*, per esempio, da me musicata su testo di Michele Straniero, si insisteva su un richiamo ai principi che, affermatosi con la Rivoluzione Francese, proprio con questa guerra la Francia rinnegava: “*Dal tuo paese, un giorno/ dalla Francia / venne una luce immensa. / Dicevano EGUAGLIANZA , FRATELLANZA./ Ora fermati e pensa: /Chi ti ha mandato / soldato / col fucile alla mano./ Chi ti ha mandato / ragazzo / a sparare lontano*”. Un'altra canzone *Perché una guerra*, cercava di sviluppare in modo articolato il

concetto espresso da Brecht nei famosi versi: “*Quando viene il momento di marciare, molti non sanno / che il nemico marcia alla loro testa*”. Una canzone, composta contro la guerra in Vietnam, *Le disgrazie non vengono mai sole*, motteggiava sardonicamente sulla stupidità di morire per una causa sbagliata. Penso comunque che un critico un po’ severo potrebbe accusare le mie canzoni “pacifiste” di non riuscire a definire la “pace” altrimenti che come “assenza di guerra” o addirittura come esito vittorioso di “guerre giuste”.

Domanda: Lei ha interpretato, tra l’altro, le canzoni scritte da Italo Calvino. Che rapporto ha avuto Calvino, nelle sue canzoni, con la pace?

Risposta: Credo che l’unica canzone di Calvino, di quelle da lui composte assieme a noi “Cantacronache”, che affronti il problema della pace sia *L’avvoltoio*. Le altre svolgono altre tematiche, come il lavoro di fabbrica alienante (*Canzone triste*) o il consumismo (*Sul verde fiume Po*). Da poco uscito dal PCI, in seguito ai fatti di Ungheria del 1956, Calvino aderiva comunque alla campagna per il disarmo nucleare, con questa canzone che, sulla traccia forse dell’esperienza delle *Fiabe Italiane*, ha dato alla tematica pacifista una bella icona poetico-musicale.

Domanda: Gli anni Sessanta-Settanta, nella produzione musicale, sono stati particolarmente rilevanti per l’impegno politico e per la costruzione di una cultura della nonviolenza. Quali, a Suo avviso, sono state le produzioni che più si potevano ritenere vicine alle istanze promosse in quel 24 settembre del 1961?

Risposta: Quelle di autori americani, come Bob Dylan, Pete Seeger, Joan Baez, di autori inglesi, come Ewan Mc Coll, di autori tedeschi, come Franz Josef Degenhardt e Dieter Süverkrüp, di autori francesi, come Boris Vian e Georges Brassens. Quest'ultimo rappresenta, in alcune sue canzoni, una posizione di pacifismo "estremo", che tempo fa avevo cercato di evidenziare in un articolo su "L'Unità" di cui ti allego copia.

Domanda: Ritieni che oggi sia immaginabile un recupero in senso serio e democratico dei valori alti e laici che quel movimento produsse?

Risposta: Il movimento pacifista ebbe un improvviso ed enorme risveglio in tutto il mondo all'inizio della guerra in Iraq. Sembrò che tale mobilitazione potesse condizionare anche a lungo termine le velleità guerrafondaie delle potenze economiche e militari. Lo slogan *No alla guerra, senza se e senza ma* sembrava destinato a durare. L'attuale crisi economica credo che costituisca un serio limite al ricrearsi di un'analogia mobilitazione pacifista, perché i potentati economici su scala globale raccolgono maggior consenso (o minor dissenso) comunque si comportino, anche nelle iniziative belliche scatenate per questioni di petrolio, di fonti energetiche e di materiali strategici. Basta pensare all'opposizione che negli USA ha incontrato Obama per far passare una riforma sanitaria che *costerebbe meno della guerra in Iraq ed in Afghanistan*.

Domanda: Lei, quel 24 settembre 1961, fu fotografato insieme ad Aldo Capitini e Franco Fortini: secondo Lei la poesia, la canzone, la filosofia e la

cultura in genere hanno ancora una funzione educativa? Possono essere considerate oggi buone pratiche educative?

Risposta: Nell'attuale situazione, specificamente italiana, ma per certi versi riferibile a parecchie altre zone del pianeta, in cui si combattono o si condividono operazioni di guerra facendole passare per operazioni a dir poco umanitarie, in cui si "respingono" i dannati della terra che cercano un approdo lontano dalle guerre e dalle dittature di casa loro, mi chiedo a volte: *"tutto questo sta avvenendo nonostante le passate mobilitazioni della cultura, della poesia, dell'arte, a favore della pace e della giustizia nel mondo, o invece anche a causa loro?"* Insomma sono decisamente deluso e pessimista.

Domanda: Il movimento per la pace, come tutte le iniziative dal basso, ha conosciuto in questi cinquant'anni momenti di maggiore espansione e periodi di assoluto silenzio: secondo Lei, dopo la crisi dei partiti e delle ideologie, la caduta dei due blocchi e il disorientamento diffuso, è pensabile ancora oggi un'organizzazione complessa come quella promossa da Aldo Capitini nel 1961?

Risposta: Credo di aver già risposto più sopra, almeno in parte, a questa domanda. Se si uscisse dall'attuale crisi economica rinnovati, cioè capaci di eliminare, o almeno di ridurre, tutti gli elementi strutturali che sono stati la causa della crisi stessa, potrebbe esserci qualche speranza di ripresa per iniziative dal basso che riaffermino il diritto alla pace ed alla giustizia per i popoli. Si ha invece l'impressione che la maggioranza delle nazioni, soprattutto di quelle ricche,

intendano usare la crisi per uscirne ancora peggiorati, in termine di minor impegno per una distribuzione perequata delle ricchezze, per la lotta ai privilegi e per la riduzione generalizzata degli armamenti.

ALLEGATI

1. *Brassens: un anarchico politicamente scorretto*¹ di Fausto Amodei

Georges Brassens, il poeta *chansonnier* di cui la Francia ha celebrato l'anno scorso il ventesimo anniversario della morte e che qui in Italia è conosciuto grazie soprattutto ad alcune canzoni tradotte in italiano, cantate da Fabrizio De André ed a quelle tradotte in milanese da Nanni Svampa, passa per un autore genericamente "anarchico". Questa sua componente "ideologica", è però molto differente da quella di altri *chansonniers* francesi del passato più recente, come Leo Ferrè e Boris Vian, o più remoto, come Aristide Bruant e Gustave Nadaud, che danno voce alla loro vena anarchica in modo più esplicito e "militante". Questa differenza la si coglie nelle canzoni che trattano argomenti riconducibili a fatti politici, particolarmente in quelle che narrano storie e situazioni riferite al periodo dell'occupazione nazista della Francia e dello scontro tra la Resistenza ed il governo Vichy. La biografia dello *chansonnier* non è stata solo sfiorata da quelle vicende, ma ne è stata concretamente marchiata. Nel '43, a 22 anni, emigrato a Parigi dalla nativa Sète per seguire la sua vena di poeta e musicista, fu costretto dal

¹ Il testo è riportato integralmente. Amodei F., *Brassens: un anarchico politicamente scorretto*, in "L'Unità", 26 Aprile 2002

