



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
Dipartimento di Scienze della Formazione
Scuola dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale
Dottorato in Pedagogia - XXV ciclo

**L'EDUCAZIONE PER TUTTI E PER TUTTA
LA VITA
IL CONTRIBUTO PEDAGOGICO DI
ETTORE GELPI**

Dottoranda: Veronica Riccardi

Coordinatore e docente guida: prof. Massimiliano Fiorucci

Direttrice della Scuola Dottorale: prof.ssa Carmela Covato

ANNO ACCADEMICO 2012/2013

INDICE

INTRODUZIONE.....	7
RINGRAZIAMENTI.....	16
CAPITOLO 1	
MILANESE, ITALIANO, EUROPEO, TERRESTE: BIOGRAFIA DI UN “UTOPISTA AL QUOTIDIANO”.....	19
1.1 Il contesto storico.....	22
1.2 La formazione.....	37
1.3 Dalle attività locali all’impegno nazionale.....	38
1.4 Oltre 20 anni di lavoro all’UNESCO.....	43
1.5 L’attività internazionale.....	49
CAPITOLO 2	
BATTERSI PER LE PROPRIE IDEE È FORMATIVO: LE “LOTTE EDUCATIVE” DI ETTORE GELPI.....	54
2.1 Lavorare con il corpo e non solo con la mente: le attività dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell’Educazione Attiva).....	55
2.2 Educazione, rinascita sociale e democrazia: l’impegno della Società Umanitaria di Milano nel secondo dopoguerra.....	63
2.3 Educazione e cultura fra inclusione ed esclusione: le iniziative di Ettore Gelpi a favore dell’emancipazione del Mezzogiorno d’Italia.....	74
2.4 Lavoro e formazione: il ruolo dell’ECAP CGIL Svizzera.....	79
CAPITOLO 3	
EDUCAZIONE PERMANENTE: SIGNIFICATO E PROSPETTIVE.....	90
3.1 L’educazione permanente: alcuni riferimenti storici.....	95
3.2 Educazione permanente = educazione.....	103
3.3 Educazione e territorio: un’ipotesi di indicatori per le politiche locali di educazione permanente.....	107

3.4 Educazione permanente e educazione degli adulti come “educazione a tutto campo”	111
3.5 Creatività e speranze dei giovani	118
3.6 Costruire un’alternativa pedagogica: una “scuola senza cattedra”	122
3.7 Storia dell’educazione, educazione comparata e ricerca educativa.....	135

CAPITOLO 4

EDUCAZIONE E DIVISIONE INTERNAZIONALE DEL LAVORO	144
4.1 Potere ed educazione nelle relazioni internazionali	151
4.2 La divisione del lavoro.....	154
4.3 Politiche educative fra vecchia e nuova Divisione Internazionale del Lavoro (DIL)	162
4.4 Educazione degli adulti: creatività per cambiare	169
4.5 La formazione per l’educazione degli adulti	177
4.6 Ruolo e formazione dei funzionari internazionali.....	182
4.7 Cultura e formazione professionale. “Ser culto para ser libre”: una regola aurea per “apprendere e disapprendere”	185

CAPITOLO 5

COMPLESSITÀ UMANA. PLURALISMO CULTURALE, MINORANZE, EMIGRAZIONE E NUOVE TECNOLOGIE: UNA PROSPETTIVA DI EDUCAZIONE DEMOCRATICA.....	191
5.1 <i>Handicap</i> , lavoro, educazione e integrazione	195
5.2 Migrazioni, minoranze e pluralismo culturale	198
5.3 La formazione linguistica: una sfida per l’educazione permanente	207
5.4 La pedagogia interculturale.....	215
5.5 Donne, lavoro e formazione	221
5.6 Sviluppo e nuove tecnologie	225
5.7 Alcune riflessioni sui diritti umani: una prospettiva di educazione allo sviluppo e alla democrazia	234

CAPITOLO 6

PACE, ECOLOGIA E SVILUPPO SOLIDALE PER UNA “COSCIENZA TERRESTRE”	243
6.1 I quattro elementi	246
6.2 Una cultura della pace per la costruzione di un “nuovo umanesimo”	248
6.3 “Coscienza terrestre” ed ecologia.....	257
6.4 Corpo, cultura e sport	262
6.5 Identità e conflitti contemporanei. Educazione e urgenza della costruzione di una Terra unita.....	266
CONCLUSIONI.....	274
ELENCO DELLE INTERVISTE AI TESTIMONI PRIVILEGIATI.....	279
CRONOLOGIA DELLA VITA E DELLE OPERE DI ETTORE GELPI	280
BIBLIOGRAFIA.....	284
1. Testi di Ettore Gelpi	284
2. Testi su Ettore Gelpi e interviste	311
3. Altri testi consultati	313
4. Documenti di archivio.....	323
SITOGRAFIA	327



Marc Chagall: L'uomo con la testa rovesciata

Vivere

Vivere.

*Paura e timore degli altri generano guerra e morte.
Ad una coerenza impossibile, preferire creatività e amore.*

Resistere alla violenza

Cedere alla forza della poesia.

Mercati all'aperto, luoghi di incontri privilegiati,

Riunite di nuovo le persone!

Lavoro e piacere, liberiamoli dalle loro maledizioni:

perché lavoro-costrizione, piacere-peccato o noia?

Inventiamo un domani senza torture!

Che ogni mese presenti un bilancio

di missili distrutti,

di prigionieri liberati

di luoghi di tortura trasformati in giardini,

di pozzi scavati, di acqua potabile e di cibo assicurati per tutti.

Quando questi obiettivi saranno raggiunti, la festa non sarà più

evasione o stordimento, ma gioia e piacere continui, festa vera.

Battiamoci, amici, affinché i carcerieri, gli aguzzini,

i plotoni di esecuzione restino disoccupati

e i disoccupati trovino lavoro e pane ogni giorno!

Centomila poeti in più

Centomila generali in meno.

Milioni di litri di latte, tonnellate di zucchero e di farina

da scambiare, restituire, trasformare:

milioni di bombe, piccole, medie, grosse

nere, rosse, gialle, verdi, blu, bianche, arancioni.

Dove sono questi nuovi contabili, ci servono, ne abbiamo bisogno!

(Ettore Gelpi, 1983)

INTRODUZIONE

Il presente lavoro si configura come un'analisi monografica su Ettore Gelpi (Milano 1933-Parigi 2002), intellettuale "italiano" che dedica la sua vita alla riflessione attenta e puntuale intorno ai temi della formazione, dello sviluppo, dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza, dell'emancipazione da ogni forma di sfruttamento, dello sviluppo sostenibile. Ettore Gelpi, scomparso poco più di dieci anni fa, è uno studioso ancora poco conosciuto ma il cui pensiero lungimirante può offrire importanti stimoli a tutti coloro che si occupano di educazione e di formazione.

Ettore Gelpi nasce a Milano nel 1933 in una famiglia borghese. Impegnato sin da giovane nell'animazione sociale, nel 1956 si laurea in diritto costituzionale all'Università di Milano. Svolge l'attività di insegnante presso la scuola media sperimentale della Società Umanitaria di Milano e anche un'intensa attività politica con la sinistra liberale e col Partito Radicale italiano. Nel 1961 ottiene la borsa di studio biennale *Harkness Fellowship* per studiare due anni negli Stati Uniti dove consegue un *Master of Arts* in Educazione degli adulti presso il *Teacher's College* della Columbia University di New York. Tornato in Italia collabora con numerosi organismi culturali ed educativi come il Movimento di Collaborazione Civica (MCC), il Formez, la Scuola Superiore di Servizio Sociale di Roma, la Scuola Montessori di Milano, la scuola dei Genitori di Milano, la Scuola per educatori di Lugano, i Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA), conduce inoltre dei progetti educativi e formativi in ambito sindacale e per gli immigrati; in particolare, collabora con l'ECAP CGIL (Ente per la formazione, la riqualificazione professionale e la ricerca costituito dalla CGIL) a Zurigo. Nel 1971 è inviato come esperto UNESCO per seguire il progetto di formazione dei maestri presso la Scuola Normale di Bouaké, in Costa d'Avorio. Nel 1972 è nominato responsabile dell'Educazione Permanente all'UNESCO di Parigi per conto della quale svolge numerose missioni in tutto il mondo, in particolare in America Latina, Africa e Asia e dove organizza incontri, seminari e conferenze con esperti internazionali dell'educazione formale e non formale. Lasciata l'UNESCO nel 1993, nel 1994 diventa coordinatore del programma di Educazione degli Adulti del Consiglio d'Europa a Strasburgo. Dal 1995 al 1997 lavora come esperto in politiche educative dell'Unione Europea per un programma di cooperazione della Federazione Russa. Inizia un'intensa attività come professore invitato in numerosissime università in tutto il mondo. Nel 2001 svolge una missione come esperto UNESCO presso l'Istituto di Educazione Permanente dello Stato di Guanajuato (Messico) e dirige un seminario di formazione del Centro di Ricerca Economica e Sociale per il Mezzogiorno (CRESM) a Gibellina (TP). Nel febbraio 2002 riceve il premio per

l'Educazione Permanente della città di Kameoka (Giappone) per il suo contributo alla diffusione e allo sviluppo dell'educazione permanente nel mondo. Ettore Gelpi muore a Parigi nel marzo 2002.

In un saggio scritto dopo la scomparsa del sociologo Antonio Carbonaro (1927-1998), Ettore Gelpi, parlando del dovere collettivo di riflettere sull'opera di Carbonaro guardando contemporaneamente al futuro, scrive:

«Non mi piacciono le commemorazioni, con le loro ipocrisie e la loro inconsistenza. Ho sempre cercato di riflettere sul passato guardando contemporaneamente al futuro.

Credo che tutti insieme dovremmo dimostrare di credere nell'attualità del lavoro di Antonio Carbonaro per le scienze di oggi e di domani, così che altre primavere vengano e vedano ancora vivi il suo nome e il suo impegno.

Ci sono almeno tre direzioni in cui questo compito collettivo potrebbe realizzarsi:

- trovare i mezzi per far lavorare un ricercatore all'analisi della sua ricchissima produzione scientifica, in parte ancora inedita, e per metterla a disposizione di altre future attività di ricerca e di formazione;
- pubblicare una bibliografia ragionata ed esaustiva di tutti i suoi lavori;
- programmare per i prossimi tre anni un seminario per approfondire la riflessione sul lavoro, in cui confrontare il punto di vista di studiosi e di protagonisti del lavoro, appunto i lavoratori, con tutte le differenziazioni e le denominazioni che nel tempo li hanno caratterizzati»¹.

Con questa tesi ci si propone di iniziare a recuperare la figura e l'eredità culturale di Ettore Gelpi e di promuovere un lavoro simile a quello che lui consiglia di svolgere per l'opera di Antonio Carbonaro. Le parole di Ettore Gelpi poco fa citate costituiscono, per chi si occupa di educazione e di formazione, una sorta di dovere intellettuale per fare in modo che la sua grande produzione non si disperda e che venga messa a disposizione delle generazioni future. Lungi dal voler essere una "inconsistente commemorazione" e senza alcuna pretesa di esaustività, il presente lavoro cerca di rispondere a questo desiderio di Ettore Gelpi analizzando la sua fiorente produzione scientifica e proponendo suggerimenti di riflessione per continuare a ragionare sulle sue idee e le sue ricerche, cercando di metterne in rilievo gli aspetti storicamente rilevanti e quelli particolarmente attuali come, ad esempio, la formazione di tutti, in ogni luogo e per tutta la vita, la cultura e la creatività come strumenti di democrazia e di libertà, il costante ruolo della storia dell'educazione e dell'educazione comparata nell'interpretare i nuovi fenomeni educativi, le dolorose conseguenze di un'ingiusta divisione del lavoro e del potere a livello internazionale, l'educazione alla democrazia e alla cittadinanza, la lotta per l'emancipazione da ogni forma di sfruttamento, lo sviluppo sostenibile e il senso di appartenenza a una patria comune.

Il lavoro si colloca all'interno del quadro della pedagogia sociale, intesa come "studio della formazione dell'uomo nei vari contesti sociali attraverso i quali si attua la partecipazione alla

¹ Gelpi E., *Un ricercatore, un docente, un sociologo, un amico*, in Ceccatelli Gurrieri G. (a cura di), *Le ragioni della sociologia. Il percorso culturale e civile di Antonio Carbonaro*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 67.

vita”², come campo di riflessione comunitario sulle questioni del lavoro, della solidarietà, della complessità e della diversità, e nel campo dell’educazione permanente, intesa come educazione nata dal basso, frutto di lotte sociali e dunque “espressione dell’ansia di liberazione che l’umanità avverte”³, come progetto globale finalizzato allo sviluppo della società e degli individui e non all’esclusione, all’acquisizione di diritti e non solo alla produzione⁴.

L’assunto di base della riflessione di Ettore Gelpi è che l’educazione faccia parte di tutta la vita dell’individuo e non sia solo preparazione a una vita futura, essa riguarda tutti gli esseri umani e non solamente le persone in formazione per eccellenza: i bambini. Dopo aver reso esplicite le derive alle quali conducono il commercio dei saperi e l’educazione se intesa come uno strumento di adattamento alla produzione, Gelpi ricorda che l’educazione permanente è un’acquisizione sociale duramente conquistata, saldamente ancorata alla cultura popolare, che si iscrive in una relazione tra individuo e collettività, in vista di uno sviluppo culturale e professionale di entrambi. Formazione, dunque, come reale strumento dell’uomo per l’uomo e come fatto politico democratico⁵. Costante è il suo impegno per coniugare il discorso pedagogico con quello politico affinché ogni azione formativa possa tradursi concretamente in un progetto finalizzato a restituire alle generazioni presenti la dignità della vita attuale in tutte le sue manifestazioni e, contemporaneamente, a educare le generazioni future alla “coscienza terrena” per prevenire ovunque la reiterazione di un progetto d’uomo non calibrato sulla misura del mondo. Pur mantenendo sempre l’attenzione alla globalità dei fenomeni, egli comprende che globale e locale non sono opposti ma compresenti nella logica della complessità.

Come sostiene lo stesso Ettore Gelpi sarcasticamente, per molti “l’educazione che considera gli individui (tutti gli individui) come esseri umani e non come ‘risorse umane’ è sempre un progetto pericoloso”⁶, ma ancora più “pericoloso” è considerare gli individui solamente come risorse umane sottomesse alle logiche di mercato e alla ripartizione mondiale della produzione: il lavoro e la formazione per il lavoro non equivalgono semplicisticamente al concetto di impiegabilità e di occupabilità. L’educazione permanente è un concetto storico e dialettico, un orientamento operativo e teorico, capace di interpretare la realtà ma anche di

² Alessandrini G., *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma, 2003, p. 27.

³ Macchietti S. S., *Esperienze e teorie di educazione permanente: l’affermarsi di una idea-guida*, in Mencarelli M. (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, Istituto di Pedagogia, Città di Castello, 1982, p. 120.

⁴ Cfr. Gelpi E., *Educazione e Società Complessa*, “Il Convivio”, <http://www.centrostudialeph.it/progetti/convivio/pdf/gelpi.pdf>, consultato in data 25 marzo 2012.

⁵ Cfr. Pommert J., *Manifesto per una democrazia internazionale*, prefazione a Gelpi E., *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, Guerini, Milano, 2000.

⁶ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 25.

perseguirne il cambiamento, trovando i suoi presupposti fondamentali nel principio dell'uguagliamento delle opportunità, nel principio della globalità e nel principio della partecipazione e fissando il suo obiettivo nel raggiungimento dell'autonomia di ogni persona⁷. Una politica di educazione permanente non è, di conseguenza, una politica di semplice "recupero" di strati particolari della popolazione, ma un progetto globale e integrato per diverse fasce di popolazione e a diversi livelli culturali. Questo progetto esige un'alta qualità della formazione e delle importanti competenze nei diversi settori: non si tratta di trasmettere più o meno conoscenze, ma di determinarne uno sviluppo tale da accrescere la capacità di controllo dei processi sociali e produttivi da parte degli individui. Non si può continuare a separare la formazione del lavoratore da quella del cittadino e dell'essere umano: "una società non può continuare a formare persone sempre più competenti in ambito professionale e sempre più ignoranti sul piano culturale! L'educazione deve valorizzare qualificazione, competenza e cultura"⁸. L'educazione comporta, dunque, obbligatoriamente un aspetto individuale, uno professionale e uno collettivo, essendo ciascuno di questi tre aspetti legato saldamente agli altri due: lo sviluppo del lavoratore è parallelo a quello dell'individuo e del cittadino e la formazione generale non può essere subordinata a quella professionale.

Ettore Gelpi critica principalmente tre paradossi della formazione contemporanea:

- un sistema formativo che divide e appiattisce le persone invece di favorirne la creatività e lo scambio reciproco;
- un sistema formativo finalizzato alla produzione delle risorse materiali invece che all'elaborazione di risorse immateriali (estetica, artistica), finalizzate alla cittadinanza, all'incontro con l'altro, alla comunicazione;
- una formazione costretta dentro tempi e spazi estremamente limitati e rigidi (scuole, università, centri di formazione) mentre la dimensione educativa dovrebbe superare ogni limite ed estendersi lungo tutto l'arco della vita delle persone.

Queste sono invece quelle che Ettore Gelpi considera le caratteristiche oggi necessarie all'educazione:

- interdisciplinarietà (che dovrebbe avvenire sia nelle aule universitarie sia nelle ricerche azioni fuori dall'università);
- interculturalità (che non è solo incontro con culture etniche e religiose ma anche con diverse culture di genere, sociali, linguistiche, dell'*handicap* e del lavoro);

⁷ Cfr. Schwartz B., De Blignieres A., *Rapporto sull'educazione permanente*, Editrice Sindacale Italiana, Roma, 1981.

⁸ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 31.

- interistituzionalità (con altre strutture come quelle produttive, sindacali, culturali, sociali e scientifiche);
- internazionalità (con scambi tra docenti e studenti di altre nazioni);
- intersocialità (per mettere insieme persone che appartengono ad aree sociali diverse);
- intertemporalità (per mettere a confronto le esperienze di oggi con le esperienze avvenute in epoche passate nelle diverse nazioni e regioni)⁹.

Queste categorie condensano, anche se sommariamente, alcune tra le caratteristiche principali del pensiero di Gelpi sull'educazione, un'educazione che è prima di tutto coscienza sociale e politica finalizzata, coerentemente col pensiero del grande pedagogista Paulo Freire, alla liberazione di ogni individuo. A questa idea di educazione è connessa un'altra intuizione fondamentale di Gelpi, quella di "coscienza terrestre", di un'identità primaria che unisce tutti gli individui della terra, a sua volta strettamente collegata alla consapevolezza che non c'è pace senza giustizia sociale e senza equità nei rapporti politici e socio-economici fra le nazioni, fra l'uomo e gli altri uomini e fra l'uomo e la Terra.

Le fasi di studio sulla figura di Ettore Gelpi che hanno condotto alla stesura del presente lavoro sono state principalmente due. La prima fase è quella relativa alla ricerca e allo studio dei testi scritti da Ettore Gelpi e delle pubblicazioni che si riferiscono alla sua persona e al suo pensiero, tenendo in considerazione materiali bibliografici, articoli su riviste, articoli su giornali, fonti di archivio e fonti inedite. Anche se nelle librerie e nelle biblioteche italiane sono a disposizione pochissimi testi scritti da Gelpi, forse solamente una decina, la sua produzione è ben più ampia ed è costituita, in gran parte, da articoli su riviste, testi in lingua straniera (soprattutto in francese, spagnolo e inglese), interventi in convegni, purtroppo di difficile reperimento e consultazione. La ricerca di tali testi è avvenuta tramite ricerche negli archivi e grazie soprattutto alla disponibilità di Brunella Eruli, moglie di Ettore Gelpi purtroppo recentemente scomparsa, nel mettere a disposizione i materiali in suo possesso.

La fase di ricerca successiva riguarda la raccolta di testimonianze attraverso interviste a testimoni privilegiati che hanno lavorato con Ettore Gelpi e che hanno dato contributi specifici su determinate fasi della vita o su specifici aspetti del suo pensiero. Effettuare delle interviste a testimoni privilegiati sembra, nel contesto del presente lavoro, la scelta più consona a verificare e integrare le indicazioni derivanti dall'analisi dei testi scritti. Le persone che mettono a disposizione il loro ricordo di Ettore Gelpi, raccontandosi, contribuiscono a generare suggestioni e ipotesi da verificare, ad approfondire idee e a costruire insieme una

⁹ Cfr. Capecchi V., *Introduzione. Università e sindacati insieme contro il modello liberista*, in Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, CLUEB, Bologna, 2000, p. 15.

conoscenza sulla sua persona¹⁰. Si ritiene anche particolarmente utile raccogliere queste testimonianze per non perdere del materiale molto prezioso che, purtroppo, non sarà sempre a disposizione. La scomparsa di Bruno Schettini e di Brunella Eruli proprio durante la stesura di questo testo ci ricordano gli inevitabili appuntamenti col tempo. I testi delle interviste raccolte non sono riportati in forma integrale in un capitolo a loro dedicato ma contribuiscono, nel corso di tutto il testo e in forma frammentata, a sostenere, spiegare, approfondire i diversi concetti. Le persone che si sono rese disponibili ad offrire la propria testimonianza sono state: Guglielmo Bozzolini, direttore della Fondazione ECAP di Zurigo, Giovanna Campani, docente di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi di Firenze, Vittoria Cavicchioni, statistica e collega di Ettore Gelpi presso l'UNESCO, Nino Chiappano e Dante Bellamio, colleghi di Ettore Gelpi presso la Società Umanitaria di Milano, Duccio Demetrio, docente di Filosofia dell'Educazione presso l'Università "Bicocca" di Milano, Paolo Federighi, docente di Pedagogia Generale ed Educazione degli Adulti presso l'Università degli Studi di Firenze, il poeta friulano Leonardo Zanier, il sociologo Enzo Mingione, il pedagogista e presidente dell'ISF (Istituto Superiore per la Formazione) Saul Meghnagi, il pedagogista e segretario generale della Federazione Italiana dei CEMEA Gianfranco Staccioli, Claudio Tosi, presidente dell'associazione CEMEA del Mezzogiorno, Stefano Vitale, responsabile del Servizio Formazione del CEMEA Piemonte, Giacomo Viviani, presidente del Comitato Scientifico della Fondazione ECAP di Zurigo. Accanto a queste persone, molto utili sono stati i suggerimenti di lettura, i consigli e i chiarimenti forniti da Francesco Susi e Aureliana Alberici, docenti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi "Roma Tre".

Il presente lavoro si articola in sei capitoli: i primi due fanno riferimento principalmente alla biografia di Ettore Gelpi mentre gli altri quattro illustrano il suo pensiero e le sue intuizioni. Non è stato purtroppo possibile collocare ogni sua idea nel dibattito contemporaneo ma si è deciso di ripercorrere il pensiero dell'autore senza esplicite incursioni nel presente per fornire una base per future riflessioni più approfondite.

Il primo capitolo racchiude un'approfondita biografia dell'autore, corredata da riferimenti al periodo storico e alle opere principali da lui redatte, seguendo le fasi principali della sua vita: periodo di formazione e di impegno nell'animazione sociale (dalla nascita al 1971 circa), venti anni di lavoro presso l'UNESCO (1972-1993 circa), periodo di intensa attività internazionale (dal 1994 circa fino alla morte).

¹⁰ Cfr. Lichtner M., *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2008.

Nel secondo capitolo si analizzano alcune delle attività più importanti di Ettore Gelpi come educatore e animatore sociale, basandosi soprattutto sulle interviste ai testimoni privilegiati: il lavoro presso la società Umanitaria di Milano e presso i CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva), la collaborazione con il Formez di Napoli a favore dello sviluppo del Mezzogiorno, l'impegno sindacale e a favore degli immigrati con l'ECAP-CGIL di Zurigo.

Nei successivi quattro capitoli ci si concentra sugli aspetti principali del pensiero di Ettore Gelpi seguendo un percorso che, partendo dall'educazione e dell'educazione permanente, abbraccia le tematiche della democrazia educativa, della complessità umana, dello sviluppo sostenibile e solidale come base per una comune "coscienza terrestre", dell'espansione delle nuove tecnologie come strumento di integrazione e di democrazia.

Il terzo capitolo affronta il tema dell'educazione come componente inalienabile della vita di ogni individuo, a qualsiasi età e in qualsiasi luogo del mondo. L'esperienza ventennale di Ettore Gelpi come responsabile dell'Educazione Permanente all'UNESCO di Parigi, la sua formazione collegata alle esperienze dal basso, il suo ruolo di formatore e consulente in ogni parte del mondo fanno di lui una voce autorevole in campo educativo e gli consentono di fare riflessioni di ampio respiro sulla funzione della formazione e dell'educazione permanente, soprattutto in riferimento alla relazione tra educazione, politica e territorio.

Il quarto capitolo analizza il rapporto tra educazione e divisione internazionale del lavoro. Ettore Gelpi sostiene e dimostra costantemente che, in tutti i sistemi sociali e politici, l'educazione è inestricabilmente legata alle strutture e ai processi di produzione: lavoro e formazione non possono essere separati. Accanto alla critica dei rapporti di forza indotti dalla divisione internazionale del lavoro, egli propone delle soluzioni che possono concretamente realizzarsi, purché si sviluppi una nuova coscienza educativa capace di portare ogni uomo e ogni donna al pieno sviluppo e alla piena realizzazione: formazione, creatività e cultura sono tre risorse fondamentali per la piena realizzazione di ogni individuo.

Nel quinto capitolo si affronta il tema della "complessità umana" come fattore costitutivo della vita dell'uomo: diversità sessuale, pluralismo linguistico e religioso, *handicap*, diversità culturali e somatiche fanno parte della vita dell'individuo ma, troppo spesso, discriminano alcuni a favore di altri. L'alternativa a questo stato di cose è affrontare la complessità umana cercando di far dialogare i diversi punti di vista, accogliendo gli insegnamenti della storia e i contributi delle diverse discipline e dei diversi approcci culturali: solo in questo modo si può affrontare adeguatamente la complessità e lavorare attivamente per il domani dell'intera umanità, non solo di una sua parte.

Il sesto capitolo è dedicato a quella che Ettore Gelpi definisce la “coscienza terrestre” per indicare che la prima patria di ogni individuo è la Terra. L’uomo deve imparare a vivere sul pianeta, a rispettarlo, a condividere con gli altri esseri umani, a non essere più di una sola cultura ma, prima di tutto, “terrestre”.

Vogliamo concludere l’introduzione al presente lavoro con le parole della poesia “Statuto dell’uomo” di Thiago de Mello (1926 -) del 1964 a cui Ettore Gelpi era molto legato e che ha citato più volte nei suoi testi. Il testo di questa poesia, parlando contemporaneamente al cuore e alla mente, ci introduce suggestivamente ai temi del presente lavoro:

STATUTO DELL’UOMO
(Atto Istituzionale Permanente)

Articolo I

*È decretato che adesso vale la verità,
adesso vale la vita,
e mano nella mano,
marceremo tutti per la vita vera.*

Articolo II

*È decretato che tutti i giorni della settimana,
compresi i martedì più grigi,
hanno diritto di convertirsi in mattinate domenicali.*

Articolo III

*È decretato che, a partire da questo istante,
ci saranno girasoli in tutte le finestre,
che i girasoli avranno diritto...
di aprirsi anche nell’ombra;
e che le finestre devono rimanere, per l’intero giorno,
aperte verso il verde dove cresce la speranza.*

Articolo IV

*È decretato che l’uomo
non dovrà mai più
provare dubbi sull’uomo.
Che l’uomo avrà fiducia nell’uomo
come la palma ha fiducia nel vento,
come il vento ha fiducia nell’aria,
come l’aria ha fiducia nel campo azzurro del cielo.*

Paragrafo unico:

*L’uomo confiderà nell’uomo
come un bambino confida in un altro bambino.*

Articolo V

*È decretato che gli uomini
siano liberi dal giogo della menzogna.
Non ci sarà più bisogno di usare
la corazza del silenzio
né l’armatura delle parole.
l’uomo si sederà alla tavola
con il suo sguardo puro,
perché la verità sarà servita
prima degli antipasti.*

Articolo VI

*È stabilita, per dieci secoli,
la pratica sognata dal profeta Isaia,
e il lupo e l’agnello mangeranno insieme*

e il cibo di entrambi avrà lo stesso sapore dell'aurora.

Articolo VII

*Per decreto irrevocabile è stabilito
il regno permanente della giustizia e della chiarezza,
e l'allegria sarà una bandiera generosa
per sempre spiegata nell'anima del popolo.*

Articolo VIII

*È decretato che il maggior dolore
sempre fu e sarà sempre
il non poter dare amore a chi si ama
e sapere che è l'acqua
che dà alla pianta il miracolo del fiore.*

Articolo IX

*È permesso che il pane di ogni giorno
abbia nell'uomo il segno del suo sudore.
Ma che soprattutto abbia
sempre il caldo sapore della tenerezza.*

Articolo X

*È permesso a qualsiasi persona
in qualsiasi momento della vita,
l'uso dell'abito bianco.*

Articolo XI

*Si decreta che l'uomo, per definizione,
è un animale che ama,
e che per questo motivo è bello,
molto più bello che la stella del mattino.*

Articolo XII

*Si decreta che niente sarà imposto
né proibito,
tutto sarà permesso,
compreso il giocare con i rinoceronti
e camminare la sera
con una immensa begonia all'occhiello della giacca.*

Paragrafo unico:

*Solo una cosa sarà proibita:
Amare senza amore.*

Articolo XIII

*È decretato che il denaro
non potrà mai più comprare
il sole delle mattine future.
Espulso dal grande baule della paura,
il denaro si trasformerà in una spada fraterna
per difendere il diritto di cantare
e la festa per il giorno che è arrivato.*

Articolo Finale

*È proibito l'uso della parola libertà,
la quale sarà soppressa dai dizionari
e dal pantano ingannatore delle bocche.
Da questo momento
La libertà sarà viva e trasparente
Come un fuoco o un fiume,
e la sua abitazione sarà sempre
il cuore dell'uomo.*

RINGRAZIAMENTI

Alla fine di questo percorso, un sincero ringraziamento va a tutti coloro che, in momenti e modi diversi, mi hanno prestato il loro aiuto e la loro assistenza.

Innanzitutto desidero ringraziare il prof. Massimiliano Fiorucci e il dott. Marco Catarci per la fiducia, la disponibilità e l'umanità con cui mi ha accompagnato in questo percorso: lavorare insieme a loro è stata per me un'opportunità unica di crescita a livello culturale, professionale e personale.

Un sentito ringraziamento sarebbe andato a Brunella Eruli, purtroppo scomparsa, perché sin da subito ha sostenuto il mio lavoro e creduto nella sua utilità, impegnandosi costantemente nel mettermi a disposizione i materiali in suo possesso, nel fornirmi consigli puntuali e contatti utili per la ricerca e, soprattutto, nel condividere con me il desiderio di dare importanza all'operato di questo pedagogo con cui lei, più che chiunque altro, ha condiviso la vita. Sin dal nostro primo incontro, ho sempre desiderato vivere questo momento con lei, purtroppo non può più essere così...grazie di tutto Brunella!

Un sincero ringraziamento a tutti coloro che, con le loro testimonianze dirette su Ettore Gelpi e con la loro viva conoscenza dei fatti, hanno contribuito a dare forza e fondamento al testo scritto: Guglielmo Bozzolini, Giovanna Campani, Vittoria Cavicchioni, Nino Chiappano, Dante Bellamio, Duccio Demetrio, Paolo Federighi, Leonardo Zanier, Enzo Mingione, Saul Meghnagi, Gianfranco Staccioli, Claudio Tosi, Stefano Vitale e Giacomo Viviani. Accanto a queste persone, un grazie particolare al prof. Francesco Susi, alla prof.ssa Carmela Covato, alla prof.ssa Aureliana Alberici e alla prof.ssa Bianca Spadolini per i suggerimenti di lettura e i consigli sempre molto utili.

Voglio ringraziare per la disponibilità l'ECAP CGIL di Zurigo e la Società Umanitaria di Milano cui sono grata per avermi ospitato presso le loro sedi e per avermi fatto entrare nel vivo delle loro attività.

Vorrei ringraziare per la disponibilità tutte le persone e gli enti che hanno fornito testi e materiali di archivio, indispensabili per la realizzazione della tesi, in particolare l'Archivio della Fondazione per la storia dell'età contemporanea di Milano, l'ECAP CGIL di Zurigo, l'Archivio della Società Umanitaria di Milano e l'Archivio storico della CGIL nazionale con sede a Roma.

Vorrei anche ringraziare le tante persone che hanno contribuito a rendere speciale questo periodo e, soprattutto, mia madre che, con sorpresa e piacere, ho scoperto compagna di studio e che è stata per me l'esempio concreto di un percorso di formazione che dura realmente per tutta la vita.

AVVERTENZA

Le numerose citazioni in lingua inglese, francese e spagnola presenti nel testo, al fine di renderne più agevole la lettura e trattandosi di testi mai pubblicati in italiano, sono state tradotte dalla scrivente.

I testi originali sono riportati nelle note corrispondenti.



CAPITOLO 1

MILANESE, ITALIANO, EUROPEO, TERRESTE: BIOGRAFIA DI UN “UTOPISTA AL QUOTIDIANO”

“Probabilmente nessuna vita può essere raccontata, perché la vita è come le pagine sovrapposte di un libro o le stratificazioni di un colore che, appena sfogliate o separate per leggerle o guardarle, si polverizzano o marciscono: viene loro a mancare quella forza invisibile che le legava, vengono a mancare il peso, l’agglutinazione, la continuità. Anche i minuti che non si possono staccare l’uno dall’altro sono vita, e il tempo sarà un insieme pastoso, denso e oscuro, in cui nuotiamo con difficoltà, sotto un chiarore indefinito che lentamente si va spegnendo, come un giorno che, dopo aver albeggiato, finisce per rientrare nella notte da cui è uscito. Le cose che scrivo, se mai le ho mai lette prima, forse adesso le sto imitando, ma non lo faccio apposta. Se non le ho mai lette, le sto inventando, e se, viceversa, le ho lette, allora le ho imparate e ho tutto il diritto di servirmene come se fossero mie e le avessi inventate lì per lì”¹¹.

Scrivere la vita di qualcuno, fissare su dei fogli bianchi le tappe fondamentali dell’esistenza di una persona mai conosciuta, di cui molti ci hanno parlato e conservano preziosi ricordi, è, in ogni caso, un’interpretazione. Non sappiamo se quanto stiamo scrivendo, se le cose a cui diamo maggiore o minore importanza corrispondono a quello che la persona di cui ci occupiamo ha sentito in vita, non sappiamo neanche se stiamo sbagliando nel riportare qualche evento o, cosa molto probabile, se ci stiamo dimenticando di episodi importanti. È assurdo pensare di riuscire a raccontare una vita con la stessa puntualità e con la stessa verità con cui è stata vissuta, inevitabilmente si perderà qualcosa, forse importante, e si aggiungerà qualcos’altro che, forse, chi ha vissuto non voleva aggiungere. Ogni biografia è un’interpretazione mediata della vita, mediata dalla nostra sensibilità e soprattutto dal nostro scopo. Nonostante ciò, ricostruire una biografia può essere molto stimolante, sia per il gusto

¹¹ Saramago J., *Manuale di pittura e calligrafia*, Feltrinelli, Milano, 2011, p. 81.

narrativo, sia per l'utilità che l'esistenza di una persona può avere all'interno di un contesto storico o per quello che può ancora continuare a dire, al di là dello scorrere degli anni.