S.T.O., il servizio di Lavoro Obbligatorio, a recarsi in Germania, in un campo di lavoro presso Berlino, per un anno. Approfittò di un permesso per rientrare furtivamente in Francia e rifugiarsi a Parigi, dove, benché ricercato dalle autorità, venne nascosto ed ospitato da Jeanne, personaggio chiave di alcune tra le sue più belle canzoni. Che la vicenda gli abbia sollecitato un impegno politico vero e proprio è testimoniato dal fatto che nel '46, a guerra finita, collaborò all'organo del movimento anarchico francese "*Libertaire*". Ma nelle sue canzoni questo episodio ed il suo contesto sono sedimentati e metamorfosati in modo molto personale, che esclude qualsiasi impostazione celebrativa o diaristica, producendo canzoni ispirate alla stessissima musa irridente ed irriverente e nello stesso tempo affettuosa che gli ha suggerito altre storie basate sulle amicizie, gli amori, amoretto ed amazzini, le morti serie o ridicole di cui il suo canzoniere è costellato. *La Tondue* (la rapata) racconta di una ragazza che, avendo fraternizzato con i tedeschi (*La belle qui couchait avec le roi de Prusse*), si trova a dover portare alcuni capelli posticci, in quanto *i bravi sanculotti ed i berretti grigi hanno consegnato la sua criniera ad un toscano*. Il narratore, presente alla scena, dichiara di non aver preso le difese della capigliatura della giovane perché "*les coupeurs de cheveux en*

quatre”(quelli che tagliano i capelli in quattro) gli fanno paura. Il suo commento alla vicenda è: “*Che tristezza, quei tirabaci persi!*”; ne raccoglie uno rimasto sulla strada, se lo mette all’occhiello e si allontana sotto gli sguardi sospettosi di quei “tagliatori di trecce”, dichiarando che, non essendo un benemerito della patria, non ha né croce di guerra né croce d’onore, ma in compenso ha un tirabaci come coccarda. *Les deux oncles* (i due zii) narra di zio Martino e zio Gastone dei quali “*l’un aiamaît les Tommies, l’autre aiamaît les Teutons*” (ad uno piacevano gli Inglesi, all’altro i Tedeschi); ognuno dei due è morto per i propri amici e lui, il narratore, che non teneva per nessuno è ancora vivo e dichiara ai cari zietti (“*chers tontons*”) che, rimaritatesi le vedove di guerra, rimesse a nuovo le stelle appannate del maresciallo Pétain, spartite le corde degli impiccati, visto che i loro figli e le loro figlie vanno, mano nella mano, a far l’amore ed a fare l’Europa di domani, delle loro epurazioni e collaborazioni ed abominazioni e desolazioni, dei loro “piatti di crauti” e “tazze di té” tutti se ne infischiano all’unanimità, perché la vita, come si dice, ha ripreso tutti i suoi diritti. La canzone termina con l’invito, rivolto agli amici, che, eventualmente, stessero per raggiungere i due zii in cielo, ad offrir loro, da parte del nipote narratore, un non-ti-scordar-di-me, che sarà, naturalmente,

un “*forget me not*” per lo zio patriota, ed un “*vergiss mein nicht*” per lo zio collaborazionista. Infine la canzone *Entre la Rue Didot et la Rue de Vanves* (tra Via Didot e Via Vanves) racconta come negli anni '40 il narratore, sbarcato a Parigi dalla Provenza, vedendo passare una bella tedesca con un bel sedere (“*une belle GretchenCallipyge*”), come atto di ostilità le abbranca il fondo della schiena, suscitando le ire di quella “*conne, méchante*” (stronza e cattiva) che va a chiedere ai propri complici la testa dello sciagurato; gli sbirri arrivano nella tana del nostro eroe e lo trovano intento a studiare sulla chitarra complicati accordi alla Django Reinhard; per fortuna sono anch'essi appassionati di chitarra per cui lo lasciano in pace e si allontanano canticchiando. Se -commenta il narratore- non avessero avuto quest'amore per la musica, lo avrebbero messo al muro, ci sarebbe una sua lapide sulle pareti di Via Didot e di Via Vanves, ed a teatro, quella sera, al posto suo un altro guitto canterebbe un'altra canzone. Nel contesto del vasto repertorio di Brassens, l'atteggiamento tenuto dall'autore in queste canzoni che, visto isolatamente, potrebbe rivelare pericolose tendenze “revisionistiche” o “qualunquistiche”, può essere addebitato invece a due costanti del suo stile e della sua visione del mondo che sono: il rifiuto aprioristico di quel che oggi verrebbe

chiamato “*politically correct*”, che per il nostro è il primo passo verso il conformismo, la melensaggine, l’ideologia piccolo borghese; e poi il pacifismo, che per Brassens è assoluto, senza eccezioni né deroghe, perché la guerra più che essere crudele, tragica e oggetto di indignazione, è stupida, senza senso e suscita commiserazione. In una sua intervista Brassens ha dichiarato perentoriamente: *A parte coloro che vogliono uccidere, siamo tutti utili; anche i piedipiatti, anche i preti.*

2. Dove vola l’avvoltoio di Italo Calvino

(Musica di Sergio Liberovici)

Un giorno nel mondo finita fu l’ultima guerra,
il cupo cannone si tacque e più non sparò,
e privo dell’aspro suo cibo dall’arida terra
un branco di neri avvoltoi si levò

Dove vola l’avvoltoio?

Avvoltoio vola via,

vola via dalla terra mia

ch'è la terra dell'amor.

L'avvoltoio andò dal fiume ed il fiume disse "NO!"

avvoltoio vola via, avvoltoio vola via.

*Nella limpida corrente ora scendon carpe e trote
non più i corpi dei soldati che la fanno insanguinar".*

Dove vola l'avvoltoio?...

L'avvoltoio andò dal bosco ed il bosco disse "NO!"

avvoltoio vola via, avvoltoio vola via.

*Tra le foglie, in mezzo ai rami passan sol raggi di sole,
gli scoiattoli e le rane, non più i colpi del cannon".*

Dove vola l'avvoltoio?...

L'avvoltoio andò dall'eco e anche l'eco disse "NO!"

avvoltoio vola via, avvoltoio vola via.

*Sono canti che io porto, sono i colpi delle zappe,
girotondi e ninne-nanne, non più il rombo del cannon".*

Dove vola l'avvoltoio?...

L'avvoltoio andò ai tedeschi e i tedeschi disse "NO!"

avvoltoio vola via, avvoltoio vola via.

*Non vogliam mangiar più fango, odio e piombo nelle guerre,
pane e case in terra altrui non vogliamo più rubar".*

Dove vola l'avvoltoio?...

L'avvoltoio andò alla madre e la madre disse "NO!

avvoltoio vola via, avvoltoio vola via.

I miei figli li dò solo a una bella fidanzata

che li porti nel suo letto, non li mando più a ammazzar".

Dove vola l'avvoltoio?...

L'avvoltoio andò all'uranio e l'uranio disse "NO!

avvoltoio vola via, avvoltoio vola via.

La mia forza nucleare farà andare sulla luna,

non deflagrerà infuocata distruggendo le città".

Dove vola l'avvoltoio?...

Ma chi delle guerre quel giorno aveva il rimpianto

in un luogo deserto a complotto si radunò

e vide nel cielo arrivare girando quel branco

e scendere scendere finché qualcuno gridò:

"Dove vola l'avvoltoio?

Avvoltoio vola via

vola via dalla testa mia...."

ma il rapace li sbrandò.

3. *Il disertore* di Boris Vian

(Traduzione letterale della Goccia)

Signor Presidente,

vi scrivo una lettera

che forse leggerete

se ne avrete il tempo.

Ho ricevuto

le mie carte militari

per andare alla guerra

prima di mercoledì sera.

Signor Presidente

Io non la voglio fare

io non sono sulla terra

per ammazzare delle povere persone.

Non è per contrariarvi

bisogna che ve lo dica

la mia decisione è presa

io vado a disertare.

Da quando sono nato

Ho visto morire mio padre

Ho visto morire i miei fratelli

e piangere i miei bambini.

Mia madre ha tanto sofferto,

che ora è nella tomba

e si burla delle bombe

e si burla dei versi.

Quando sono stato prigioniero

è stata rubata mia moglie

è stato rubato il mio amore

e tutto il mio caro passato.

Domani di buon mattino

io chiuderò la porta

in faccia agli anni morti

e andrò per le strade.

Mendicherò la mia vita

per le strade di Francia

dalla Bretagna alla Provenza

e andrò a dire alla gente

rifiutate d'obbedire

rifiutate di farla

non andate alla guerra

rifiutate di partire.

Se bisogna donare del sangue

Andate a donare il vostro

voi siete un buon apostolo,

Signor Presidente.

Se mi perseguirete

avvisate i vostri gendarmi

che io non avrò armi

e che loro potranno sparare.

CONCLUSIONI

Se Aldo Capitini è stato sicuramente un intellettuale scomodo per i suoi contemporanei, non essendo incasellabile e riconducibile ad una appartenenza stabile e chiara e/o istituzionalmente definibile (sotto il profilo sia religioso che politico) e per il suo spirito fondamentalmente anarchico, ancora oggi, egli appare come il classico pedagogico più volutamente ed intenzionalmente rimosso. Tale rimozione è frutto, tuttavia, di una scelta miope e inconfutabilmente colpevole. Il suo messaggio infatti si presenta in tutta la sua forza ed energia, perché animato da uno spirito rinnovatore, aperto al cambiamento e criticamente costruttivo, obbedendo non alle logiche dei potenti dell'economia e della politica, ma esclusivamente al dinamismo dei meno fortunati, dei dimenticati e dei più deboli della storia della società. Il suo è un appello a quei saperi sommersi, che i potenti di ogni epoca hanno l'interesse a rimuovere, a nascondere e ad occultare. I bisogni di chi ha di meno e le istanze universali e metastoriche della nonviolenza, della pace, del riscatto e dell'uguaglianza reale sono i principi da cui muove tutta l'attività di Aldo Capitini, facendo tali concezioni/principi da sostrato e da sfondo al suo pensiero. La sua speculazione è infatti ispirata da esigenze profondamente etiche e intimamente vissute, che concretamente si traducono in fare educativo e in attività organizzatrice dal basso (basti ricordare le esperienze dei COS e dei COR).

Da vero educatore/maestro/pedagogo Aldo Capitini seppe trasformare le sue concezioni teoretico-pedagogiche in esperienze concrete, orientate ed indirizzate da un *possibile*, che è sempre e comunque compimento del meglio, cosmicamente e universalmente interpretato alla luce di un pensiero profetico, che richiede ed impone una realizzazione immediata. In questo senso paradigma dell'educare è proprio la festa.

Per Capitini infatti profeticamente e biblicamente la festa è il luogo che fa abitare uno "spazio altro", un territorio aperto e liberatore che è di per sé in grado di desituare e di dischiudere orizzonti di incontro e di confronto; nella festa anche il tempo perde la sua natura cogente di indicatore del succedersi e dello scandirsi degli eventi. Nella festa coesistenza e successione obbediscono esclusivamente alla logica/alologica di un dialogo infinito, privo di condizionamenti e di vincoli esterni. La festa, nel desituare rispetto allo spazio e nel decongestionare/decronocizzare/decostruire rispetto al tempo, è autoevidenza dell'incontro e del tu-tutti, che comunicano senza barriere sul terreno del noi e nel noi; è istanza/realtà che nel tempo del possibile si fa speranza/certezza del compimento dell'altrimenti dell'altro e della *compresenza* nel qui e ora di un dialogo, che è condivisione e cooperazione tra tutti i viventi e tra i viventi e i morti. Nella festa, come nell'*omnicrazia* in politica e nella *libera aggiunta* nella religione, il maestro non è più chi prescrive, ma è chi indica, ricevendo a sua volta indicazioni, secondo un intreccio di messaggi che è trascendimento del

contingente e dimensione immanente, che laicamente si fa spirito in un riconoscimento che non prevede limiti e che non è lecito né possibile ingabbiare/imbrigliare con teorie esterne ed estranee alla festa stessa. La festa è il luogo di una ragione che ha dismesso e ricusato i dettami e i precetti del razionalismo. Se per la contemporaneità è la quotidianità/ferialità a scandire, a delimitare e a prescrivere i caratteri della festa, secondo le logiche del mercato e dell'economia; in Capitini accade l'esatto opposto, cioè religiosamente e laicamente è la festa, con il suo autorappresentarsi e il suo presentarsi come *parousia*/rivelazione, a ricordarci che la libertà in educazione, in politica, nella religione e nel pensiero impone la pratica e la ricerca di un dialogo che solo nella festa ha la possibilità di trovare un pieno e totale compimento. Per tale ragione, è opportuno e corretto affermare che in Capitini biblicamente è la festa che segna (con la sua intemporalità e il suo abitare i non luoghi del desituato e del possibile) i confini della quotidianità, affinché si traccino orizzonti di senso e di significato che non obbediscono più ai criteri dell'utile, del profitto e della mercificazione degli oggetti e degli uomini. Nella festa cosmicamente umano e divino, vivente e non vivente, visibile e invisibile, finito e infinito, contingente e imponderabile si incontrano (in nome di una sorta di possibile/impossibile ierogamia tra trascendenza e immanenza, fra dimensione della prassi e piano dello spirito) per diventare un insieme, non amorfo, ma integrato: un insieme/sistema, nel quale singolarità e totalità si trasformano, nel rispetto reciproco, in complementarità.

Se per Riccardo Massa¹ l'educare era paragonabile al fare teatro (in quanto la relazione educativa implica un ricoprire ed interpretare dei ruoli), per Capitini, invece, l'atto di educare è paragonabile alla festa, nella quale l'interagire diventa incontro in funzione di un possibile, che è sempre e comunque proiezione in avanti e crescita per tutti e per ciascuno.