Con questa premessa si inizia a parlare di Ettore Gelpi (Milano 19 giugno 1933 – Parigi 22 marzo 2002), educatore ed intellettuale “italiano” che ha dedicato la sua vita alla riflessione e alla lotta a favore della formazione per tutti e per tutta la vita, dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza, dello sviluppo sostenibile e dell'emancipazione da ogni forma di sfruttamento. Si è deciso di usare le virgolette per il termine “italiano” perché non è del tutto corretto dire che Ettore Gelpi sia stato esclusivamente un cittadino dell'Italia nel senso che, anche se nato a Milano, egli ha vissuto in numerose nazioni del pianeta (Francia, Stati Uniti, Svizzera, ecc.), ha trascorso gran parte della sua vita in viaggio da una parte all'altra del globo e, soprattutto, amava definirsi con tre qualifiche, non una sola: italiano, europeo e, soprattutto, terrestre. Come ricorda Nino Chiappano, queste tre qualifiche sono tre spazi di diversa estensione ma con la medesima connotazione ideale, concentrici, intercomunicanti, tre terreni su cui Gelpi si sentiva chiamato a giocare il suo ruolo di cittadino pienamente impegnato; occorre riferirsi a questo trittico per comprenderne l'itinerario biografico e intellettuale¹². In particolare, il termine “terrestre” richiama anche una sorta di volontà di appartenere al pianeta Terra, al genere umano, al di là di ogni nazionalismo o fondamentalismo.

Così si descrive lo stesso Gelpi:

«Io sono Milanese, Italiano, Europeo, Mondiale. Non voglio negare nessuna di queste identità, ma completarle, perché si nutrono a vicenda. Si tratta di una grande avventura e una grande gioia di essere a casa a Rio o a Varsavia, a Pechino come a Cotonou, a Milano o in Messico; di poter essere arrabbiati o gioire in qualsiasi paese insieme a persone senza pregiudizi o complessi ... e allo stesso tempo amo la mia casa, il mio quartiere, i miei cinema... i miei teatri. “I miei” sempre provvisori, in quanto ve ne sono stati molti e ce ne saranno ancora altri»¹³.

Nonostante sia stato totalmente aconfessionale, Ettore Gelpi amava anche definirsi come un “chierico errante”, in riferimento ai suoi molteplici interventi come insegnante, formatore ed esperto internazionale su tematiche legate alla formazione e all'educazione, formale e informale, in contesti geografici e istituzionali molto diversi (UNESCO, Consiglio d'Europa, università di diversi continenti, associazioni culturali, sindacati, ecc.). La sua costante attenzione alla globalità dei fenomeni non gli ha impedito di comprendere che il globale non

¹² Cfr. Chiappano N., *Italiano, europeo, cittadino del mondo*, “Liens”, n. 81, luglio-settembre 2002, <http://www.ettoregelpi.net/index.php?p=chiappano&search=chiappano>, consultato in data 27 novembre 2011.

¹³ Gelpi E., *Un meccano international. Crise et création*, Clancier-Guenaud, Parigi, 1987, p. 12.

Testo originale: *Je suis Milanais, Italien, Européen, Mondial. Je ne veux nier aucune de ces identités, mais le compléter, car elles s'enrichissent les unes les autres. C'est une grande aventure et une grande joie d'être chez soi à Rio ou à Varsovie, à Pékin comme à Cotonou, à Milan ou à Mexico; de pouvoir se fâcher ou se réjouir dans quelques pays que ce soit avec des gens sans préjugés ni complexes... et en même temps j'aime ma maison, mon quartier, mes cinémas... mes théâtres. “Mes” toujours provisoires, car il y en a eu beaucoup et il y en aura d'autres.*

si oppone al locale ma che quest'ultimo, nella logica della complessità, costituisce una posizione privilegiata per interpretare il generale. Come ricorda Nino Chiappano, Ettore Gelpi utilizzava le sue esperienze locali per interpretare fenomeni di portata globale:

«Vorrei dire semplicemente che, a partire dalla micro-esperienza milanese, il merito di Ettore è stato di aver capito che questo problema era il problema planetario, cioè se c'era una persona che non era provinciale era Ettore. Questo nucleo iniziale poi diventa la sua "terrenità", il cittadino della terra parte proprio da lì, il suo merito è appunto di aver capito che i termini del problema sono gli stessi, è la scala che è diversa. Questo è interessante e questo spiega la sua radice educativa»¹⁴.

Ettore Gelpi è stato un uomo continuamente in viaggio, potremmo dire un *Globetrotter*, un pensatore originale e lungimirante, capace, però, di cercare sempre nella prassi una conferma alle sue intuizioni.

Una vita piena, quella di Ettore Gelpi, e spesa tutta instancabilmente nel combattere quelle che lui definiva le "lotte educative" e per realizzare la sua "utopia al quotidiano". Con il termine "lotte educative" si intendono le lotte che si combattono nel campo dell'educazione e della formazione, dove l'innovazione e la democrazia trovano forti resistenze e conformismo: battersi per le proprie idee è "educativo" per la persona che lotta perché ne rafforza l'identità; combattere, sia "contro" che "per" qualcosa, può effettivamente essere formativo e portare ad "educare" anche le istituzioni¹⁵. L'"utopia al quotidiano", oltre ad essere il titolo di un importante testo di Gelpi¹⁶, è un termine da lui usato per indicare che un'utopia, cioè qualcosa di idealmente e positivamente astratto, può essere vissuta non solamente come un'aspirazione ma come un progetto concreto di vivere quotidiano, di operare e di agire in senso politico. È possibile non adattarsi passivamente alla monotonia e alle consuetudini quotidiane se si possiede una forte dimensione ideale ed utopica in grado di aiutarci a trasformare la quotidianità. Vittoria Cavicchioni ricorda questo aspetto del suo modo di vedere il mondo:

«Lui aveva sempre questa visione originale e come discorso si poteva pensare che fosse utopico e poi invece metteva davanti degli esempi concreti, faceva vedere che la sua utopia non era una cosa impossibile, una cosa astratta».

La personalità di Ettore Gelpi era dunque caratterizzata da un grande senso pratico ma anche da una sincera simpatia umana per la gente e una generosità, morale e materiale, molto forte. Ettore Gelpi era anche profondamente laico, ma di un laicismo tollerante verso i credenti di tutte le religioni.

Francesco Susi definisce Gelpi un liberal-democratico socialista, tollerante, con punte di libertarismo. Paolo Federighi, Nino Chiappano e Dante Bellamio lo ricordano invece come un

¹⁴ Estratto dall'intervista a Nino Chiappano e Dante Bellamio.

¹⁵ Cfr. Eruli B., *Ettore Gelpi, utopista al quotidiano*, <http://www.ettoregelpi.net/index.php?p=utopia&search=lotte%20educative>, consultato in data 24 febbraio 2012.

¹⁶ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, CLUEB, Bologna, 2000.

radicale, nel senso più nobile del termine, apertamente senza schieramenti. Anche se non si può definire un marxista in senso stretto, Ettore Gelpi ha una cultura sicuramente fondata su un'attenta analisi dei testi marxisti, lui ha ben chiaro il rapporto tra struttura e sovrastruttura, ma ritiene che il pensiero, l'elaborazione culturale, la formazione, la progettualità politica, possano aiutare a modificare anche le strutture economiche¹⁷. Nonostante la sua passione per la politica e il suo impegno costante nelle lotte a favore della formazione dei più deboli, egli ha rifiutato di diventare un politico di professione per superare il limite dei singoli partiti che rischiano di soffocare la sua creatività e la sua apertura verso gli altri. Gelpi si è sempre tenuto lontano dalla politica e dal potere, in ogni sua forma, perché ha voluto essere un uomo e un intellettuale totalmente libero.

Ettore Gelpi amava il mare e la poesia, era appassionato praticante di nuoto e scherma, donatore di sangue e parlava moltissime lingue: italiano, inglese, francese, spagnolo, nozioni di portoghese e di catalano.

Scrivere di Ettore Gelpi ha senso oggi perché egli rimane, per la lungimiranza del suo pensiero, uno dei massimi esperti mondiali di educazione degli adulti, di formazione professionale, di comunicazione a livello planetario, di incontro fra culture ed etnie diverse, di lotta per la risoluzione dei problemi dell'occupazione e dello sfruttamento dell'uomo. Si tratta di temi più che mai attuali e, nonostante la sua dipartita, Ettore Gelpi ci continua a parlare e a suggerire strade possibili da percorrere.

Prima di iniziare la ricostruzione del suo percorso biografico, è necessaria un'avvertenza: le fasi della vita di Ettore Gelpi sono state ricostruite incrociando i riferimenti disponibili nei testi, nei materiali di archivio e in alcuni documenti inediti e personali (certificati, *curriculum vitae*, ecc.), sono pertanto possibili delle inesattezze.

1.1 Il contesto storico

Prima di iniziare a presentare la vita di Ettore Gelpi, è opportuno ricostruire brevemente il contesto storico, educativo e sociale in cui egli si forma, come intellettuale e come educatore. Sofferarsi, anche se brevemente, su alcuni momenti che contraddistinguono il primo periodo della sua vita aiuta a collocare in maniera adeguata la sua opera educativa e, soprattutto, a comprendere il clima storico-politico che lo porta a fare importanti esperienze di militanza politica, di vera e propria lotta nei movimenti sindacali e operai, di instancabile lavoro per la diffusione dell'educazione dei lavoratori, della formazione degli adulti, della vita associativa.

Ci troviamo nell'Italia del secondo dopoguerra, un'Italia che esce stremata da una guerra che le ha inflitto gravi danni (mezzi di trasporto, infrastrutture, industrie, abitazioni),

¹⁷ Cfr. l'intervista a Stefano Vitale.

riducendo gran parte della popolazione in situazioni di miseria, fame, disoccupazione e analfabetismo (circa il 70% della popolazione). La seconda guerra mondiale ha distrutto ogni bene materiale del Paese (fabbriche, strade, case, scuole) ed ora è urgente ristabilire a livelli dignitosi le condizioni fondamentali di vita, di lavoro e di socializzazione: rilanciare le attività produttive e creare posti di lavoro, ridare unità e autosufficienza alle famiglie, combattere la delinquenza e ricostruire le abitazioni sono solo alcune delle urgenze dell'Italia appena deposte le armi. In particolare la scuola è in una situazione di particolare gravità dovuta al "vuoto pedagogico" lasciato dal ventennio fascista che aveva esaltato una pedagogia "nazionale" e "patriottica" finalizzata al totale indottrinamento della popolazione. L'analfabetismo è dilagante, soprattutto nel Sud Italia, molti giovani non hanno frequentato la scuola in età di obbligo a causa delle contingenze belliche, mancano edifici, insegnanti preparati e il disagio economico accentua la portata dolorosa del fenomeno. Anche se le percentuali di analfabetismo non sono paragonabili a quelle dell'inizio del secolo, i dati in Italia sono comunque allarmanti se paragonati a quelli degli altri Paesi europei e la mancanza di istruzione di base per tutti costituisce, effettivamente, un ostacolo gravissimo alla costruzione di un ordinamento democratico.

Nonostante la situazione scoraggiante, uno spirito nuovo pervade la nazione, uno spirito proveniente dalla volontà di gran parte degli italiani di essere partecipi e diretti protagonisti dell'opera di ricostruzione del Paese. I temi di discussione, a livello pedagogico, sono innovativi e riflettono i tempi: democrazia scolastica, intreccio di studio e lavoro, di cultura e professione, educazione degli adulti, educazione permanente e, di conseguenza, società educante. Accanto alla necessità di mandare i bambini a scuola, si presenta infatti un'altra urgenza: quella di formare l'adulto che, già a partire dalla rivoluzione industriale dell'inizio del XIX secolo, era diventato un nuovo soggetto per il dibattito pedagogico, portando al costituirsi di una vera e propria disciplina, l'educazione degli adulti. Dopo la seconda guerra mondiale, l'educazione degli adulti costituisce una vera e propria modalità di pensare e fare educazione e si propone finalità occupazionali, culturali, formative ed anche esistenziali. Come sostiene lo stesso Ettore Gelpi, l'educazione degli adulti, nella sua accezione più generale, "comprende l'educazione dell'analfabeta, i corsi di formazione professionale, i corsi di cultura generale di carattere non professionale, la preparazione alla vita politica e sociale, la preparazione alla vita comunitaria, le scuole dei genitori, le campagne igienico-sanitarie, ecc. Le sedi, ove hanno luogo le attività di educazione degli adulti, variano in quanto l'adulto ha modo di educarsi in circostanze e con attività le più diverse: la casa, la scuola, le associazioni politiche e sindacali, i circoli di cultura, le biblioteche, i musei, il teatro, la comunità non sono che alcuni centri, ove tale azione educativa può aver luogo. Molteplici sono anche le materie

oggetto di studio nei corsi organizzati per gli adulti in quanto gli interessi di questi comprendono tutti gli aspetti della vita culturale e sociale dell'uomo"¹⁸. È necessaria però una distinzione tra il settore dell'educazione di base, ossia quello relativo alla lotta all'analfabetismo, dal settore dell'educazione degli adulti vera e propria, finalizzata alla formazione dell'uomo in quanto cittadino, allo sviluppo del suo senso di responsabilità, alla partecipazione alla vita pubblica, allo sviluppo delle sue competenze e attitudini.

Mai come in questo periodo occuparsi di educazione significa occuparsi anche di democrazia: la democrazia si può attuare solo laddove vi siano cittadini intellettualmente, moralmente e professionalmente preparati e adeguatamente consapevoli dei propri diritti e dei propri doveri. Vi è dunque una forte domanda di educazione e di educazione permanente, fenomeno che non riguarda la sola Italia ma il mondo intero: tutti i popoli, tutti gli strati sociali ed entrambi i sessi. Si valorizza una "potenzialità intellettuale di tutti"¹⁹, non solo di pochi addetti ai lavori, e questo ha una portata rivoluzionaria rispetto alle condizioni storiche di disparità di accesso allo studio e al lavoro: si va verso sistemi formativi decisamente diversi, sia per qualità che per quantità, rispetto al passato contrassegnato da disparità, esclusione, selettività e conservazione delle ineguaglianze.

È opportuno ricordare che il tema dell'alfabetizzazione e dell'educazione degli adulti è anche un aspetto della lotta di classe e dell'aspirazione agli studi dei lavoratori. In Italia il fenomeno è strettamente collegato alla nascita dell'associazionismo operaio: prima le Società Operaie di Mutuo Soccorso (SOMS), poi le Leghe di Resistenza e infine, all'inizio del Novecento, le Camere del Lavoro, si occupano di promuovere il benessere morale e materiale della classe operaia per mezzo dell'istruzione e del mutuo soccorso. Grande è anche l'impegno dei sindacati a favore dell'educazione e della formazione professionale: negli anni '50 la CGIL (Confederazione Generale Italiana del lavoro) costituisce l'ECAP (Ente Confederale di Addestramento Professionale), nel 1958 la UIL (Unione Italiana del Lavoro) costituisce l'ENFAP (Ente Nazionale di Formazione e Addestramento Professionale).

Le crescenti esigenze di educazione di massa e di educazione in età adulta devono fare tuttavia i conti con la carenza di strutture adeguate e con la mancanza di finanziamenti pubblici adeguati alle richieste. Le iniziative contro l'analfabetismo e a favore dell'educazione degli adulti si sviluppano, quindi, su due piani paralleli: da una parte nascono, o tornano in vita dopo il ventennio fascista, iniziative di associazioni private che, anche se con pochi mezzi, cercano di far fronte alla difficile situazione, dall'altra il governo cerca di non rimanere inerte e si impegna, al meglio che può, nell'attivare iniziative di lotta

¹⁸ Gelpi E., *Storia dell'educazione*, Vallardi, Milano, 1967, p. 488.

¹⁹ De Sanctis F. M., *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze, 1979, p. 100.

all'analfabetismo.