La festa, come l'educazione, è *concrecita* e sviluppo, in ragione di un avanzamento e di un superamento di qualsiasi sperequazione, e in modo da dare compimento alla nuova *paideia* implicita nel pensiero di Aldo Capitini. Oggi la festa ha perduto il carattere dominante di rievocatrice dell'inconscio che aveva nel mondo greco, nel quale era apertura alla dimensione orgiastica, priva di qualsiasi vincolo e/o limite della razionalità. La festa è, nella contemporaneità, vuoto rituale di una piatta quotidianità soggiacente alle draconiane leggi del mercato e del filisteismo consumista e desoggettivante. Per Capitini è proprio la festa il momento più significativo per il recupero dell'attualità del noi, cioè di una dimensione collettiva. È una attualità, quella del noi nella festa, che oltrepassa e trascende la soggettività/individualità: nella festa si attua e si dà redenzione, che non è né restaurazione né staticità, bensì è aporia incessante, in cui la contraddizione costituisce l'unica ed autentica verità, che diventa

¹ Massa R., *Cambiare la scuola*, Bari, Laterza, 1999

pedagogicamente compimento del senso del vivere e incontro sul terreno dello spirito, ma anche nella dimensione della prassi della condivisione.²

La condivisione in Capitini (come si è tentato di evidenziare in questo lavoro) è immersione, contaminazione e, soprattutto, militanza attiva, che prevede la cura nei confronti di tutti gli oppressi, ma anche un impegno e un coinvolgimento totali. Educare per il pensatore umbro è infatti un che fare permanente, che empaticamente assume il carattere e la dimensione di una relazione dinamica e aperta alla differenza e all'altrimenti dell'altro che vanno riconosciuti in funzione di pratiche di reciprocità e di negoziazione, che stimolano la *tramutazione*/cambiamento e la crescita in nome del mutuo riconoscimento. Educare per Capitini è incontro e ieratico confronto che sa essere prassi relazionale laicamente e religiosamente organizzata, costruita e progettata secondo uno spirito etico, che è responsabilità e dialogo: una responsabilità sia rispetto a sé che rispetto al tu e un dialogo che è realtà *in fieri* fino a configurarsi come speranza e come apertura verso un futuro, nei confronti del quale (in quanto migliore dell'oggi) benjaminianamente³ è lecito provare invidia. E sono proprio questi principi pulsanti e dinamici, che rendono attuale ciò che Aldo Capitini ci ha lasciato in eredità. Il suo è un patrimonio che non può e non deve rimanere sommerso, perché le sue parole e i contenuti del suo pensiero ancora oggi hanno

² Salmeri S., *Due proposte di lettura per un approccio al testo letterario: De Marchi e Pirandello*, Catania, CUECM, 1996

³ Benjamin W., *Angelus Novus*, tr. it, Torino, Einaudi, 1981

la capacità e la forza di ammonirci, ricordandoci che l'uomo non è merce di scambio o soltanto materia, ma è prioritariamente spiritualità ed eticità, se adeguatamente educato e coinvolto nella costruzione della pace e nelle buone pratiche della nonviolenza e della civile e armonica coesistenza. Il profeta/maestro Aldo Capitini è guida anche per la contemporaneità e per questo il suo messaggio non va dimenticato, ma va posto in essere nella speranza di avere e di costruire una umanità migliore, perché, come egli ci ha insegnato, è proprio sul terreno dell'umanità dell'uomo che diventa praticabile e possibile l'incontro con l'alterità.

Attuale, ma soprattutto inattuato, il pensiero di Capitini può quindi animare ancora il contemporaneo e il prossimo dibattito culturale, fornendo molteplici stimoli e occasioni di riflessione e di approfondimento, ma anche dubbi e nodi da sciogliere. Tra questi per fare qualche esempio ci sono: l'esigenza di decentramento del potere e di creare strutture politiche di base; la tensione ad una religiosità che sia non dogma, gerarchia e compromesso con il mondo, ma libera espressione di negazione/superamento della realtà data; l'individuazione dell'economia come categoria non autonoma dalla vita sociale ("lo sviluppo per lo sviluppo"), ma finalizzata al raggiungimento di scopi esistenziali e quindi da valutare in termini di qualità anziché di quantità; l'indicazione del superamento della guerra come soluzione dei grandi problemi mondiali; la rivendicazione di una stretta connessione tra cultura e vita collettiva e di una partecipazione piena e consapevole dell'intellettuale agli eventi pubblici; il rifiuto di tutto ciò che vi è di

insufficiente nella realtà naturale e sociale, partendo da una conoscenza dettagliata di quella realtà e dalle possibilità concrete di superarne i limiti.

In questo lavoro si è tentato di mostrare come la spiritualità di Capitini è: senso e ricerca del profondo in se stessi e negli altri e, quindi, è ammonimento e prescrizione contro qualsiasi eccesso e prevaricazione; scelta di semplicità e di moderazione e, perciò, riconsuetudine di qualsiasi liturgia dell'autoaffermazione del potere (sia esso dell'economia, della religione, della politica e/o della visibilità mediatica); stimolo e slancio verso la sofferenza dell'umanità e della natura e, dunque, sanzione e critica dei piaceri e del benessere ottenuto a danno di altri uomini; relazione alla pari, che non ammette discriminazioni; pratica della libertà che non prevede compromessi né politici né religiosi.

Il pensiero di Aldo Capitini si inserisce in un dibattito sull'educazione alla pace, che, sebbene abbia avuto una non ampia diffusione in Italia (nonostante alcuni esponenti assolutamente rilevanti come Maria Montessori, Primo Mazzolari, Ernesto Balducci e Lorenzo Milani), si è sviluppato in Europa e nel mondo secondo direttrici sicuramente significative sia sotto il profilo della riflessione politica, sia sotto quello più squisitamente pedagogico. La ricostruzione tentata in questo lavoro del dibattito sulla nonviolenza e sulla pace in rapporto alla speculazione di Aldo Capitini intende offrire alcuni stimoli per ridare vita e vigore a tale tematica e cerca di presentarsi come una sorta di ricognizione su questioni indubbiamente centrali, fondanti e fondamentali del fare

educazione. In tal senso ci si è proposti anche di precisare e di definire il ruolo e la figura dell'educatore come guida per la gestione nonviolenta dei conflitti, ma anche come professionista in grado di intercettare e di orientare le dinamiche relazionali secondo i criteri e le modalità del dialogo, dell'incontro e del confronto: dialogo di per sé capace di favorire la crescita nel riconoscimento, nella cura, nel mutuo scambio e nell'inevitabile e auspicabile cambiamento, in ossequio e in obbedienza alle buone pratiche educative dell'inclusione, dell'integrazione e della consapevole partecipazione alla vita nella società civile e, quindi, democratica. Aldo Capitini, maestro di pace e interprete militante della nonviolenza, ha sicuramente saputo dire, anche a noi contemporanei, chi è il vero educatore dell'incontro e come egli debba operare; sulla base di tali indicazioni si sono definiti gli obiettivi di questo lavoro, precisandone la traducibilità in termini di azione educativa sul territorio rispetto a situazioni problematiche difficili, come quelle relative alla marginalità sociale e agli adolescenti a rischio.

BIBLIOGRAFIA

Scritti di Aldo Capitini

Capitini A., *Aggiunta religiosa all'opposizione*, Firenze, Parenti, 1958

Capitini A., *Antifascismo tra i giovani*, Trapani, Célèbes, 1966

Capitini A., *Aspetti dell'educazione alla nonviolenza*, Pisa, Pacini Martinotti, 1959

Capitini A., *Atti della presenza aperta*, Firenze, Sansoni, 1943

Capitini A., *Attraverso due terzi di secolo*, in Schippa L. (a cura di), *Aldo*

Capitini. Scritti sulla nonviolenza, Perugia, Protagon, 1992, pp. 3-17

Capitini A., *Battezzati non credenti*, Firenze, Parenti, 1961

Capitini A., *Colloquio corale*, Pisa, Pacini Mariotti, 1956

Capitini A., *Danilo Dolci*, Manduria, Lacaïta, 1958

Capitini A., *Discuto la religione di Pio XII*, Milano, Parenti, 1957

Capitini A., *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, vol. I

Capitini A., *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, vol. II

Capitini A., *Elementi di una esperienza religiosa*, Bari, Laterza, 1947

Capitini A., *I centri di cultura operaia. La cultura nelle province. La cultura in città*, Pisa, Pacini Mariotti, 1955

Capitini A., *I C.O.S. per la comunità aperta*, Perugia, COS, 1948

Capitini A., *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Pisa, Nistri Lischi, 1953

- Capitini A., *Il Mazzini educatore*, Pisa, Pacini Mariotti, 1955
- Capitini A., *Il potere di tutti*, Perugia, Guerra, 1999
- Capitini A., *Il problema religioso attuale*, Parma, Guanda, 1948
- Capitini A., *In cammino per la pace. Documenti e testimonianze sulla Marcia Perugia-Assisi*, Torino, Einaudi, 1962
- Capitini A., *Introduzione alla pedagogia di Gandhi*, Pisa, Pacini Mariotti, 1955
- Capitini A., *I sette canti*, Firenze, Le Monnier, 1931
- Capitini A., *Italia nonviolenta*, Bologna, Libreria Internazionale Avanguardia, 1949
- Capitini A., *La compresenza dei morti e dei viventi*, Milano, Il Saggiatore, 1966
- Capitini A., *La formazione degli insegnanti primari e secondari*, in AA.VV., *Scuola secondo Costituzione*, Manduria, Lacaita, 1959, pp. 35-43
- Capitini A., *La nonviolenza oggi*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962
- Capitini A., *La realtà di tutti*, Trapani, Célèbes, 1965
- Capitini A., “*La scuola*”, in “*Giornale Scuola*”, 4, 1961, p.1
- Capitini A., *L'atto di educare*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Capitini A. (a cura di), *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, Bari, Laterza, 1964
- Capitini A., *Le tecniche della nonviolenza*, Milano, Feltrinelli, 1967
- Capitini A., *L'obbiezione di coscienza in Italia*, Manduria, Lacaita, 1959

Capitini A., *Lo storicismo crociano e il problema del soggetto*, Pisa-Roma, Vallerini, 1947

Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, Torino, Einaudi, 1950

Capitini A., *Religione aperta*, Venezia, Neri Pozza, 1964

Capitini A., *Rivoluzione aperta*, Milano, Parenti, 1956

Capitini A., *Saggio sul soggetto della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1947

Capitini A., *Severità per il Concilio*, Bari, De Donato, 1966

Capitini A., *Sul concetto di liberazione nel pensiero educativo della Montessori*, Pisa, Pacini Mariotti, 1955

Capitini A., *Vita religiosa*, Bologna, Cappelli, 1942

Capitini A., Calogero G., *Lettere 1936-1968*, Roma, Carocci, 2009

Capitini A., Dolci D., *Lettere 1952-1968*, Roma, Carocci, 2007

Capitini A. Lacaia P. (a cura di), *Gli Atti dell'Assemblea Costituente sull'art. 7*, Manduria, Lacaia, 1959

Capitini A., Savelli A., *Per un Liceo nuovo*, Roma, Armando, 1965

Saggi su Aldo Capitini

Altieri R., *La rivoluzione nonviolenta. Biografia intellettuale di Aldo Capitini*, Pisa, BFS, 2003

Bobbio N., *La filosofia di Aldo Capitini*, in Bobbio N., *Maestri e compagni*, Firenze, Passigli, 1984, pp. 239-260

Bobbio N., *Religione e politica in Aldo Capitini*, in Bobbio N., *Maestri e compagni*, Firenze, Passigli, 1984, pp. 261-299

Borghi L., *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, in Borghi L., *Maestri e problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 229-259

Butturini E., *Aldo Capitini un "laico italiano" «libero religioso» e «rivoluzionario nonviolento»*, in Butturini E., *La pace giusta*, Verona, Mazziana, 1993, pp. 163-181

Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977

Cacioppo G., *Introduzione*, in Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977, pp. 7-19

Cacioppo G., *Nonviolenza come educazione*, Manduria, Lacaita, 1972

Calogero G., *Un educatore politico: Aldo Capitini*, in Calogero G., *Difesa del liberalsocialismo*, Roma, Atlantica, 1945, pp.112-122

Cambi F., *Aldo Capitini pedagista. Il modello dell'emancipazione interpretato "al limite"*, in Falcicchio G. (a cura di), *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione*, Firenze, Kairós, 2008, pp. 15-25

Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007

Cavicchi M., *Aldo Capitini. Un itinerario di vita e di pensiero*, Manduria, Lacaita, 2005

Curzi F., *Vivere la nonviolenza. La filosofia di Aldo Capitini*, Assisi, Cittadella, 2004

De Sanctis A., *Il socialismo morale di Aldo Capitini (1918-1948)*, Firenze, Centro Editoriale toscano, 2005

D'Orsi A., *Il persuaso. Ritratto di Aldo Capitini*, in D'Orsi A., *Intellettuali del Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 2001, pp. 70-145

Falcicchio G. (a cura di), *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione*, Firenze, Kairòs, 2008

Falcicchio G. (a cura di), *L'educazione è aperta. Antologia degli scritti*, Bari, Levante, 2008

Foppa Pedretti C., *Spirito profetico ed educazione in Aldo Capitini*, Milano, Vita e Pensiero, 2005

Furiozzi G. B. (a cura di), *Aldo Capitini tra socialismo e liberalismo*, Roma, Franco Angeli, 2001

Giacchè P. (a cura di), *La religione dell'educazione. Scritti pedagogici di Aldo Capitini*, Bari, La Meridiana, 2008

Giacchè P. (a cura di), *Liberal-socialismo*, Roma, Edizioni e/o, 1996

Giacchè P. (a cura di), *Opposizione e liberazione*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2003

Granese A., *La riflessione filosofica*, in Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977, pp. 127-138

Granese A., *Religiosità, profetismo, laicismo, "post-modernità" nel pensiero e nell'opera di Aldo Capitini*, in Falcicchio G. (a cura di), *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione*, Firenze, Kairós, 2008, pp. 63-66

Maiorca E., *Educare alla pace come pratica politica della nonviolenza e dell'incontro con l'Altro*, in Salmeri S. (a cura di), *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative del cittadino in democrazia*, Troina (En), Città Aperta, 2009, pp. 127-140