Il dibattito pedagogico di questi anni è caratterizzato da numerose scuole di pensiero costituite da studiosi dell'area cattolica, marxista, laica, tutti impegnati nel rinnovamento democratico del paese attraverso la riforma educativa e nel confrontarsi con l'innovativa pedagogia attivista di matrice deweyana. In campo cattolico si guarda di più al passato che a un nuovo modo di concepire l'educazione e, per quanto riguarda il rapporto con l'attivismo, si formano sostanzialmente tre posizioni: alcuni pedagogisti italiani lo rifiutano totalmente, altri lo accettano ma come una pura tecnica, altri ancora si ispirano all'atteggiamento assunto da Jacques Maritain (1882-1973) e, soprattutto, Eugène Dévaud (1876-1942) che accettano il metodo e gli strumenti dell'attivismo, finalizzati ad attivare le energie del fanciullo, ma pongono questi strumenti al servizio del perfezionamento della persona verso la sua finalità umana e divina. In sostanza, il pensiero cattolico, cercando di armonizzare le esigenze di indipendenza e libertà sostenute dall'attivismo con il tradizionale autoritarismo valoriale, tende ad essere intransigente nella condanna dell'impostazione laica ma cerca di promuovere attivamente i valori democratici²⁰. Tra le voci più autorevoli di impostazione cattolica troviamo Mario Barbera (1877-1947) e Agostino Gemelli (1878-1959). L'orientamento marxista invece trova in Antonio Gramsci (1891-1937) uno dei suoi più illustri esponenti. Gramsci, interpretando e ripensando i principi metodologici del marxismo (critica dell'ideologia, rapporto tra struttura e sovrastruttura) e la sua visione della storia (come lotta di classi per l'emancipazione umana), propone un marxismo storicistico-dialettico che valorizza la "prassi", l'attività umana capace di interpretare e trasformare il reale: la realtà è un processo storico e dialettico che può essere orientato dall'uomo attraverso un progetto che ne permetta il controllo e lo sviluppo. In un mondo caratterizzato dall'individualismo e dalla divisione tra dominanti e dominati, la rivoluzione si può attuare solo partendo dalla sovrastruttura (ideologia, cultura) e non dalla struttura (economia). Partendo dal rinnovamento delle mentalità si possono unire tutte le persone interessate al cambiamento formando così un'"egemonia" culturale capace di dirigere le scelte della politica. L'"egemonia" gramsciana è concepita come il massimo interesse della formazione delle classi subalterne e il massimo sviluppo delle loro potenzialità creative, formazione e sviluppo che non possono avvenire né con l'imposizione di modelli stabiliti né lasciando libero spazio alla spontaneità naturale. L'"egemonia" richiede dunque un modello di educazione scolastica ed extrascolastica, dato che si costruisce attraverso l'azione di molteplici istituzioni educative (scuola, stampa, teatro, editoria, ecc.) ed è finalizzata alla formazione di "intelletuali organici", ossia funzionali al

²⁰ Cfr. Bertoni Jovine D., Malatesta F., *Breve storia della scuola italiana*, Editori Riuniti, Roma, 1961, p. 233.

processo di costruzione dell'egemonia²¹. Gramsci assegna al maestro una funzione di guida collaborativa capace di non mortificare ma di potenziare la personalità e le attitudini dell'allievo, sostiene la necessità di uno studio serio e sistematico e rifiuta la dicotomia tra scuola formativa e scuola finalizzata al lavoro.

L'innovazione pedagogica italiana del secondo dopoguerra, come si accennava, avviene in larga parte grazie all'avvento di piccole e grandi iniziative nate dal basso: accanto ad alcune realtà che hanno avuto origine tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento (come la Società Umanitaria, la Federazione Italiana per le Biblioteche Popolari, l'Unione Italiana per la Cultura Popolare, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno) e che ora, dopo la pausa del ventennio fascista, ritrovano il loro slancio ideale ed operativo per impegnarsi nella ricostruzione del Paese, troviamo altre realtà nuove che nascono in questo periodo storico (come l'Unione per la Lotta contro l'Analfabetismo e il Movimento di Collaborazione Civica). Già prima della caduta del fascismo ci sono esperienze positive come, ad esempio, le società di mutuo soccorso antifasciste attive in Svizzera, di matrice tendenzialmente anarchica, che portano alla costituzione, nel 1930, da parte di un gruppo di emigrati italiani appartenenti a diverse correnti politiche, della Scuola Libera Italiana di Zurigo e alla proclamazione di sette Colonie Libere Antifasciste in tutta la confederazione elvetica. La Scuola Libera Italiana di Zurigo (prima chiamata Scuola Popolare Italiana) è una sorta di doposcuola per i figli degli operai immigrati le cui finalità e particolarità sono riassunte in un manifesto: "La Scuola Popolare Italiana è stata fondata per sottrarre i figli dei lavoratori italiani dimoranti all'estero all'influenza della scuola fascista controllata dalle autorità consolari. Per il fascismo i ragazzi sono futuri soldati nei quali esso cerca di eccitare e di sviluppare l'orgoglio nazionalista, gli istinti di violenza e di sopraffazione, il culto della guerra: la Scuola Popolare propone invece - al di fuori e al di sopra di qualsiasi influenza di partito - di educare i figli dei lavoratori secondo gli ideali e gli interessi della classe lavoratrice: di educarli cioè al colto e alla volontà effettiva della pace, della giustizia sociale, della fraternità internazionale"²². Le Colonie Libere Antifasciste sono dunque delle colonie formate da emigrati italiani antifascisti e finalizzate ad aiutare gli emigrati ad organizzarne l'opposizione antifascista, a sensibilizzarli verso i valori democratici e a interessarli alla ricostruzione dell'Italia.

Un'altra importante esperienza che inizia nel 1944, mentre la guerra è ancora in corso, si può rintracciare nella neo-liberata Perugia dove Aldo Capitini (1899-1968) costituisce i primi Centri di Orientamento Sociale (COS): delle piccole assemblee libere che si riuniscono

²¹ Cfr. Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2008, pp. 313-315.

²² Magnani A., *Una famiglia italiana*, Feltrinelli, Milano, 1991, p. 54.

periodicamente al fine di prendere decisioni utili per la comunità. I COS si diffondono poi rapidamente in molte altre città perché strumenti idonei a sviluppare negli adulti una concezione democratica della vita o, meglio, quella che lo stesso Capitini definisce “omnicrazia” (potere di tutti). I COS rappresentano una struttura di base dove ciascuno, discutendo di cultura, politica o società, esercitandosi a “parlare e ad ascoltare”, può imparare a migliorare la propria vita quotidiana e ad esercitare i propri diritti. I COS sono dunque delle comunità aperte, in grado di adempiere a diverse funzioni: formare il cittadino affinché sia pienamente consapevole del suo potere politico e sia educato alla democrazia, al confronto aperto, alla nonviolenza; interpretare i bisogni dei cittadini, anche se non sempre esplicitamente espressi, e cercare di dare risposta a questi bisogni; studiare e ricercare delle forme di trasformazione sociale fondate sulla giustizia sociale, sul pensiero critico, sulla nonviolenza. Aldo Capitini, profondamente religioso ma contrario a qualsiasi confessione istituzionalizzata, nonviolento e convinto che la persuasione sia l’unico mezzo efficace per opporsi alla violenza e alla forza organizzata, si impegna intensamente nell’educazione degli adulti intesa non come un completamento o un correttivo di una mancata o insufficiente educazione scolastica ma come azione capace di spezzare l’immobilità politica e culturale degli italiani, impegnando l’individuo nella vita collettiva. L’educazione degli adulti è un bisogno sociale essenziale e urgente perché strumento principe per la promozione della partecipazione sociale dal basso. Il legame tra educazione e politica caratterizza il pensiero di Capitini che vede nel rifiuto totale e incondizionato di ogni forma di violenza l’unico strumento adatto a combattere ogni forma di autoritarismo e realizzare, attraverso lo sviluppo culturale di tutti e la partecipazione politica dal basso, l’ “omnicrazia”. L’esperienza dei COS dura pochissimo ma rimane, nella storia della pedagogia italiana, un’esperienza significativa di democrazia partecipativa e partecipata, di vera e propria formazione degli adulti basata su una prassi educativa “omnicratica”. Dopo questa esperienza, Capitini continua a occuparsi di educazione degli adulti, partecipazione democratica dal basso e nonviolenza tramite il Centro per la nonviolenza di Perugia (1952), la marcia della pace da Perugia ad Assisi (a partire dal 1961), esperienza da cui nascono il Movimento Nonviolento (MN) e la Consulta Italiana per la Pace. Rivolgendosi ai governi in maniera nonviolenta per avanzare le proprie richieste, gli spazi di educazione degli adulti promossi da Aldo Capitini divengono effettivamente dei soggetti in grado di rinnovare la società²³.

Appena terminata la seconda guerra mondiale, in Italia svolge un ruolo di primo piano Carleton Washburne (1889-1968), pedagogista statunitense che si dedica agli urgenti problemi

²³ Cfr. Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Ega, Torino, 2007, pp. 142-154.

educativi italiani, al rinnovamento degli studi pedagogici basandosi sull'attivismo di John Dewey, alla realizzazione di un piano di rinnovamento dei programmi scolastici, attraverso la defascistizzazione dei testi scolastici e l'espulsione del personale maggiormente compromesso col regime. Intorno al 1946, Washburne si impegna, insieme a un gruppo di pedagogisti laici, a dare vita a Milano ad una sezione italiana della NEF (*New Education Fellowship*, Associazione per l'Educazione Nuova) sotto la presidenza di Ernesto Codignola (1885-1965) e con il segretariato di Raffaele Laporta (1916-2000). Altre sezioni sorgono poi a Pavia, Torino e Firenze. L'associazione internazionale NEF già dal 1921 operava in molti Paesi con lo scopo di promuovere, attraverso convegni e incontri di discussione e col sostegno finanziario dell'UNESCO, i nuovi metodi pedagogici di Maria Montessori, Ovide Decroly, Roger Cousinet, e rivendicare in tutto il mondo la dignità dell'uomo e la necessità della cooperazione. La sezione italiana della NEF è finalizzata a promuovere una coscienza politica, abbattendo miti e ideologie contrastanti con le esigenze di una società democratica e combattere ogni forma di privilegio che ostacoli il raggiungimento dei fini spirituali e sociali dell'uomo. Per realizzare i suoi scopi, l'associazione si propone di operare concretamente, funzionando da centro di informazione e di ricerca sui problemi pedagogici, allargando l'ambito delle persone interessate a questi problemi coinvolgendo genitori, psicologi, sociologi, e di indagare i diversi aspetti dei problemi educativi curandone la più ampia diffusione. In realtà, a parte la sezione fiorentina che riesce a svolgere un'azione duratura, organica e fruttuosa, le altre esperienze della NEF italiana non sono particolarmente feconde ma, nonostante ciò, portano una ventata di innovazione nel chiuso mondo della pedagogia italiana²⁴.

Una delle realtà più feconde del dopoguerra italiano è la Società Umanitaria di Milano. Nata come ente morale il 29 giugno 1893 grazie all'eredità a favore del Comune di Milano di un ricco commerciante ebreo, Prospero Moisé Loria (1814-1892), ha fin dall'inizio uno scopo preciso: rappresentare non un generico ente di beneficenza ma un organismo originale di promozione sociale. Fine della società è di "mettere i diseredati, senza distinzione, in condizione di rilevarsi da sé medesimi, procurando loro appoggio, lavoro ed istruzione e più in generale di operare per il migliore sviluppo educativo e socio-culturale e giuridico in ogni settore della vita individuale e collettiva ed, in particolare, in quelli dell'assistenza sociale, della beneficenza, dell'istruzione e della formazione anche professionale"²⁵. Si tratta, dunque, di un istituzione veramente innovativa, basata su modalità di intervento operative e ambiziose anziché semplicemente caritative; alla sua riuscita collaborano artisti, intellettuali e uomini di

²⁴ Cfr. Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica. 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma, 1976, pp. 155-165.

²⁵ Articolo 2 dello Statuto della Società Umanitaria.

provenienza politica diversa, uniti da una comune appartenenza culturale all'illuminismo filantropico e laico: Filippo Turati, Giovanni Montemartini, Maria Montessori, Arturo Toscanini, ecc. L'Umanitaria, a seguito del commissariamento fascista e dei bombardamenti del 1943, esce dalla seconda guerra mondiale profondamente segnata e largamente distrutta. La sua ricostruzione, a partire dal 1945, è legata all'opera di Riccardo Bauer (1986-1982), grande storico e politico democratico e antifascista italiano che, nonostante le non poche difficoltà finanziarie da risolvere, riesce a realizzare iniziative grandiose e a rimettere in piedi l'istituzione:

«[...] cominciai a studiare un piano che, partendo dalla miseranda situazione in atto, con una ricostruzione materiale degli edifici ridotti ad un completo sfasciume, passasse poi alla ricostruzione operativa della istituzione, che non poteva non avere un suo significato altissimo nella contingenza in cui il paese si trovava dovendo affrontare problemi sociali di non facile soluzione»²⁶.

Negli anni, la Società Umanitaria promuove numerosissime attività, sempre a fianco dei più deboli, confermando il suo impegno costante a favore del lavoro, dell'istruzione, della formazione, dell'emancipazione e della cultura. Si possono sinteticamente raggruppare i settori di intervento in cinque grandi aree:

- lavoro (Ufficio del Lavoro, uffici di collocamento, lotta alla disoccupazione);
- agricoltura (Ufficio Agrario, mutualità, edilizia popolare);
- emigrazione (assistenza e preparazione degli emigranti);
- istruzione (orientamento e riqualificazione professionale, scuole d'arti e mestieri, biblioteche popolari, lotte a favore dell'emancipazione femminile, Teatro del Popolo);
- educazione degli adulti (a partire dal 1945, con il Centro residenziale per l'educazione degli adulti che organizza corsi in tutta Italia)²⁷.

È opportuno ricordare anche il Movimento di Comunità, fondato nel 1948 da Adriano Olivetti che, sulla scia dei principi comunitari di Jacques Maritain (1882-1973) e Emmanuel Mounier (1905-1950), raggruppando intorno a sé un numero enorme di intellettuali provenienti dai più differenti campi disciplinari, cerca di coniugare lo sviluppo industriale e l'affermazione dei diritti umani attraverso la democrazia partecipativa dentro e fuori la fabbrica e di progettare una sintesi creativa tra cultura tecnico-scientifica e cultura umanistica. Il Movimento di Comunità si sviluppa soprattutto nella zona di Ivrea e nella provincia di Torino.

Altra istituzione fondamentale nel dopoguerra italiano è il Movimento di Collaborazione

²⁶ Bauer R., *Quello che ho fatto. Trent'anni di lotte e di ricordi*, Cariplo-Laterza, Milano-Roma, 1987, pp. 211-212.

²⁷ Cfr. Monno S. (a cura di), *Umanitaria. Cento anni di solidarietà*, Charta, Milano, 1993; D'Autilia M. L., *Il cittadino senza burocrazia. Società Umanitaria e amministrazione pubblica nell'Italia liberale*, Giuffrè, Milano, 1995; www.umanitaria.it.

Civica (MCC). Fondato a Roma il 29 novembre 1945 da Giuliana Benzoni (1895-1981), è una delle prime pioneristiche istituzioni che tentano, nell'Italia del secondo dopoguerra, di diffondere ideali democratici e antifascisti:

«Il Movimento di Collaborazione Civica, attraverso un'opera di educazione al cittadino, vuol portare la nostra società sul piano di un'attiva vita democratica. La democrazia, risorta nel Paese con la riconquistata libertà, non può, di per sé, garantire la permanenza e lo sviluppo delle sue istituzioni, alla forma democratica deve corrispondere un contenuto reale: il costume democratico, che restituisce all'uomo la dignità, la ragione, il senso dell'umana solidarietà»²⁸.

Fra le persone coinvolte nel progetto troviamo Angela Zucconi, Ebe Flamini, Augusto Frassinetti, Ernesto Rossi, Guido Calogero e Guido Gonella (successivamente eletto Ministro dell'Istruzione durante in Governo De Gasperi). Inizialmente il Movimento di Collaborazione Civica prende parte attivamente alle iniziative proposte dai partiti politici (ad esempio in occasione del referendum del 1946), alle mobilitazioni e alle manifestazioni popolari. Successivamente si orienta su programmi più specifici e articolati su due diversi livelli: i programmi a livello nazionale, rivolti a tutta la popolazione, e i progetti a livello urbano, finalizzati a farsi conoscere dai cittadini della capitale per indurli alla partecipazione diretta al programma. Tutti i progetti sono preceduti da alcune ricerche e inchieste di carattere sociologico, come sostiene Angela Zucconi: «le nostre inchieste sociale avevano sempre il seguito di un'azione concreta, di cui erano anzi premessa e indirizzo»²⁹. A livello urbano il Movimento sviluppa dei programmi di educazione civica e democratica per adulti nelle borgate romane dove vengono fondati i Centri di Collaborazione Civica (CCC). Il lavoro di educazione portato avanti dal Movimento di Collaborazione Civica si riallaccia molto bene, tramite collaborazioni, convegni e incontri, e a quello dell'ANIMI (Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia) e dell'UNLA (Unione Nazionale per la lotta contro l'analfabetismo).

L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), fondata nel 1910 sotto la guida di Pasquale Villari (1826-1917) e Leopoldo Franchetti (1847-1917), ha lo scopo di affrontare i gravi problemi sociali che affliggono il meridione d'Italia, particolarmente le classi più disagiate, di migliorare le condizioni di queste regioni attraverso una serie di iniziative di carattere filantropico, umanitario, economico, sanitario e culturale sviluppate grazie all'apporto di aiuti giunti da ogni parte d'Italia e anche dall'estero. La nascita dell'Animi è collegata ai turbamenti suscitati dagli eventi sismici del 1908 che distruggono Messina e Reggio Calabria, causando più di 150.000 morti; essa coinvolge grandi e semplici personalità di tutta Italia come, ad esempio, Giustino Fortunato e Gaetano

²⁸ Archivio della Fondazione per la storia dell'età contemporanea, *Cedola di adesione al Movimento di Collaborazione Civica*, senza data.

²⁹ Zucconi A., *Cinquant'anni nell'utopia il resto nell'aldilà*, L'Ancora nel Mediterraneo, Napoli, 2000, p. 71.