Maiorca E., *L'educazione alla pace come pratica della libertà in Aldo Capitini*, in Moscati G. (a cura di), *Il pensiero e le opere di Aldo Capitini nella coscienza delle nuove generazioni*, Bari, Levante, 2010, pp.195-202

Mancini R., *L'amore politico. Sulla via della nonviolenza con Gandhi, Capitini e Lévinas*, Assisi, Cittadella, 2005

Martelli N., *Aldo Capitini educatore di nonviolenza*, Manduria, Lacaíta, 1988

Martelli N., *Aldo Capitini. Profilo di un intellettuale militante*, Manduria, Lacaíta, 1993

Martini M. (a cura di), *Aldo Capitini. Scritti filosofici e religiosi*, Perugia, Protagon, 1994

Martini M. (a cura di), *Le ragioni della nonviolenza. Antologia degli scritti*, Pisa, ETS, 2004

Martini M., Bolotti F. (a cura di), *Capitini incontra i giovani*, Perugia, Morlacchi, 2009

Moscato G. (a cura di), *Il pensiero e le opere di Aldo Capitini nella coscienza delle nuove generazioni*, Bari, Levante, 2010

Pironi T., *La prospettiva nonviolenta di Aldo Capitini nella società italiana del secondo dopoguerra*, in Telleri F., *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna, CLUEB, 2002, pp. 142-152

Polito P., *L'opera religiosa di Aldo Capitini dalla formazione al 1943*, in Henry B., Menozzi D., Pezzino P. (a cura di), *Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943*, Roma, Carocci, 2008, pp. 135-155

Pomi M., *Al servizio dell'impossibile. Un profilo pedagogico di Aldo Capitini*, Firenze-Milano, RCS-La Nuova Italia, 2005

Pomi M., *L'apertura nonviolenta di un mite rivoluzionario. Aldo Capitini (1899-1968) e la sua Fondazione*, in Salmeri S. (a cura di), *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative del cittadino in democrazia*, Troina (En), Città Aperta, 2009, pp. 63-72

Pomi M., *L'educazione aperta di Aldo Capitini: un progetto pedagogico di tramutazione nonviolenta*, in Falcicchio G. (a cura di), *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione*, Firenze, Kairós, 2008, pp. 41-61

Pomi M., *Nei luoghi non giurisdizionali. Inattualità dell'educare*, in Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB, 2003, pp. 318-333

Savelli A., *La concezione educativa*, in Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977, pp. 369-378

Schippa L. (a cura di), *Aldo Capitini. Scritti sulla nonviolenza*, Perugia, Protagon, 1992

Tortoreto A., *La filosofia di Aldo Capitini. Dalla compresenza alla società aperta*, Firenze, Clinamen, 2005

Vigilante A., *La realtà liberata. Escatologia e nonviolenza in Capitini*, Foggia, Edizioni del Rosone, 1999

Zanga G., *Aldo Capitini. La sua vita, il suo pensiero*, Torino, Brescia Editore, 1988

Zangrilli V., *Aldo Capitini, o le ragioni del dissenso*, in Cives G. (a cura di), *Pedagogia del dissenso*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. 23-41

RIVISTE

Altieri R., *Le scienze per la pace e la formazione al metodo nonviolento*, in “Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace”, n. 1, aprile 2002, Pisa, Centro Gandhi, pp. 5-25

Anderlini L., *Aldo Capitini venti anni dopo*, in “Il Ponte”, XLIV, 1988, pp. 112-122

Drago A., *L'ingresso della difesa popolare nonviolenta nella legislazione italiana*, in “Quaderni Satyāgraha. La forza della verità”, n. 11, aprile 2007, Pisa, Centro Gandhi, pp. 121-142

Boulding K., *Twelve Friendly quarrels With Johan Galtung*, in “*Journal of Peace Research*”, vol. XIV, n.1, 1977, pp.75-86

Brighi C., *Aung San Suu Kyi: un Nobel per la Pace agli arresti domiciliari*, in “Quaderni Satyāgraha. La forza della verità”, n. 10, settembre 2006, Pisa, Centro Gandhi, pp. 197-211

Campioni G., *L'antifascismo alla Normale*, in “Il Ponte”, n. 10, ottobre 1998, pp.117-119

Cerrocchi L., *La cooperazione educativa in don Lorenzo Milani*, in “Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative”, n. 2, Aprile 2008, pp. 47-54

Consorti P., *Nuovi studi per la pace e il servizio civile*, in “Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace”, n. 2, aprile 2002, Pisa, Centro Gandhi, pp. 129-142

Del Giudice C., *Le carte di Aldo Capitini: problemi di ordinamento*, in “Il Ponte”, n. 10, ottobre 1998, pp. 224-232

Fofi G., *Presentazione e finalità del Convegno in AA.VV., Le tecniche della nonviolenza*, in “Sindacato e società”, 5-6/1986, pp. 10-20

Fortuna M., *La storia si apre? Note sull'idea di storia in Aldo Capitini*, in "Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace", n. 4, dicembre 2003, Pisa, Centro Gandhi, pp. 155-176

Galtung J., *Violence, Peace and Peace Research*, in "Journal of Peace Research", n. 3, vol.VI, 1969, pp. 167-191

Kelman H. C., *Reflections on the History and Status of Peace Research*, in "Conflict Management and Peace Science", Spring, 1981, vol. V, pp. 95-110

L'Abate A., *Per una metodologia costruttiva degli studi per la pace*, in "Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace", n. 4, dicembre 2003, Pisa, Centro Gandhi, pp. 115-126

Lakey G., *The Sociological Mechanisms of Non-Violent Action*, in "Peace Research Review", n. 6, vol. II, 1968, pp. 1-98

La Rocca C., *La persuasione e il rapporto con Michelstaedter*, in "Il Ponte", n. 10, ottobre 1998, pp. 199-223

Martini M., *Lo stato attuale degli studi capitiniani*, in "Rivista di Storia della Filosofia", n.4, 208, pp. 791-798

Peyretti E., *Una storia per la pace*, in "Quaderni Satyāgraha. Il metodo nonviolento per trascendere i conflitti e costruire la Pace", n. 4, dicembre 2003, Pisa, Centro Gandhi, pp. 105-114

Providenti G., *La rispondenza delle donne alla nonviolenza*, in “Quaderni del Satyagraha. La forza della verità” n. 10, settembre 2006, Pisa, Centro Gandhi, pp.

43-59

Santucci G., *Ricordo di Aldo Capitini*, in “Diritti della scuola”, 10 dicembre 1968,

pp.12-20

Schmid H., *Politics and Peace Research*, in “*Journal of Peace Research*”, n. 3,

vol. V, 1968, pp. 217-232

BIBLIOGRAFIA GENERALE

AA.VV., *Una nuova alleanza dei popoli fondamento di pace*, Perugia,

Fondazione Centro Studi “Aldo Capitini”, 1985

AA.VV., *Quaderno 12. In strada con bambini e ragazzi*, Firenze, Istituto degli

Innocenti, 1999

AA.VV., *SIPRI Yearbook 2009. Armaments, Disarmaments and International*

Security, Oxford, University Press, 2009

Alberici A., *L'educazione degli adulti*, Roma, Carocci, 2002

Arendt H., *La banalità del male*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1992

Aron R., *Le tappe del pensiero sociologico*, tr. it., Milano, Mondadori, 1989

Baldi A., *Le ragioni dell'altro. Percorsi formativi nell'intercultura*, Roma,

Carocci, 2006

Balducci E., *Educazione e libertà*, Casale Monferrato, edizioni Piemme, 2000

- Balducci E., *La pedagogia del tramonto. Saggio sulla transizione*, Firenze, Giunti, 2005
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, tr. it., Milano, Bruno Mondadori, 2002
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, tr. it., Bari, Laterza, 2003
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1999
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008
- Bauman Z., *Le sfide dell'etica*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1996
- Benjamin W., *Angelus Novus*, tr. it., Torino, Einaudi, 1995
- Bertin G. M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1973
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003
- Bettini E., *La pace armata. Lettere di un obiettore di coscienza*, Milano, Selene Edizioni, 2000
- Bloch E., *Il principio speranza*, tr. it., Milano, Garzanti, 1984, vol. I
- Bobbio N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, Bologna, Il Mulino, 1979
- Bobbio N., *Maestri e compagni*, Firenze, Passigli, 1984
- Bobbio N., *Profilo ideologico del Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 1986
- Borghi L., *Educare alla libertà*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Borghi L., *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953
- Borghi L., *Maestri e problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987
- Boulding K., *Conflict and Defense: A General Theory*, New York, Harper & Brothers, 1962

- Bourdieu P., *Ragioni pratiche*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 2009
- Bovini S. (a cura di), *L'Umbria nella resistenza*, Roma, Editori Riuniti, 1972, vol
- II
- Buber M., *L'uomo tra il bene e il male*, tr. it., Milano, Gribaudi, 2004
- Butturini E., *La pace giusta*, Verona, Mazziana, 1993
- Cacciari M., *Icone della legge*, Milano, Adelphi, 1985
- Calogero G., *Difesa del liberalsocialismo*, Roma, Atlantica, 1945
- Cambi F., *La tensione profetica della pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2000
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci, 2009
- Canetti E., *Massa e potere*, tr. it., Milano, Adelphi, 2006
- Capuccelli L. (a cura di), *Per un nuovo vocabolario della politica*, Roma, Editori Riuniti, 1992
- Chiavacci G. (a cura di), *Carlo Michelstaedter. Opere*, Firenze, Sansoni, 1958
- Chistolini S., *Educare per la pace*, Milano, Franco Angeli, 2002
- Chomsky N., *Democrazia e istruzione*, tr. it., Roma, Edup, 2005
- Chomsky N., *I nuovi mandarini*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 2001
- Cives G. (a cura di), *Pedagogia del dissenso*, Firenze, La Nuova Italia, 1973
- Clausewitz von K., *Della guerra*, tr.it., Milano, Mondadori, 1970

- Codignola E., *Un esperimento di scuola attiva. La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1954
- Coli D., *Croce, Laterza e la cultura europea*, Bologna, Il Mulino, 1983
- COPRED, *Global Directory of Peace Studies and Conflict Resolution Programs*, USA, George Mason University Press, 2000
- Coser L., *Le funzioni del conflitto sociale*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1967
- Croce B., *Etica e politica*, Bari, Laterza, 1945
- Demetrio D., *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990
- Demetrio D., *Lavoro sociale e competenze educative*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989
- Dewey J., *Democrazia ed educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1976
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949
- Dewey J., *Intelligenza creativa*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1957
- Dolci D., *Luce di prospettive vastissime*, in Cacioppo G. (a cura di), *Il messaggio di Aldo Capitini*, Manduria, Lacaita, 1977, pp. 505-506
- D'Orsi A., *Intellettuali nel Novecento italiano*, Torino, Einaudi, 2001
- Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB, 2003
- Erikson E., *Infanzia e società*, tr. it., Roma, Armando, 1972
- Fanon F., *I dannati della terra*, tr. it., Torino, Einaudi, 1962
- Ferrarotti F., *La società e l'utopia*, Roma, Donzelli, 2001

Fossati F., *Introduzione alla Peace Reserch*, in Licata A. (a cura di), *Università per la pace. Il ruolo dell'Università nell'analisi e nell'impegno a favore della pace*, Gorizia, I.S.I.G. e Università degli Studi di Trieste, 2001, pp. 15-22

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Milano, Mondadori, 1971

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia*, tr. it., Torino, EGA, 2004

Freire P., *Pedagogia della speranza*, tr. it., Torino, EGA, 2008

Fromm E., *Anatomia della distruttività umana*, tr. it., Milano, Mondadori, 1975

Galtung J., *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*, tr. it., Pisa, Plus, 2008

Galtung J., *La trasformazione nonviolenta dei conflitti. Il metodo Trascend*, Torino, EGA, 2000

Galtung J., *Pace con mezzi pacifici*, tr. it., Milano, Esperia, 2000

Galtung J., *Scegliere la pace*, tr. it., Milano, Esperia, 2007

Gandhi M. K., *Antiche come le montagne*, Milano, Edizioni di Comunità, 1963

Gandhi M. K., *Autobiografia*, tr. it., Milano, Treves, 1933

Gandhi M. K., *Il mio credo, il mio pensiero*, tr. it., Roma, Newton, 1992

Gandhi M. K., *Teoria e pratica della non-violenza*, tr. it., Torino, Einaudi, 1973

Gandhi M. K. (a cura di Merton T.), *Per la pace*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2006

Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006

Genovese A., *Per una pedagogia interculturale*, Bologna, Bononia University Press, 2003

- Ghali B. B., *Agenda per la Pace*, tr. it., Roma, Acli, 1992
- Gobetti P., *La rivoluzione liberale*, Torino, Einaudi, 1969
- Gori U., *Natura e orientamenti delle ricerche sulla pace*, Milano, Franco Angeli, 1979
- Gramigna A., *I fondamenti di una pedagogia solidale nella questione sociale. Per una ermeneutica della prassi democratica*, in Escolano Benito A., Gramigna A. (a cura di), *Formazione ed interpretazione*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp.129-150
- Gramigna A., *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*, Roma, Armando, 2003
- Gramsci A., *Sotto la mole*, Torino, Einaudi, 1960.
- Gregg R., *The Power of Nonviolence*, Philadelphia, Lippincott, 1935
- Henry B., Menozzi D., Pezzino P. (a cura di), *Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943*, Roma, Carocci, 2008
- Hiller E.T., *The Strike: A Study in Collective Action*, Chicago, University of Chicago Press, 1928
- Homans G. C., *Le forme elementari del comportamento sociale*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1975
- Hopkins W. E., *L'etica dell'India*, tr. it., Bari, Laterza, 1927
- Kafka F., *Diari*, tr.it., Milano, Mondadori, 1953
- Kafka F., *Il castello*, tr. it., Milano, Mondadori, 1982