Salvemini. L'ANIMI non ha alcuna finalità politica ma semplicemente l'ambizione di riempirne i vuoti, con un'attenzione diretta e mirata ai problemi del Mezzogiorno. L'ANIMI diventa in poco tempo la più rispettata e accreditata organizzazione di volontariato alla quale far riferimento per ogni iniziativa filantropica, privata o pubblica, nel Mezzogiorno³⁰ dato che, sino alla costituzione della Cassa per il Mezzogiorno (1950), essa rappresenta l'unica forza organizzata a favore delle province meridionali. Dalla sua fondazione, l'ANIMI istituisce centinaia di asili infantili, gestisce quasi duemila scuole per combattere contro l'analfabetismo, promuove campagne di scavi e studi archeologici. Nel secondo dopoguerra, continua ad impegnarsi nella promozione della cultura meridionale e meridionalistica, partecipando energicamente al dibattito sui nuovi termini della questione meridionale. Il Mezzogiorno, infatti, esce dal secondo dopoguerra particolarmente indebolito e la sua arretratezza economica, culturale e anche igienico-sanitaria torna alla ribalta: guerra e ricostruzione non fanno altro che rafforzare la preminenza industriale del Nord a scapito delle popolazioni del Sud. Gran parte gli intellettuali meridionalisti del periodo convergono sull'urgente necessità di riforme, sia economiche che educative, per colmare il divario tra gli operai del Nord e i contadini del Sud. Racconta infatti Manlio Rossi Doria, economista agrario, presidente dell'ANIMI dal 1981 al 1988:

«I contadini sono stati, infatti, per secoli, degli uomini la cui vita si esauriva o quasi nella cerchia di infinite piccole comunità chiuse, le cui imprese avevano caratteri di economie naturali, con scarse relazioni di mercato, i cui lavori, vari e nello stesso tempo semplici, erano governati da una tecnica tradizionale, immobile o in lenta evoluzione; per i quali gli stessi rapporti sociali risultavano spesso durissimi, ma per lo più immutabili. Di fronte ai problemi del lavoro, della convivenza con gli altri, dell'ordinamento della società, il contadino tradizionale si trovava quindi in una condizione ben diversa da quella in cui si trova l'operaio moderno, o qualunque altro moderno cittadino. Egli doveva, sì, saper fare diverse cose, vivere con gli altri, accettare duri rapporti di dipendenza; ma la sua era un'esperienza ripetuta nel ciclo degli anni, sempre la stessa e come tale trasmessa di padre in figlio. Per lui non si poneva un problema educativo staccato dalla quotidiana vita della famiglia e del villaggio, come è il caso dell'operaio, il quale deve affrontare attività e situazioni quasi sempre nuove, estranee alla sua vita passata e all'esperienza familiare. I suoi processi di adattamento e quindi di educazione si sviluppano, quindi, in modo spontaneo e continuo nella chiusa vita locale»³¹.

Se dunque, giustamente, ci si occupa di educazione degli adulti negli ambienti industriali e cittadini e si cercano metodologie ed approcci innovativi, occorre uno sforzo molto più grande per educare e formare i contadini, per i quali ben poco si è fatto finora. Le esigenze di educazione sono particolarmente sentite dai contadini "in quattro direzioni, rispetto alle quali essi sono portati inevitabilmente a muoversi, e nello stesso tempo si sentono particolarmente deboli, e più esplicito appare il loro bisogno d'una guida e di una assistenza. Essi hanno,

³⁰ Cfr. Bianco G., *Introduzione*, in Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (a cura di), *Per una storia dell'associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia. (1910-2000) I presidenti*, Piero Lacaita, Manduria-Bari-Roma, 2000, pp. 9-20.

³¹ Rossi Doria M., *L'educazione dei contadini*, "Nord e Sud", anno II, n. 10, settembre 1955, pp. 58-59.

infatti, bisogno di essere educati: a) alla responsabilità dell'impresa; b) all'uso della nuova tecnica; c) all'associazione e all'amministrazione delle loro istituzioni comuni; d) all'emigrazione"³². Per far fronte alle numerose problematiche del Sud si attivano dunque numerose iniziative. A livello di sviluppo industriale, operano soprattutto la già citata Cassa del Mezzogiorno, Ente Pubblico destinato a realizzare un piano di interventi propulsivi sull'arretratezza economica delle regioni meridionali, e la SVIMEZ (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno), nata a Roma nel 1946 con lo scopo di promuovere, nello spirito di un'efficiente solidarietà nazionale e con una visione unitaria, lo studio particolareggiato delle condizioni economiche del Mezzogiorno e di proporre concreti programmi di azione volti a creare e a sviluppare le attività industriali. A livello culturale molte sono le iniziative promosse dal Formez (Centro di Formazione per il Mezzogiorno), ente nato nel 1965 con un'iniziativa voluta dalla Cassa del Mezzogiorno insieme all'IRI (Istituto per la Ricostruzione Industriale) e allo SVIMEZ, per creare una nuova classe dirigente, sia pubblica che privata, in grado di favorire la modernizzazione del Sud, cercando di costruire una buona rete di infrastrutture e di servizi civili, ancora assente nelle regioni meridionali, e di valorizzarne le risorse agricole.

Nell'ambito degli interventi a favore del Mezzogiorno, è giusto ricordare le numerose lotte condotte in Sicilia dall'educatore, poeta e attivista nonviolento Danilo Dolci (1924-1997) che si impegna con dedizione per far recuperare alle persone del Sud la propria dignità. Negli anni in cui in Sicilia è fortissimo il fenomeno dell'emigrazione verso il Nord e verso l'estero, egli istituisce, nel 1958, a Partinico (Palermo), il Centro Studi e Iniziative per la piena occupazione, dando vita a esperienze di lavoro comunitario. Dolci, sulla scia di Aldo Capitini e di Ghandi, impiegando gli strumenti della nonviolenza, organizza gruppi di dissenso e di protesta, interventi di alfabetizzazione e di animazione culturale impostati non su una logica assistenziale ma mobilitando le risorse locali ed individuali.

Contemporaneamente, molti sforzi vengono fatti a livello nazionale per combattere l'analfabetismo e promuovere l'educazione in ogni età della vita: il 5 dicembre 1947 viene costituita come ente morale a Roma l'Unione Nazionale per la Lotta all'Analfabetismo (UNLA), con lo scopo di promuovere istituzionalmente "l'educazione e la formazione lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo dell'uomo come persona e la sua attiva partecipazione alla vita sociale"³³, di coordinare le attività per la lotta contro l'analfabetismo, specialmente nel Sud Italia e nelle isole. L'UNLA opera sul territorio attraverso i Centri di Cultura per l'Educazione Permanente (CCEP), presenti in tutte le zone del Paese, anche le più periferiche. I

³² Ivi, p. 63.

³³ Art. 2 dello Statuto dell'UNLA.

CCEP sono organismi polivalenti a carattere permanente, dotati di solito di una buona biblioteca, finalizzati ad organizzare corsi di aggiornamento culturale, dibattiti sui problemi locali, regionali, nazionali ed internazionali, interventi nel settore del teatro, cineforum, corsi di formazione professionale e di aggiornamento degli insegnanti.

Grande fortuna hanno alcune iniziative a carattere operativo finalizzate alla formazione e all'aggiornamento degli educatori tra le quali meritano una particolare attenzione i Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA) e il Movimento di Cooperazione educativa (MCE). I CEMEA nascono in Italia nel 1950 sul modello dell'omonima associazione francese che, già prima della seconda guerra mondiale, operava organizzando colonie di vacanza per bambini poveri e bisognosi di cambiamento d'aria e buon nutrimento. La finalità dei CEMEA è poi lentamente cambiata spostandosi verso la formazione degli educatori. I CEMEA italiani sono tra i primi ad introdurre il metodo dello *stage*, corso residenziale di circa dieci giorni, durante il quale i partecipanti formano una vera e propria comunità di ricerca e di esperienza, impegnandosi in discussioni, lezioni, attività manuali ed espressive. Presupposto di base è che l'educatore non può impegnare fruttuosamente i suoi alunni nelle attività formative se non è egli stesso coinvolto personalmente nella stessa esperienza. Gli *stage* possono essere rivolti alla formazione di base, al perfezionamento degli educatori o anche agli insegnanti. I CEMEA, basandosi sulla concezione pedagogica dell'educazione nuova, vogliono spingere il personale educativo a "entrare in crisi" proprio rispetto al modo di pensare e operare professionalmente, al fine di superare poi questa crisi con la ristrutturazione di alcuni atteggiamenti personali: "lo scopo è soprattutto di determinare una rottura delle strutture di personalità, che permetta di avviare la loro ricostruzione intorno ad alcuni essenziali concetti educativi. A questo livello le potenziali doti dei partecipanti devono esser fatte emergere, fino a che ognuno possa prender coscienza della loro importanza e dei tratti del suo carattere in contraddizione con esse"³⁴. Si conferisce quindi, per la prima volta, importanza alla validità formativa dell'entrare in conflitto, alla scoperta personale delle attitudini professionali, alla centralità dei rapporti umani, a nuove possibilità didattiche³⁵.

Il Movimento di Collaborazione Educativa (MCE) nasce a Fano nel 1951 come Cooperativa di Tipografia a Scuola (dopo qualche anno si trasforma in Movimento di Collaborazione Educativa) quando Giuseppe Tamagnini, un insegnante partigiano, riesce a riunire un primo gruppo di insegnanti desiderosi di favorire la trasformazione della scuola italiana. Il movimento si ispira direttamente alla metodologia dell'educatore francese Cèlestin Freinet (1896-1966) che, nel primo dopoguerra, intraprende un'opera di innovazione didattica,

³⁴ Laporta R., *La Comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1963, pp. 322-323.

³⁵ Cfr. Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano, 1990, pp. 671-672.

inventando tecniche educative geniali e non ancora superate: il “Testo libero”, il “Calcolo vivente” e la “Tipografia scolastica”³⁶. Queste tecniche, oltre ad impegnare attivamente i soggetti, devono essere sostenute da adeguate motivazioni e dar spazio all’aspetto comunicativo e cooperativo. Il Movimento di Collaborazione Educativa costituisce un’occasione di incontro e confronto fra esperienze didattiche innovative, nella consapevolezza che la creatività dell’educazione è possibile solo se si basa su un rapporto aperto con gli alunni, con le loro esigenze e con la loro operosità. Il Movimento si propone, fin dall’inizio, il decentramento dell’insegnante rispetto alla centralità dell’alunno, vero soggetto del processo educativo. Del movimento fanno parte, fra gli altri, Raffaele Laporta e Aldo Visalberghi³⁷.

Sempre nell’ambito delle iniziative finalizzate alla formazione e all’aggiornamento degli educatori, merita di essere ricordata un’esperienza, forse poco nota, ma particolarmente innovativa perché dedicata alla formazione di padri e madri: la Scuola dei Genitori di Milano (1953-1962). La Scuola per Genitori scaturisce dall’esperienza della Scuola delle Madri, nata agli inizi del ‘900, diretta a lavoratrici e casalinghe delle classi popolari e finalizzata a formare un nuovo modello di madre proletaria. La Scuola per Genitori non è però diretta solo alle madri ma anche ai padri, anche se questi spesso non accolgono la sollecitazione ad interrogarsi sul proprio ruolo in una società in rapido cambiamento che rende sempre più difficile essere genitori. La Scuola si configura come una proposta pedagogica laica e democratica, nella quale i genitori vengono “aiutati a far fronte al loro compito nel pieno rispetto della personalità dei figli, nella consapevolezza che alla famiglia per prima spettasse il dovere di trasmettere ideali democratici alle giovani generazioni”³⁸. Obiettivo della Scuola è di offrire ai genitori gli strumenti conoscitivi necessari al loro ruolo di educatori, tenendo conto soprattutto delle conquiste ottenute nel campo della psicopedagogia e della psicologia dell’età evolutiva. Secondo le animatrici e gli animatori della Scuola, l’acquisizione di nozioni, anche elementari, di pedagogia, psicologia e medicina rappresenta la necessaria funzione di guida nell’opera educativa dei genitori, poiché un’adeguata conoscenza dell’evoluzione psicologica e fisica dei bambini porta ad una maggiore comprensione delle loro reazioni e dei loro atteggiamenti e, dunque, ad un rapporto con i figli più sano e più consapevole³⁹.

³⁶ Cfr. Susi F., *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai decreti delegati*, Armando, Roma, 2012, pp. 126-129.

³⁷ Cfr. Movimento di Cooperazione Educativa (a cura di), *Freinet: dialoghi a distanza*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

³⁸ Montani P., *Educare gli educatori. La Scuola dei Genitori di Milano (1953-1962)*, Rosenberg&Sellier, Torino, 1994, p. 8.

³⁹ Cfr. *ivi*, p. 13.

Contemporaneamente, anche le istituzioni intervengono per affrontare il grave problema dell'alfabetizzazione nel quadro delle iniziative da intraprendere per abbattere la disoccupazione: a partire dal 1947 il Ministro della Pubblica Istruzione Gonella promuove dei corsi di Scuola Popolare e serale per adulti, cioè una vera e propria scuola rivolta sia ai giovani che non hanno potuto frequentare la scuola durante la guerra o che l'hanno trascurata, sia agli adulti analfabeti e semianalfabeti. Come spiega lo stesso Ministro durante una conferenza stampa tenuta il 26 febbraio 1947, la Scuola Popolare è una scuola effettivamente al servizio delle persone culturalmente più deboli:

«Per scuola popolare intendo una scuola al servizio del popolo, delle classi più bisognose, e meno assistite: una scuola che, mediante corsi adatti e programmi adeguati, pianti le sue tende nelle caserme, nelle fabbriche, nelle carceri, negli ospedali, nei rioni più popolari, che assista i ragazzi d'ambo i sessi che hanno abbandonato la scuola, gli adulti i quali vogliono conoscere la scuola e ornarvi dopo molti anni per accrescere e migliorare la propria istruzione; una scuola che offra la possibilità di integrare la istruzione elementare ai ragazzi che non hanno potuto continuare gli studi, e che serva a orientare i migliori, i più meritevoli, verso la istruzione media. Una scuola, insomma, che senza alcuna limitazione vada incontro alle esigenze dell'istruzione popolare e anzitutto a quelle determinate dal rovinoso periodo bellico».

Triplice è dunque la finalità della Scuola Popolare: combattere l'analfabetismo degli adulti, completare l'istruzione primaria e indirizzare i giovani nell'orientamento professionale. Di conseguenza, i corsi della Scuola Popolare, a cui collaborano in particolare i sindacati degli insegnanti elementari, sono di tre tipi: corsi per analfabeti, finalizzati all'apprendimento del leggere, dello scrivere e del contare, obiettivi corrispondenti a quelli delle scuole elementari inferiori, corsi per semianalfabeti, finalizzati a portare gli alunni agli obiettivi previsti per la fine della scuola elementare superiore, e corsi di aggiornamento, indirizzati a orientare gli alunni verso forme di studio e di formazione più adatte a loro stessi⁴⁰. Vengono anche attivate delle scuole d'ambiente nelle caserme, negli ospedali, nelle carceri, dei corsi di orientamento, dei corsi specifici per emigranti, dei corsi femminili speciali e alcune sezioni di doposcuola. Inoltre sono istituiti i Centri di Lettura, i Corsi di Aggiornamento Musicale ed Artistico ed altre iniziative di carattere educativo e ricreativo⁴¹. Anche se si tratta di iniziative che hanno un'impostazione scolastica e conformista, basate sul recupero dei saperi, esse si svolgono comunque in un spirito di serena e concorde cooperazione con i progetti degli altri enti prima citati: il grande problema dell'analfabetismo e dell'educazione popolare in Italia non può certo essere affrontato solo con iniziative statali, peraltro spesso incapaci, per loro natura, di penetrare a fondo nella popolazione. Lo Stato ha però l'importante ruolo di coordinare,

⁴⁰ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Comitato Centrale per l'Educazione Popolare (a cura di), *Manuale di Educazione Popolare, Guida per l'insegnante della Scuola Popolare e delle scuole speciali per adulti*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, 1950, pp. 193-197.

⁴¹ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, Comitato Centrale per l'Educazione Popolare, *L'educazione popolare*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, 1953.

promuovere e sviluppare tali iniziative.

Una voce importante nel dopoguerra italiano, a livello educativo, viene espressa dagli insegnanti che, associandosi, riescono ad ottenere un ruolo di primo piano nella ricostruzione del Paese. Tra le prime associazioni, nel 1944 iniziano la loro attività l'Associazione Nazionale Italiana dei Maestri Cattolici (AIMIC) e l'Unione Cattolica degli Insegnanti Medi (UCIIM), entrambe chiaramente basate, anche se con peculiarità diverse, su una visione cristiana dell'educare. Nel 1946 nasce l'Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale (ADSN) che, fondandosi su un'impostazione decisamente laica, sottolinea l'importanza della funzione formativa assicurata dalla scuola pubblica e si impegna a favore di un insegnamento privo di toni confessionali e attento ai valori dell'uomo⁴².

La trasformazione strutturale dell'Italia nel secondo dopoguerra italiano origina mutamenti anche nel campo del Servizio Sociale: i cambiamenti economici, giuridici e culturali di questo periodo, il clima di rinascita sociale e materiale, non possono che trovare nel servizio sociale un importante punto di riferimento. Dal 16 settembre al 6 ottobre 1946 si tiene a Tremezzo (Como), sotto il patrocinio del Ministero dell'Assistenza Postbellica, un Convegno per Studi di Assistenza Sociale che esprime, in maniera definitiva, il fermento generale per il riconoscimento di tale professione. Gli argomenti principali del Convegno sono: l'assistenza sociale, la legislazione del lavoro, l'assistenza all'infanzia e ai minori, i problemi del dopoguerra. Al convegno partecipano politici, amministratori di Enti, volontari ed anche esperti stranieri in assistenza sociale. L'assistenza sociale di primo intervento, di carattere assistenziale e prettamente caritatevole, lascia spazio a forme di assistenza più strutturate e capaci di intervenire sia sul disagio che sulle cause del disagio stesso: "beneficienza con carattere elemosiniero significa: preoccupazione di alleviare, fin dove è possibile, le sofferenze di esseri umani che non si potranno mai più reinserire nel circolo dell'attività sociale. Assistenza significa, invece, non solo lenire il dolore e la sofferenza, ma combatterli nelle loro cause e recuperare forze attive per il lavoro futuro e per il benessere speciale"⁴³. La nuova forma di assistenza sociale prevede dunque un'assistenza capace di comprendere il maggior numero possibile di cittadini e di seguire l'individuo dalla nascita alla morte, caratterizzata dall'impulso verso l'emancipazione sociale e non dall'elemosina, che si impegni a studiare e intervenire sulle cause dei mali, che sia snella, rapida e facilmente ottenibile⁴⁴. Il Convegno fornisce un forte impulso per la trasformazione radicale

⁴² Cfr. Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, pp. 135-140.