- Kant I., *Religione nei limiti della semplice ragione*, tr. it., Torino, Chiantore, 1945
- King M. L., *Io ho un sogno*, tr.it., Torino, SEI., 1993
- King M. L., *La forza di amare*, tr.it., Torino, SEI., 1998
- King-Hall S., *Defence in the Nuclear Age*, London, Victor Gollancz, 1958
- Kohut H., *La guarigione del sé*, tr. it., Torino, Boringhieri, 1980
- Kurtz L. (a cura di), *Encyclopedia of Violence. Peace & Conflict*, San Diego, California, Accademic Press, 1999, vol. II
- Laidler H., *Boycotts and labor Struggle: Economic and Legal Aspects*, New York, Kessinger Publishing, 1913
- Laing R. D., *L'Io diviso*, tr. it., Torino, Einaudi, 1969
- Lerner G., *Tu sei un bastardo. Contro l'abuso delle identità*, Milano, Feltrinelli, 2005
- Lévinas E., *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, tr.it., Milano, Jaca Book, 1983
- Licata A. (a cura di), *Università per la pace. Il ruolo dell'Università nell'analisi e nell'impegno a favore della pace*, Gorizia, I.S.I.G. e Università degli Studi di Trieste, 2001
- Liddell Hart B. L., *Deterrent or Defence*, London, Stevens and Sons, 1960

Maiorca E., *Pedagogia della pace e cultura della non violenza*, in Salmeri S., Pignato R. (a cura di), *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista*, Acireale-Roma, Bonanno, 2008, pp.197-209

Malcom X., *Autobiografia*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1993

Mandela N., *Lungo cammino verso la libertà*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1995

Mantegazza R., *Educazione alla resistenza*, Troina (En), Città Aperta, 2003

Mantegazza R., *Manuale di pedagogia interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2006

Mantegazza R., *Teoria critica della formazione*, Milano, Unicopli, 1995

Marcucci E., *Sotto il segno della pace. Memorie*, Jesi, Centro studi per la pace Edmondo Marcucci, 1983

Martellini A., *Fiori nei cannoni. Nonviolenza e antimilitarismo nell'Italia del Novecento*, Roma, Donzelli, 2006

Massa R., *Cambiare la scuola*, Bari, Laterza, 1999

Mazzolari P., *Antologia dei suoi scritti*, Torino, Borla, 1967

Mazzolari P., *Il compagno Cristo. Vangelo del reduce*, Bologna, EDB, 2002

Merton T. H., *Nessun uomo è un'isola*, tr. it., Milano, Garzanti, 1998

Michelstaedter C., *La persuasione e la retorica*, in Chiavacci G. (a cura di), *Carlo Michelstaedter. Opere*, Firenze, Sansoni, 1958, pp. 13-165

Milan G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Aperta, 1994

Milani don L., *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editoriale Fiorentina, 1994

Milani don L., *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti*, Roma, Stampa Alternativa, 1998

Montessori M., *Educazione e pace*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2004

Morin E., *Scienza con coscienza*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1984

Moscato M. T., *Educazione e potere: fenomenologia di una relazione*, in Erbetta A. (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, CLUEB, 2003, pp. 375-380

Nietzsche F., *Così parlò Zarathustra*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1988

Orwell G., *1984*, tr. it., Milano, Mondadori, 2008

Ovadia M., *Contro l'idolatria*, Torino, Einaudi, 2005

Panikkar R., *Pace e disarmo culturale*, Milano, Rizzoli, 2003

Pontara G., *Il Satyagraha. Definizione di violenza e nonviolenza nei conflitti sociali*, Perugia, Edizioni del Movimento Nonviolento, 1983

Pontara G., *La personalità nonviolenta*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996

Portera A., *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La Scuola, 2004

Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Trento, Erickson, 2006

Rapoport A., *Games, Fights, and Debates*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1961

- Regoliosi L., *La strada come luogo educativo: pedagogia del lavoro di strada*, Milano, Unicopli, 1999
- Richardson L. F., *The Mathematical Psychology of War*, Oxford, Hunt, 1919
- Rosselli C., *Oggi in Spagna domani in Italia*, Torino, Einaudi, 1967
- Roveda P., *Per educare alla pace*, Milano, Vita e Pensiero, 1983
- Salio G., *Elementi di economia nonviolenta. Relazioni tra economia, ecologia ed etica*, Perugia, Edizioni del Movimento Nonviolento, 2001
- Salio G., *La ricerca per la pace in Italia*, in Licata A. (a cura di), *Università per la pace. Il ruolo dell'Università nell'analisi e nell'impegno a favore della pace*, Gorizia, I.S.I.G. e Università degli Studi di Trieste, 2001, pp. 23-28
- Salmeri S., *Due proposte di lettura per un approccio al testo letterario: De Marchi e Pirandello*, Catania, CUECM, 1996
- Salmeri S. (a cura di), *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative del cittadino in democrazia*, Troina (En), Città Aperta, 2009
- Salmeri S., Maiorca E., *Orizzonti, regioni e cornici della diversità. Manuale di pedagogia della differenza*, Troina (En), Città Aperta, 2009
- Salmeri S., Pignato R. (a cura di), *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista*, Acireale-Roma, Bonanno, 2008
- Santerimi M., *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Roma, Carocci, 2008

- Schelling T. C., *The Strategy of Conflict*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960
- Sen A., *Etica ed economia*, tr. it., Bari, Laterza, 2001
- Sen A., *Globalizzazione e libertà*, tr. it., Milano, Mondadori, 2002
- Sen A., *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*, tr. it., Milano, Mondadori, 2004
- Sharp G., *Politica dell'azione nonviolenta*, tr. it., Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1997, vol. III
- Shridharani K., *War Without Violence: A Study of Gandhi's Method and its Accomplishment*, New York, Harcourt, Brace and Company, 1939
- Signorelli A., *Antropologia urbana*, Milano, Guerini, 1996
- Sluzki C. E., Ransom D. C., *Il doppio legame. La genesi dell'approccio relazionale allo studio della famiglia*, tr. it., Roma, Astrolabio, 1979
- Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Roma, Carocci, 2009
- Steinem G., *Autostima*, tr. it., Milano, Rizzoli, 1993
- Telleri F., *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna, CLUEB, 2002
- Todorov T., *La paura dei barbari*, tr. it., Milano, Garzanti, 2009
- Tramma S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 1999
- Turi G., *Giovanni Gentile. Una biografia*, Torino, UTET, 2006
- Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali*, Firenze, La Nuova Italia, 2000

Visalberghi A., *Scuola Aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960

Visalberghi A., *Scuola e cultura di pace. Suggerimenti per gli insegnanti*, Firenze,

La Nuova Italia, 1987

Wallentsteen P., *Peace Research. Achievements and Challenges*, London,

Westview Press, 1988

Weil S., *Incontri libertari*, tr. it., Milano, Elèuthera, 2001

Weil S., *La prima radice*, tr. it., Milano, Leonardo, 1996

Winnicott D.W., *I bambini e le loro madri*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 1987

Wright Q., *A Study of War*, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, 1942

Yunus M., *Un mondo senza povertà*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008

Siti Internet

www.arpnet.it