⁴³ Berardinone E., *Assistenza di primo intervento e avviamento all'assistenza sociale*, in *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, Tremezzo (Co), 16 settembre - 6 ottobre 1946, Marzorati, Milano, 1947, p. 525.

⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp. 519-536.

dell'assistenza sociale, affrontando i numerosi problemi della nazione ma anche occupandosi della formazione dell'assistente sociale, che necessita di scuole adeguate, sia sotto il profilo formativo che sotto il profilo professionale. Nel Convegno si mettono le basi per l'ideazione e l'effettiva creazione della Scuola UNSAS (Unione Nazionale delle Scuole di Assistenza Sociale) di Milano e del Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali (CEPAS) di Roma⁴⁵.

Il CEPAS nasce a Roma nel 1946 dall'idea del filosofo del Partito d'Azione Guido Calogero (1904-1986) e della moglie Maria Calogero Comandini (1903-1993) che portano in questo Centro tutto il loro impegno antifascista:

«In conformità dei più moderni principi del Servizio Sociale, il CEPAS si propone la formazione di assistenti sociali polivalenti, idonei tanto a fiancheggiare l'azione sociale in genere, e particolarmente i piani di incremento economico e sociale nelle aree depresse, quanto ad incoraggiare le risorse ed iniziative dei singoli e delle comunità, nell'interesse di una società demografica e della collaborazione internazionale»⁴⁶.

Nel progetto di costituzione del CEPAS, il Ministero dell'Assistenza Post-bellica assume il ruolo di reclutare i primi allievi fra reduci di guerra e partigiani così che esso, in qualche modo, nasce già adulto rispetto al contesto sociale ed economico del tempo proprio grazie alle esperienze e allo slancio democratico dei suoi primi studenti. Il CEPAS propone, oltre alle materie "classiche", anche una vasta gamma di insegnamenti pionieristici, considerati anche troppo innovativi, fra i quali: sociologia, psicologia sociale, psicologia dell'età evolutiva ed antropologia culturale⁴⁷. Nel 1965 la Scuola viene accreditata come parte della formazione universitaria. Gli insegnanti della scuola sono personalità conosciute in quanto collaborano anche con altri gruppi, come l'MCC, o hanno partecipato attivamente alla Resistenza romana; fra di loro ricordiamo Angela Zucconi, Adriano Ossicini, Gigliola Venturini, Sergio Volponi, Teresa Ciolfi. Il CEPAS, per favorire l'iscrizione degli allievi, anche provenienti dal Sud Italia, e una loro proficua esperienza all'interno della Scuola, organizza l'istituzione di convitti, del maggior numero possibile di borse di studio.

1.2 La formazione

Ettore Gelpi nasce a Milano il 19 giugno 1933 in una famiglia borghese: suo padre, Antonio Gelpi, e suo nonno sono agenti di cambio e lui è "destinato" a proseguire la stessa attività. Della famiglia Gelpi fanno parte anche la mamma, Emilia Pasta, e le due sorelle, una

⁴⁵ Cfr. Cutini R., *Il Servizio Sociale Italiano nel Secondo Dopoguerra: contributi per una ricerca storica*, s.n., s.l., 2000.

⁴⁶ Statuto di fondazione del CEPAS, in Zucconi A., *Cinquant'anni nell'utopia il resto nell'aldilà*, op. cit., p. 154.

⁴⁷ Cfr. Bolognesi D., *Costruire le istituzioni. Il ruolo di Angela Zucconi fra impegno sociale e imprenditorialità scientifica*, Edizioni Associate, Roma, 2009.

maggiore (Maura) e una minore (Gabriella). Ettore manifesta fin da piccolo una buona propensione all'apprendimento, allo studio delle materie umanistiche e all'insegnamento infatti, già durante l'infanzia, contribuisce alla formazione della sorella maggiore.

Nel 1952 consegue la maturità classica presso il liceo Parini di Milano e nel 1956 si laurea in diritto costituzionale presso la facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Milano con una tesi dal titolo "La situazione giuridica di Trieste dall'8 settembre 1943 ai nostri giorni", relatore il prof. Egidio Tosato e votazione 90 su 110. Si iscrive successivamente, negli anni accademici 1958-59 e 1959-60, alla facoltà di Lettere e Filosofia, superando brillantemente alcuni esami ma senza mai conseguire la laurea. La sua passione verso la poesia e la letteratura lo accompagnano però per tutta la vita: Gelpi ama organizzare incontri letterari su classici della letteratura italiana e, nei suoi luoghi di lavoro, tiene spesso un leggio con un libro di poesie aperto.

Nel dicembre 1956 entra per la prima volta in contatto con i CEMEA con uno *stage* di formazione sull'animazione. Il suo rapporto con questi centri è forte e duraturo, tanto che nel 1997 verrà eletto alla presidenza della Federazione Internazionale dei CEMEA (Fi CEMEA).

Nel 1961 ottiene la borsa di studio biennale *Harkness Fellowship* per studiare due anni negli Stati Uniti dove consegue, nel 1963, un *Master of Arts* in Educazione degli adulti presso il *Teacher's College* della Columbia University di New York. Ottiene poi, negli anni successivi, altre due prestigiose borse di studio: una del *Salzburg Seminar* per un seminario sull'educazione, nel 1967, e una del Consiglio d'Europa sull'educazione degli adulti nei paesi scandinavi, nel 1968. Da ricordare sono anche un semestre di studi sull'educazione degli adulti e pedagogia comparata presso l'University of California, Berkeley, fra il 1962 e il 1963, e uno *stage* sui problemi dell'animazione presso l'Università estiva di *Peuple et Culture* a Houlgate (Bassa Normandia), nel luglio 1964.

Nel 1988 Ettore Gelpi completa la sua formazione con Diploma di abilitazione per dirigere indagini in Scienze Umane conseguito presso l'Università di Caen.

1.3 Dalle attività locali all'impegno nazionale

Le prime esperienze lavorative di Ettore Gelpi riguardano l'animazione culturale e il lavoro sociale nelle periferie di Milano. Nell'immediato dopoguerra, il capoluogo lombardo vive un momento di veloce ma caotica ricostruzione, anche grazie all'apporto dell'emigrazione meridionale. La città comincia immediatamente a ricostruirsi, affidandosi all'imprenditoria privata, rinascono case e officine, sorgono nuove ed efficienti industrie e si riforma anche il tessuto culturale, con la ripresa dei teatri, dei musei, delle mostre, delle conferenze e con la nascita di attività destinate alla socializzazione e alla formazione. Nel 1956 Ettore Gelpi

costituisce l'associazione "Centro Iniziative Sociali" che svolge attività educative nei quartieri della periferia, coinvolgendo soprattutto giovani della borghesia milanese. Nino Chiappano conosce Gelpi proprio durante questi primi anni di attività e lo ricorda così:

«Io ho conosciuto Gelpi negli anni '50, gli anni in cui sono stato prima professore di italiano e storia in un istituto magistrale poi, dal 1956 al 1961, direttore delle scuole dell'Umanitaria. Ho conosciuto Gelpi prima di diventare direttore delle scuole dell'Umanitaria, non mi ricordo bene in che circostanza, ma l'ho conosciuto come un grandissimo e affascinante animatore sociale. Mi ricordo che era giovanissimo – perché negli anni '50 Gelpi aveva credo una ventina d'anni – ed era riuscito a mobilitare una quantità di persona della buona borghesia milanese - perché il suo campo di rastrellamento, dove rastrellava le risorse umane, era la borghesia a cui lui apparteneva. Il fascino di Gelpi era tale che quella che noi oggi in Francia noi chiamiamo la *Gauche Caviar*, - la sinistra che mangia il caviale, la sinistra un po' snob, la sinistra un po' intellettuale, sinistra più a parole che a fatti, allora non c'era questo concetto e in realtà sarebbe ingiusto pensare che le persone che lui riusciva ad affascinare fossero della *Gauche Caviar*, però appartenevano alla borghesia, - egli riusciva a trascinarle e a far delle cose, come lavorare di sera, andare in dei centri in periferia, accogliere gli immigrati, fare dell'alfabetizzazione, fare quella che allora si chiamava la cultura popolare o educazione degli adulti. Era un'epoca in cui a Milano c'era una bella fioritura dell'Università Popolare, un'eredità della vecchia tradizione un po' socialista, cioè un avvicinare quelli che non erano potuti andare a scuola alla cultura con delle forme di divulgazione non paternalistica. Ettore non ha mai accettato il concetto di Università popolare perché in fondo era riduttivo e riduceva il contatto del lavoratore con la cultura a una forma nuova e inedita di scuola in cui c'è qualcuno che racconta e che dice e qualcun altro che ascolta e impara: mentre noi sappiamo che Gelpi non accetta questa idea di educazione, per lui l'educazione è partecipazione a una creazione. [...] Quando era questo giovanissimo e affascinante animatore sociale, è riuscito a mobilitare una gran quantità di persone che lavoravano con lui, ciascuno si era impegnato, per esempio, a fare una o due volte alla settimana, alla sera, dopo cena, dopo il lavoro, questo lavoro nei centri periferici che lui aveva, non so bene come, creato o individuato. Dunque io l'ho conosciuto così e devo dire che era ammirevole, l'avevo ammirato. Mi sembra anche che mi avesse proposto di lavorare un po' con lui, cioè di entrare anche io nella banda dei suoi collaboratori serali o notturni ma non potevo perché dovevo lavorare per vivere e non ce la facevo»⁴⁸.

Dopo un brevissimo tirocinio in banca, impostogli dalla famiglia e finalizzato all'ipotetico futuro lavoro di agente di cambio, è sempre più convinto che la sua strada sarà diversa. Svolge un'intensa attività politica nelle file prima della sinistra liberale, poi del Partito Radicale Italiano, di cui è uno dei fondatori, e milita successivamente nella sinistra lombardiana del partito socialista.

Dal 1958 al 1961 collabora con Iniziativa e Collaborazione Culturale e Sociale (ICCS) di Milano, un'associazione apartitica, aconfessionale e senza fini di lucro che ha come scopo "la diffusione dell'educazione, lo sviluppo della reciproca conoscenza e lo scambio di esperienze ad essa inerenti"⁴⁹. L'ICCS, collaborando anche con altri Enti, si occupa della formazione e informazione civica e sociale, dell'organizzazione di manifestazioni artistiche, culturali e ricreative e, soprattutto, dell'integrazione degli immigrati meridionali a Milano:

⁴⁸ Estratto dall'intervista a Nino Chiappano e Dante Bellamio.

⁴⁹ Archivio della Fondazione per la storia dell'età contemporanea, *Statuto dell'ICCS (Iniziativa e Collaborazione Culturale e Sociale) di Milano*, Milano, 28 aprile 1958.

«Il sud per i milanesi era come oggi per gli italiani il Sud-Africa o il Cile, qualcosa di molto nebuloso: sulla Sicilia si era visto un film di Visconti però il sud era sconosciuto, come un mondo lontanissimo. [...] La mia esperienza del sud avveniva a Milano. Il sud io lo vedevo in tutti quei nuovi quartieri che si stavano sviluppando e che venivano chiamati “Coree”, perché in quegli anni ci fu la guerra di Corea che offrì all’industria europea (gli americani erano in quel momento impegnati nell’industria bellica) nuovi spazi di produzione industriale. Le “Coree” sono il nostro sud a Milano, qui vi arrivano gli emigranti con i loro problemi concreti [...]»⁵⁰.

Fino al 1971, Ettore Gelpi svolge attività di insegnamento e collaborazione con moltissimi enti e centri cooperativi, promuovendo attività educative e ricerche sociali. Lavora come assistente presso il Formez a Napoli (probabilmente fra il 1963 e il 1966), allora diretto da Antonio Carbonaro, per la società Umanitaria di Milano si occupa di educazione degli adulti, partecipa alla realizzazione di una scuola media sperimentale, negli anni precedenti la riforma della scuola dell’obbligo (1962) e insegna nei corsi serali per giovani lavoratori (1958-1961). Sempre presso la stessa società è segretario del Centro di Studi Sociali nel 1963-1964, anni in cui ricopre anche il ruolo di segretario della sezione italiana della già citata NEF. Collabora inoltre con molteplici organismi culturali ed educativi come il Movimento di Collaborazione Civica (MCC), la Scuola Montessori di Milano (1968-1971), la scuola dei Genitori di Milano, la Scuola per educatori di Lugano (1968-1971), i CEMEA. Conduce numerosi progetti educativi e formativi in ambito sindacale e per gli immigrati, in particolare collabora con l’ECAP CGIL a Zurigo e svolge, tra il 1963 e il 1964, delle ricerche nel campo dell’educazione degli adulti e dei movimenti dei lavoratori.

Forte è il suo impegno formativo anche presso le scuole di formazione per assistenti sociali infatti, fra il 1967 e il 1971, insegna Educazione degli Adulti e Storia Comparata dell’Educazione degli Adulti presso il CEPAS di Roma e Pedagogia Sociale (1966-1967) e Educazione degli Adulti (1967-1969) presso la Scuola di Scienze Sociali (UNPAS) di Milano. Così lo ricorda Duccio Demetrio, che segue uno dei suoi corsi presso l’UNPAS:

«Ricordo con molta lucidità le sue lezioni, perché erano diverse da qualsiasi altro docente, erano lezioni molto basate sull’animazione del gruppo, sul coinvolgimento di noi studenti, lezioni nelle quali lui ci parlava di situazioni nazionali ed internazionali molto mitiche come la Cina e l’America Latina»⁵¹.

Fra il 1966 e il 1969 svolge prevalentemente lavori di consulente pedagogico: per il programma IARD (Identificazione Assistenza Ragazzi Dotati) di Milano relativamente alle attività scolastiche ed extra-scolastiche (1966); per numerosi progetti per il Mezzogiorno: UNLA, MCE, ENAIP, ISES, Centro Studi e Formazione di Trappeto (1967-1969); per la formazione degli animatori scientifici presso la Fondazione FOIST (Fondazione per lo sviluppo e la diffusione dell’istruzione e della cultura scientifica e tecnica) di Milano (1968-

⁵⁰ Taormina V., *Intervista a Ettore Gelpi*, “Appunti per gli amici”, maggio-novembre 2001, pp. 5-6.

⁵¹ Estratto dall’intervista a Duccio Demetrio.

1969). Sempre come consulente, nell'anno scolastico 1970-71, collabora ancora una volta con la Società Umanitaria per l'autoformazione degli insegnanti attraverso seminari, attività didattiche, esperienze di lavoro e attività di studio⁵². Continua anche il suo rapporto con il Formez infatti, nel 1968-1969, ottiene un incarico di ricerca nel campo dell'educazione presso la sede di Roma.

La biografia di Ettore Gelpi, in questo periodo, è fortemente legata alla figura di Filippo Maria de Sanctis (1926-1989), intellettuale e operatore culturale molto impegnato in progetti di ricerca e di intervento socioculturale a favore dell'educazione degli adulti: Gelpi e De Sanctis si formano negli stessi anni, vivono molte esperienze insieme, soprattutto a livello nazionale e nell'ambito della formazione dei formatori, e risentono reciprocamente l'uno del pensiero dell'altro. De Sanctis avverte la necessità di costruire un quadro di riferimento teorico entro il quale poter agire e, rilevando l'avvento di una nuova forma di educazione degli adulti, legata al movimento operaio e rivolta non tanto alle finalità produttive della società industriale quanto alla trasformazione in chiave democratica del sistema sociale e politico, propone un mutamento delle strutture educative in funzione di una partecipazione culturale responsabilizzante in grado di permettere ai singoli di esprimere i propri bisogni e di poterli soddisfare, grazie a una gestione diretta dei propri processi formativi⁵³.

«Ettore, insieme a De Sanctis e ad altri, era un soggetto formatore, formatore dei riformatori, giravano per le realtà del sud Italia – qui viene anche il rapporto con l'Umanitaria - c'erano quindi diversi enti, c'erano delle figure di grande valore che svolgevano la funzione di formazione permanente, li trovavi in giro che andavano dalla Germania o dalla Svizzera nel sud d'Italia, ma anche nel Lazio, quando si trattava di questi fondi per lo sviluppo»⁵⁴.

Nel 1967 Ettore Gelpi pubblica il volume "Storia della Educazione"⁵⁵. Si tratta di un testo di ricerca storica che potremmo anche definire una "storia mondiale dell'educazione" in quanto non si limita a ricostruire la storia dell'educazione dell'Italia o dell'Europa, ma fornisce studi approfonditi anche sull'educazione in alcuni paesi extra-europei (India, Cina, Giappone, popolo ebraico, Antico Egitto e Medio Oriente, popolazioni americane pre-colombiane) che hanno elaborato, anche se in periodi diversi, significative teorie pedagogiche e costituito valide istituzioni educative e culturali. L'approccio all'educazione è totale, sia nel tempo che nello spazio: non si può far coincidere l'educazione con l'esistenza delle scuole o con l'acquisizione di una lingua scritta, gli studi sulle società primitive permettono di osservare "come il processo educativo si sviluppi nelle forme più diverse e come sia costante una

⁵² Cfr. Archivio storico della Società Umanitaria, *Lettera di assunzione di Gelpi Ettore in qualità di consulente pedagogico per le attività scolastiche presso la Società Umanitaria*, Milano, 13 ottobre 1970.

⁵³ Cfr. Castiglioni M., *Saperi filosofici, scienza e correnti nell'educazione degli adulti*, in Alberici A., Demetrio D. (a cura di), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002, pp. 75-77.

⁵⁴ Estratto dall'intervista a Paolo Federighi.

⁵⁵ Gelpi E., *Storia della Educazione*, op. cit.

preoccupazione educativa presso ogni società, qualsiasi sia il grado raggiunto dalle istituzioni culturali”⁵⁶. Le funzioni educative non sono proprie solo della scuola, ma anche della famiglia, del gruppo e di tutte le diverse forme di vita associata. Caratteristica costante di questo lavoro di Gelpi, scritto in forma semplice e chiara, è dunque la continua connessione tra il pensiero pedagogico e le diverse istituzioni educative, in ogni parte del mondo.

«Il mio contributo alla storia dell’educazione ha origine dalla richiesta che mi è stata fatta da una casa editrice italiana, di una storia mondiale dell’educazione. Ho impiegato tre anni di vita nel portare a termine quest’opera. Questa storia mondiale dell’educazione doveva essere ovviamente un’opera dotta; ma dal mio punto di vista ho ritenuto fin dall’inizio che i destinatari dovevano essere non solo i ricercatori di scienze dell’educazione ma anche gli insegnanti, gli studenti e i genitori interessati al processo educativo. Tenendo conto dei loro interessi ho cercato di trattare non solo la questione delle teorie educative ma anche il fatto educativo nella vita quotidiana: condizioni concrete di apprendimento, lavoro degli educatori, partecipazione alle attività educative e formali, interrelazione fra le forze sociali e culturali e diritto di accesso all’educazione. Questa storia mondiale dell’educazione rispondeva al mio desiderio e alla mia volontà di conoscere che cosa accadeva al di là di un paese e di una cultura. Si può valutare il contributo di quest’opera? È un tipo di esercizio sempre molto difficile»⁵⁷.

L’opera, corredata di una bella e ricca documentazione fotografica e di una bibliografia esauriente, rappresenta tutt’oggi uno dei più completi testi dedicati alla storia dell’educazione. Nello stesso anno, Gelpi compila la voce “Pedagogia” per la Grande Enciclopedia Vallardi⁵⁸.

Nel 1969 Ettore Gelpi pubblica un altro dei suoi più importanti testi: “Scuola senza cattedra”⁵⁹, con il quale vuole fornire uno strumento, non solo agli “addetti ai lavori” ma a tutti coloro che si interessano di educazione per favorire una riflessione sulla scuola italiana. Dopo un decennio di esperienza vissuta, direttamente o indirettamente, nella scuola (insegnamento, formazione degli insegnanti, dei genitori), Gelpi fa un’attenta analisi critica della situazione scolastica per poi proporre un’“alternativa pedagogica” nella prospettiva dell’educazione permanente, che vede nella scuola uno dei suoi primi e più rilevanti momenti e che si pone come finalità l’emancipazione dell’uomo da ogni tipo di condizionamento.

Rispettivamente nel 1969 e nel 1971, Ettore Gelpi pubblica due testi con il Formez, nella linea editoriale “Quaderni”, che costituisce uno strumento per la diffusione di rapporti, ricerche e riflessioni teoriche su tematiche educative innovative: “La formazione per l’educazione degli adulti”⁶⁰ e “La formazione per l’insegnamento delle scienze”⁶¹. “La formazione per l’educazione degli adulti” contiene i risultati di una ricerca, curata da Ettore Gelpi, sulla formazione degli operatori sociali: dopo aver analizzato le esperienze europee nel

⁵⁶ Ivi, p. 3.

⁵⁷ Gelpi E., *Complessità umana: ricerca e formazione. Conscience terrienne: recherche et formation*, McColl, Firenze, 1992, p. 20.

⁵⁸ Gelpi E., “Pedagogia”, *La Grande enciclopedia*, Milano, Vallardi, 1967, pp. 1-4.

⁵⁹ Gelpi E., *Scuola senza cattedra*, Ferro, Milano, 1969.

⁶⁰ Gelpi E. (a cura di), *La formazione per l’educazione degli adulti*, Formez, Roma, 1969.

⁶¹ Gelpi E., *La formazione per l’insegnamento delle scienze*, Formez, Roma, 1971.

campo della formazione e aver presentato alcune significative esperienze (Jugoslavia, Inghilterra, Francia), la ricerca vuole sottolineare la rilevanza politica dell'educazione degli adulti e l'importanza di una seria qualificazione professionale degli educatori. Non volendo fissare rigidi prototipi di strutture formative e di metodologie di lavoro, la ricerca si pone come punto di partenza per una fertile discussione aperta a tutti coloro che sono interessati allo sviluppo dell'educazione degli adulti in Italia. La ricerca "La formazione per l'insegnamento delle scienze" viene invece promossa dal Formez nell'ambito di una serie di studi sui problemi della formazione di insegnanti di scienze fisiche e naturali nelle scuole medie. Questa ricerca si basa sui seminari didattici promossi alcune facoltà universitarie del Mezzogiorno, uno dei quali viene sostenuto dal Formez in via sperimentale. Sulla base di una documentazione scientifica tratta dalla letteratura straniera relativa alla pedagogia delle scienze, di più lunga tradizione, prevalentemente nord-americana, inglese e francese, si sollecitano i partecipanti a riflettere sulle problematiche in questione e a strutturare degli strumenti per l'autoformazione.

1.4 Oltre 20 anni di lavoro all'UNESCO

Ettore Gelpi inizia a lavorare per l'UNESCO nel 1971, quando viene inviato come esperto per seguire il progetto di formazione dei maestri presso l'*École normale supérieure* di Bouaké, in Costa d'Avorio. Nel 1972 è nominato, come successore di Paul Lengrand, direttore della sezione *Lifelong Education* presso la sede UNESCO di Parigi per conto della quale svolge diverse missioni in tutto il mondo, in particolare in America Latina, Africa e Asia e dove organizza incontri, seminari e conferenze con esperti internazionali dell'educazione formale e non formale. Essere il successore di Lengrand è un compito particolarmente ambito ma anche difficile perché investito di molte aspettative. Paul Lengrand è uno dei personaggi chiave che ha contribuito a formulare il principio di un'educazione permanente nel quadro dell'UNESCO: sociologo francese militante del movimento di *éducation populaire* e fondatore, insieme a Dumazedier, Rovant e Cacérès, del movimento *Peuple et Culture*, pone come obiettivo dell'educazione quello di fare di ogni essere umano un autodidatta, nel senso più pieno del termine e nella sua globalità.

Il 1972 è anche l'anno del rapporto Faure dell'UNESCO⁶² che segna un cambio di prospettiva nel dibattito internazionale sull'istruzione: l'uomo non deve essere sottoposto a priori a un mandato di formazione dall'esterno bensì ricevere, attraverso la formazione permanente, le opportunità e gli strumenti che gli consentano di sviluppare la propria personalità e di appropriarsi del mondo che lo circonda. Il rapporto Faure prende dunque in

⁶² Il titolo del rapporto curato da Edgar Faure è "*Apprendre à être*", ovvero "Imparare ad essere".

considerazione l'uomo in ogni età del suo sviluppo e sottolinea la necessità di un'educazione e di una formazione permanente e inesauribile. In questa prospettiva viene data grande importanza all'acquisizione delle capacità di apprendimento al di sopra della mera acquisizione di nozioni. Ettore Gelpi costruisce intensamente il suo lavoro sulla base del rapporto Faure ampliandone l'orizzonte con una riflessione lungimirante sul rapporto tra istruzione, lavoro e cultura. Una delle conclusioni che ne derivano è il riconoscimento del lavoro e dell'associazionismo come fondamento e propulsore per il progresso dell'individuo e della collettività. Gelpi vuole imprimere al concetto di educazione permanente "una sua impronta personale, grazie a una riflessione profonda e originale sulle interazioni in atto e potenziali tra educazione, lavoro e cultura, dove lavoro e vita associativa sono concepiti come fondamento e motore del miglioramento individuale e collettivo. Senza illusioni sulla capacità di rinnovamento delle istituzioni educative esistenti, esplora e valorizza nuove modalità di formazione e di espressione realizzate o sperimentate dalle associazioni di base e dai sindacati, nel Nord e nel Sud del mondo, spesso in contesti di lotte politiche e di conquiste sociali assai contrastate"⁶³.

All'UNESCO Ettore Gelpi è il grande promotore dell'educazione degli adulti "non tanto come è vista adesso, come un *must* della società della conoscenza, che negli anni '70 non c'era ancora, come una modalità di studiare tutta la vita per essere flessibile, capace di cambiare lavoro, di apprendere le tecnologie che cambiano velocemente [...]. In realtà Ettore ha sempre visto l'educazione degli adulti come un processo di potenziamento dello sviluppo, l'ha visto molto proiettato nei paesi industrializzati quasi come una forma di emancipazione rispetto alle disuguaglianze e nei paesi meno industrializzati, soprattutto nei paesi meno industrializzati, o sottosviluppati, come una traccia per poter uscire dal sottosviluppo, quindi l'educazione, e l'educazione degli adulti, come una via per uscire dal sottosviluppo, dalla povertà, per lottare contro l'ingiustizia; c'è dentro un impegno politico oltre che un programma scientifico e di intervento di *policy*"⁶⁴.

La permanenza di Ettore Gelpi presso l'organizzazione internazionale è caratterizzata da importanti riconoscimenti ma anche da difficoltà e ostacoli. Negli ambienti internazionali e sovranazionali si avverte in maniera molto chiara lo scontro fra le grandi potenze dell'epoca sui temi della decolonizzazione e delle nuove forme di dipendenza economica e culturale dei paesi in via di sviluppo. In questo contesto politico, nonostante le pressioni di cui è costantemente oggetto, Gelpi continua a mettere la sua attività di funzionario internazionale al servizio di tutti gli Stati membri e non solo delle grandi potenze. La storia dell'UNESCO dal

⁶³ Chiappano N., *Italiano, europeo, cittadino del mondo*, op cit.

⁶⁴ Estratto dall'intervista a Enzo Mingione.

1970 in poi, con l'elezione, nel 1974, dell'africano Amadou Makhtar Mbow a direttore generale e l'abbandono dell'organizzazione da parte della Gran Bretagna e degli Stati Uniti (gli USA rientreranno solo nel 2003), è un'esplicita dimostrazione di come le tensioni politiche internazionali si riflettano all'interno dell'organizzazione.

Moltissime sono le missioni che Ettore Gelpi fa per conto dell'UNESCO, tutte caratterizzate dal suo modo di fare assolutamente informale: lui non vuole recarsi nei luoghi solo per fare un discorso di buoni principi, lui vuole incontrare le persone che lo interessano, visitare le scuole, organizzare conferenze con persone che invece non sono ben accolte dai governi. Ettore Gelpi mette in piedi una eccezionale rete internazionale, soprattutto con i paesi dell'America Latina e dell'Africa, e ancora oggi ci sono nel mondo moltissime persone e associazioni che impostano il loro lavoro sul suo operato.

Il lavoro di Ettore Gelpi all'UNESCO non è dunque facile e ovattato: entrato da giovane, trova un "tappeto rosso" di viaggi, offerte di lavoro come consulente e organizzatore di riunioni, inviti a manifestazioni mondane; dopo anni di lavoro nell'animazione delle popolazioni più sfavorite, si ritrova senza incarichi patinati perché rifiuta, nella sua attività internazionale, di sventolare le bandiere dei paesi più potenti. L'approccio istituzionale e burocratico dell'UNESCO contrasta con il modo di fare di Gelpi che invece è solito battersi senza troppe limitazioni per ottenere ciò che vuole, apprezzando anche posizioni contrarie alle sue. Nelle riunioni ufficiali, le cose sono molto complicate e, specialmente durante la guerra fredda, ci sono sottili equilibri da mantenere. Ettore Gelpi vuole però parlare con persone esperte e impegnate nei fatti, non burocrati, vuole lavorare senza troppe costrizioni e obblighi formali:

«Per esempio, quando si facevano queste riunioni internazionali, in cui bisognava che ci fossero tanti del blocco dell'est e tanti del blocco dell'ovest, lui, che aveva molto viaggiato e conosceva la gente, non voleva che gli mandassero un burocrate del Ministero dell'Educazione, era sempre molto informato e cercava di far venire le persone che invece potevano realmente dare un contributo originale. Per questo ha dovuto combattere molto. Era sempre molto vigilante su questo, molto attento, non voleva solo approfittare della posizione dell'UNESCO in quanto burocrate, lui avrebbe potuto fare un sacco di cose, sarebbe potuto diventare anche molto di più come carriera, ma a lui interessava portare queste persone che potevano veramente dare un contributo alle discussioni in corso, ai lavori, ai progetti»⁶⁵.

Questo suo modo di fare ostile a ogni forma di gerarchia e burocrazia non è ben visto negli ambienti dell'UNESCO e, probabilmente, questo lo porta a non fare carriera: Ettore Gelpi, nonostante il suo lavoro continuativo e instancabile all'UNESCO, non passa mai dal grado "P" (*professional*) al grado "D" (*director*).

A testimoniare il modo in cui Ettore Gelpi vive l'ambiente dell'UNESCO, si riporta un estratto di un suo intervento all'Assemblea straordinaria del 3 giugno 1988, dopo aver

⁶⁵ Estratto dall'intervista a Vittoria Cavicchioni.

ricevuto una lettera di non rinnovo del suo incarico:

«Vi informo che ho ricevuto una lettera di non rinnovo dell'incarico, ma io preferisco chiamarla di licenziamento, lavorando da 16 anni e due mesi per l'UNESCO. Sono offeso, ma non distrutto da tale comunicazione. Sono orgoglioso, insieme a tutti gli altri colleghi, di essere qui a lottare per impedirvi, oggi come in futuro, di mettere delle persone alla porta dichiarando dei vincoli di bilancio senza dar loro i mezzi per difendersi [...]. Ma perché gli ultimi tre anni sono in una situazione di estrema precarietà contrattuale, quando, al contrario, le attività di cui mi occupo stanno avendo un grande sviluppo negli Stati membri che spesso mi vogliono come collaboratore nelle loro azioni? Ho due ipotesi: la prima è che, dopo questi 30 licenziamenti, un nuovo elenco di funzionari, pregati di lasciare la casa, sarà preparato e, in questo periodo di difficili rapporti di lavoro, si preferisce allontanare membri attivi nella difesa del personale. Il secondo assunto è che, nel mio lavoro, io considero che i 158 paesi membri dell'UNESCO hanno gli stessi guadagni e che non ci sono Stati che sono più Stati degli altri. Sono fiero di aver lottato per una democrazia internazionale più giusta che dovrebbero permettere ai paesi più poveri di avere rispetto verso la loro identità culturale ed educativa e il diritto a vivere in condizioni di dignità [...]»⁶⁶.

La stanza numero 3014 dell'edificio sede dell'UNESCO a Parigi è, in ogni caso, per Ettore Gelpi il punto di partenza per ideare il suo “*Meccano international*”⁶⁷, titolo di un suo importantissimo testo ma anche, probabilmente, la sua concezione delle relazioni mondiali, il suo modo di operare costantemente, cercando di capire il perché delle cose e di andare al di là delle apparenze. Anche se attualmente molto difficile da reperire, il testo contiene una delle più attente e suggestive analisi di Ettore Gelpi sul sistema-mondo. Partendo dal racconto di una passione nata nell'infanzia, quella per gli orologi e per i meccanismi che li muovono, Gelpi riesce ad interpretare, seguendo le stesse logiche, la complessità delle relazioni internazionali. Come guardando dentro la cassa di un orologio troviamo delle viti, delle rotelline, degli ingranaggi che, funzionando insieme, possono fornire l'orario perfetto, guardando dietro i sistemi di relazioni internazionali troviamo “un groviglio di interessi; delle ambizioni, a volte tragiche, a volte comiche; della paura e alcuni desideri repressi”⁶⁸. L'interdipendenza è una necessità per tutti, anche se gli Stati continuano a vivere con ritardo

⁶⁶ Testo originale: *Je vous informe que j'ai reçu une lettre de non-renouvellement d'engagement mais que je préfère appeler de licenciement en ayant travaillé 16 ans et deux mois à l'UNESCO. Je suis offensé mais non brisé per une telle communication. Je suis fier, avec tous les autres collègues, d'être ici à me battre pour empêcher, aujourd'hui ainsi que dans le futur, de mettre des personnes à la porte en indiquant des contraintes budgétaires sans leur donner les moyens de se défendre. [...] Mais pourquoi suis-je depuis trois ans dans une situation contractuelle extrêmement précaire lorsqu'au contraire les activités dont je m'occupe sont en train d'avoir un grand développement dans les Etats membres qui m'associent souvent à leurs actions ? J'ai deux hypothèse: la première est qu'après ces 30 licenciements une nouvelle liste des fonctionnaires, priés de quitter la maison, sera préparée et dans cette période de relations de travail difficile on préfère éloigner des membres actifs dans la défense du personnel et de la fonction indépendante. La deuxième hypothèse est celle que dans mon travail je considère que le 158 pays membres de l' UNESCO ont les mêmes croûts et qu'il n'y a pas d'Etats que sont plus Etats que les autres. Je suis fier aussi de m'être battu pour une démocratie internationale plus juste qui doit permettre aux pays le plus démunis d'avoir respecté leur identité culturelle et éducative et le droit de vivre da des conditions de dignité. [...]*

⁶⁷ Gelpi E., *Un meccano international*, op. cit.

⁶⁸ Ivi, p. 9.

Testo originale: *Un magot d'intérêts; des ambitions, parfois tragiques, parfois comiques; de la peur, et des désirs refoulés.*

le trasformazioni che portano a una crisi: si dovrebbero mettere in atto iniziative tese a creare una democrazia internazionale dove tutti gli individui e tutti i Paesi possano contribuire a trovare risposte positive. Dalla crisi però può nascere una trasformazione che porta al vero e proprio sviluppo e proprio di questo si occupa il testo: “esso è inteso come un manuale irrispettoso e interrogatorio sullo sviluppo e sulla crisi, alla ricerca di ciò che ostacola lo sviluppo e ciò che vi contribuisce per smascherare i manipolatori – in senso lato - e far luce sulle vittime capaci di ribellarsi, o purtroppo senza possibilità di resistenza: un invito a superare il sogno o il determinismo per quanto riguarda la possibilità dello sviluppo individuale e collettivo, e a impegnarsi nelle lotte per la trasformazione del mondo”⁶⁹. È possibile ipotizzare, a questo punto, che il termine “meccano”, somigliando al termine francese “*mécano*” (meccanico), possa indicare, oltre alla visione del mondo come un vero e proprio meccano, cioè un gioco composto di elementi metallici modulari, che si possono unire tra loro in vario modo mediante piccoli bulloni per ottenere costruzioni o macchine in miniatura, anche un riferimento al lavoro del meccanico, che non ha timore di sporcarsi le mani e che lavora per rimettere in moto degli ingranaggi non funzionanti con tutti i mezzi a disposizione, dalle tecnologie più sofisticate ai mezzi più semplici ed immediati.

Nel 1984, collegandosi al testo “Storia della Educazione” Ettore Gelpi partecipa presso l’UNESCO alle riunioni preparatorie per la scrittura di una storia universale dell’educazione (mai realizzata), capace di restituire all’intera umanità i differenti patrimoni educativi che appartengono alle diverse civiltà e di affrontare non solo la storia del passato e la situazione attuale, ma anche di riflettere sulle problematiche future. La storia universale dell’educazione, tenendo conto delle singole storie nazionali e regionali e dei cambiamenti educativi e culturali fra le differenti istituzioni educative, deve rimanere centrata sui fatti educativi, non solo sul pensiero pedagogico: ciò faciliterebbe la comprensione globale dell’educazione⁷⁰.

«[...] Attraverso L’UNESCO, sto lanciando un progetto di storia universale dell’educazione per permettere alle società di riconoscersi attraverso le loro storie dell’educazione. Si parla di identità culturale; ho introdotto il tema di identità educativa. L’identità educativa permette alle società di riconoscersi nel loro patrimonio culturale educativo. Ho già ricevuto la risposta di molti paesi; i paesi del terzo mondo sono molto interessati a una ricostruzione storica del loro patrimonio educativo»⁷¹.

⁶⁹ Ivi, p. 14.

Testo originale: *Il se veut être un manuel irrespectueux et interrogatif sur le développement et sur la crise, à la recherche de ce qui entrave le développement et de ce qui y contribue pour démasquer les manipulateurs – au sens large – et faire la lumière sur les victimes capables de se révolter, ou malheureusement sans possibilités de résistance: une invitation à dépasser la rêve ou le déterminisme en ce qui concerne la possibilité du développement individuel et collectif, et à s’engager dans les luttes pour la transformation du monde.*

⁷⁰ Cfr. UNESCO, *Projet d’une Histoire universelle de l’éducation. Rapport des réunions exploratoires des 20-01-1984 et 09-02-1984*, inedito.

⁷¹ Gelpi E., *Educazione Permanente = Educazione*, in Grazia R. (a cura di), *Educazione permanente. Le competenze istituzionali*, Atti del convegno IRRAE/ER, Bologna, 28-30 aprile 1986, p. 62.

Interessato a mantenere i contatti con la vita politica e culturale anche al di fuori delle organizzazioni internazionali, dal 1975 al 1995 Gelpi dirige un seminario di educazione comparata presso l'*Institut des Sciences Sociales du Travail* (ISST) dell'Università Sorbona di Parigi I dove orienta e segue il lavoro di molti ricercatori stranieri e dei paesi in via di sviluppo e dove, dal 1989, dirige anche alcune tesi di dottorato. All'Università Parigi I e a Rennes è poi insegnante in un master post laurea (DEA e DESS).

Impegnato da sempre nello studio dell'educazione comparata come metodologia di ricerca, dal 1985 al 1988 è presidente della *Francophone Society of Comparative Education* di Parigi.

L'esperienza all'UNESCO costituisce per Gelpi la possibilità di analizzare la tematica dell'educazione degli adulti da un punto di vista privilegiato perché ha la possibilità di osservare e mettere in relazione l'esperienza di 144 paesi. Numerosi e particolarmente interessanti sono i testi pubblicati in questo periodo. A parte il già ricordato "*Meccano international*", è doveroso citare diversi testi, alcuni pubblicati esclusivamente in lingua inglese, francese o spagnola, che hanno avuto poca diffusione in Italia. Nel 1974 Ettore Gelpi cura la voce "Storia dell'Educazione" per l'*Encyclopaedia Britannica*, una delle più importanti enciclopedie generaliste in lingua inglese⁷². Del 1979 è il testo, in due volumi, "*A future for lifelong education*"⁷³, pubblicato con la collaborazione di Ralph Ruddock, nel quale sono raccolte riflessioni di Gelpi sul suo lavoro negli ultimi cinque anni. Nel testo Gelpi, facendo continuamente riferimento ad esperienze relative a diversi paesi, affronta molte delle tematiche a lui care: educazione degli adulti e sviluppo, educazione e famiglia, educazione e società industriale, lavoro ed educazione e anche apprendimento delle lingue per i lavoratori migranti e i loro figli.

Il volume del 1982, "*Institutions et luttes éducatives: strategies pour des politiques d'éducation permanente*"⁷⁴ raccoglie le riflessioni e i risultati di circa venti anni di ricerca educativa all'interno e all'esterno delle istituzioni educative e sollecitate dai movimenti educativi, culturali, politici e sindacali, nella convinzione che "immaginare l'educazione del futuro significa prendere in considerazione le relazioni nord-sud, la divisione internazionale del lavoro, l'esplosione della comunicazione, spesso unidirezionale, a livello globale. È un invito agli educatori a riflettere sul futuro, ma soprattutto sulle reali contraddizioni economiche, sociali e politiche che esistono oggi"⁷⁵.

⁷² Gelpi E., *Education, History of*, in *Encyclopaedia Britannica*, Helen Hemingway, Chicago, 1974, pp. 316-408.

⁷³ Gelpi E., *A future for lifelong education*, Università di Manchester, Manchester, 1979.

Volume I: *Principles, policies and practices*.

Volume II: *Work and education*.

⁷⁴ Gelpi E., *Institutions et luttes éducatives: strategies pour des politiques d'éducation permanente*, Edilig, Parigi, 1982.

⁷⁵ Ivi, pp. 7-8.

Dedicato alla tematica della dimensione internazionale dell'educazione permanente e alle interdipendenze globali è invece il testo "*Lifelong education and international relations*"⁷⁶ del 1985. Nello stesso anno Ettore Gelpi compila la voce "*Lifelong Education: Issues and Trends*" per la "*International Encyclopedia of Education*"⁷⁷, pubblicata a Oxford dall'editore Pergamon. Nel 1990 viene pubblicato "*Educacion permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*"⁷⁸, risultato delle interazioni di Ettore Gelpi con colleghi spagnoli e dell'America Latina.

Verso la fine del suo mandato all'UNESCO, nel 1992, Gelpi pubblica il testo bilingue "*Complessità umana: ricerca e formazione. Conscience terrienne: recherche et formation*"⁷⁹.

1.5 L'attività internazionale

Lasciata l'UNESCO nel 1993, Ettore Gelpi diventa coordinatore del programma di Educazione degli Adulti del Consiglio d'Europa a Strasburgo, nel 1994, dove, tra le sue prime attività, organizza uno dei seminari per esperti di educazione degli adulti, sul tema "Partecipazione e Sviluppo" (1994-1995). I temi del seminario sono raccolti e ampiamente discussi nel testo "*Educations des adultes. Inclusion et exclusion*"⁸⁰, pubblicato poi nel 1997:

- impiego, lavoro, cittadinanza nel futuro dell'educazione, in generale, e della formazione permanente e degli adulti;
- partecipazione e partenariato attivo e responsabile;
- un nuovo concetto di sviluppo per la comunità in una democrazia in divenire;
- pluralismo culturale, minoranze ed emigrazione: come apprendere a vivere con le diversità.

Dal 1995 al 1997 lavora come esperto in politiche educative dell'Unione Europea per un programma di cooperazione della Federazione Russa. Inizia contemporaneamente un'intensa attività come professore invitato in numerosissime università, fra le quali l'Università di Louvain (1992), l'Università di Firenze (1992 e 1998), l'Università Autonoma di Barcellona (1994 e 1995), l'Università di Paraíba a João Pessoa, Brasile, (1997), l'Università di Milano (2001), l'Università di Nantes (2000 e 2001), l'Università Ramon Llull, Barcellona (1996), Università Autonoma di Lisbona (1996), l'Università di Lodz, Polonia (1995 e 1996),

Testo originale: *Imaginer l'éducation du futur signifie qu'il faut prendre en considération les relations nord-sud, la division internationale du travail, l'explosion de la communication, souvent unidirectionnelle, au niveau planétaire. C'est une invitation aux éducateurs à réfléchir sur le futur, mais surtout dans le réel des contradictions économiques, sociales et politiques qui existent aujourd'hui.*

⁷⁶ Gelpi E., *Lifelong education and international relations*, Croom Helm, Londra, 1985.

⁷⁷ Gelpi E., *Lifelong education: issues and trends*, in *Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1985, volume 5, pp. 3074-3078.

⁷⁸ Gelpi E., *Educacion permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*, Editor popular, Madrid, 1990.

⁷⁹ Gelpi E., *Complessità umana: ricerca e formazione*, op. cit.

⁸⁰ Gelpi E., *Educations des adultes. Inclusion et exclusion*, Atopies, Rennes, 1997.

l'Università Federale di Rio de Janeiro (1993).

Instancabile è la sua attività di conferenziere sui temi dell'educazione, del lavoro e della cultura, i suoi interventi sono numerosissimi e la sua presenza è richiesta da una parte all'altra del globo, dal Canada al Messico, dalla Polonia al Brasile⁸¹.

Degno di rilievo è anche il suo ruolo di conferenziere, dal 1998 al 2001, presso il Meeting Antirazzista di Cecina, un evento organizzato annualmente dall'ARCI (Associazione Ricreativa e Culturale Italiana) in collaborazione con tanti soggetti del pubblico e del privato sociale che costituisce uno dei principali appuntamenti internazionali sui temi dell'immigrazione, della diversità e della paura con cui questa viene recepita, delle strategie per combattere ogni forma di razzismo.

Nell'anno accademico 2000-2001 lavora al progetto di Campus Numérique dell'Università di Nantes. Nel 2001 svolge una missione come esperto UNESCO presso l'Istituto di Educazione Permanente dello Stato di Guanajuato (Messico) e dirige un seminario di formazione del CRESM (Centro di Ricerca Economica e Sociale per il Mezzogiorno) a Gibellina (TP).

Dal 2000 è esperto internazionale presso il Campus Codes (*Campus ouvert 2000, "droit, éthique et société"*) dell'Università di Nantes.

È membro di "Commissione giovani", presidente di "*Lingue internationale de l'Enseignement et de la culture populaire*" (1989-1997), vicepresidente del *Comité de Sociologie de l'Education de l'Association Internationale de Sociologie*, socio dell'"*Adult Education Association of the U.S.A.*", del "*Cercle Condorcet*", dell'"*Intenational Political Sciences Association*" e di "*Peuple et Culture*", collaborando alle attività educative di diverse istituzioni e associazioni italiane ed estere. Nel 1997 viene eletto alla presidenza della Federazione Internazionale dei CEMEA (Fi CEMEA), da tempo membro del Consiglio Scientifico della Fondazione ECAP-CGIL, Zurigo, dal 1995 ne è presidente. È inoltre vicepresidente della *International Society for Universalism*, Varsavia (dal 1993), membro del consiglio scientifico del *III Congreso de las Ciudades Educadoras* (1993-1994) di Bologna, presidente dell'AFEC (*Association Francophone d'Education Comparée*) dal 1985 al 1988. Dal 1997 (data che potrebbe essere inesatta) è membro del comitato scientifico del CEDIME (*Centre de Documentation et d'Information sur les Minorités en Europe*). È inoltre presidente

⁸¹ Per completezza, si fornisce un elenco piuttosto esauriente delle sedi presso cui Ettore Gelpi porta il suo contributo: École Nationale Polytechnique de Mexico; Wayne State University, Detroit; Université Autonome de Barcelone; Università di Siviglia; Università di Cordoba; Università di Rennes II; Università di Nantes; Università di Granada; Università di Firenze; Estudis Universitans de Vic; Università di Bordeaux II; Università di Brest; Università delle Isole Baleari; Università di Lodz; Università Federale di Rio de Janeiro; Università di Saragosse; Università del Sud-Est di Oaxaca; Università Ibéro-Américana, Léon; Università de la Salle, Léon; Università della Tecnologia, Léon; Università di Catania; Università di Wloclawku; Università di Opole; Akademii Bydgoskiej; Akademia Swietokrzyska de Piotrkowie Trybunalskim.

della *International Ligue of Education* e fa parte dell'associazione educativa AIDEIA (Associazione Italiana di Educazione degli Adulti), nata nel 1983 con il sostegno, tra gli altri, di Filippo Maria de Sanctis e Lamberto Borghi.

Ettore Gelpi coopera instancabilmente e volenterosamente sul tema della formazione sindacale, della formazione dei lavoratori e delle lavoratrici migranti con 3 organizzazioni sindacali: ECAP-CGIL (Italia-Svizzera), *Commission Ouvrières* (Francia) e UGT (Spagna).

«Parecchi anni di attività mi hanno consentito di valutare lo straordinario potenziale rappresentato dall'educazione degli adulti e dei lavoratori stessi attraverso i loro stessi movimenti e all'interno di essi. Ho sempre insistito sul necessario collegamento dei contenuti della formazione sindacale e professionale dei lavoratori e sulla necessità di introdurre in questa formazione il massimo delle informazioni scientifiche e tecnologiche (e dunque di associare strettamente i ricercatori scientifici a questa formazione). [...] L'incontro con i sindacalisti mi ha arricchito perché portano con sé la ricchezza della lotta, il gusto per una vita sempre a rischio e una passione, spesso senza retorica, per gli uomini e le donne per le quali lavorano»⁸².

«Da parte mia mi batto per il rispetto delle culture dei lavoratori immigrati e, al tempo stesso, per facilitare la loro comunicazione e quella dei loro figli con la cultura delle città con le quali vivono. Si deve insistere sulla relazione dialettica che si sviluppa tra la cultura d'origine e quella del paese ospite, così come sull'importanza dei movimenti dei lavoratori immigrati di darsi degli strumenti opportuni nella preparazione del materiale educativo e culturale di cui hanno bisogno»⁸³.

A Ettore Gelpi viene attribuito il primo premio Ishida-Baygan della città di Kameoka (Giappone), il 17 febbraio 2002, per il suo contributo allo sviluppo dell'educazione permanente nel mondo. Ettore Gelpi viene selezionato nella categoria "persone" per il suo impegno, da una parte, come esperto dell'UNESCO e successore di Paul Lengrand e, dall'altra, come specialista molto attivo in Giappone dove, dopo la pensione, dirige una serie di seminari che influenzano molto l'evoluzione delle pratiche educative.

Ettore Gelpi, da tempo fiaccato da una grave malattia, muore a Parigi il 22 marzo 2002. Le sue ceneri vengono disperse in mare.

Gli ultimi testi pubblicati da Ettore Gelpi sono, forse, quelli più diffusi perché testimoniano la complessità e l'evoluzione del suo pensiero. Del 1995 è "*Savoir et redécouvrir*"⁸⁴, testo che fa parte della collana "*Questions d'éducation*" promossa dal DESS COGEF (*Conduit et gestion de projet en établissement et organisme de la formation*) e che tratta le tematiche dell'identità culturale in relazione ai conflitti e dell'educazione permanente come principio educativo rivoluzionario.

Nel 2000 viene pubblicata una delle opere più diffuse: "Il lavoro: utopia al quotidiano"⁸⁵, scritto in castigliano e successivamente tradotto in italiano, citato all'inizio del capitolo.

⁸² Gelpi E., *Complessità umana: ricerca e formazione*, op. cit., pp. 21-22.

⁸³ Ivi, p. 22.

⁸⁴ Gelpi E., *Savoir et redécouvrir*, op. cit.

⁸⁵ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit.

Partendo da un'analisi critica del modello economico liberista che, basando il proprio programma esclusivamente sulle quattro "i" (impresa, informatica, internet, inglese), produce sempre più povertà e disoccupazione in tutto il mondo, Ettore Gelpi propone la sua "utopia al quotidiano", cioè una realtà economica e sociale basata sull'equilibrio tra le diverse dimensioni dello sviluppo umano (sociale, personale e naturale) e sulla concreta possibilità per ciascuno (giovane, adulto o anziano) di trovare la propria personale realizzazione. In questa lotta alla povertà e alla disoccupazione è fondamentale la definizione di strategie sia a livello nazionale ed internazionale, sia a livello locale. Un ruolo importante lo ricoprono anche le università e i sindacati che sono luoghi di possibile elaborazione di politiche di formazione e di lavoro alternative al modello liberista. Altre componenti fondamentali di questa "rivoluzione" sono la valorizzazione delle diversità, la trasmissione di saperi non finalizzati esclusivamente alla produzione e al mercato ma anche alla gioia e al piacere personali.

L'ultima grande opera di Ettore Gelpi è "*Futur du travail*"⁸⁶, pubblicato a Parigi nel 2001 e poi tradotto in moltissime lingue, tra cui in italiano con il titolo "Lavoro futuro. La formazione come progetto politico"⁸⁷. Come sostiene Bruno Schettini nella presentazione alla pubblicazione italiana, questo testo può essere letto come un testamento pedagogico e politico di Ettore Gelpi in cui sono raccolte, anche se brevemente, tutti gli aspetti salienti della sua riflessione⁸⁸. Partendo dall'analisi della situazione lavorativa a livello mondiale, si fanno ipotesi sul futuro del lavoro e si evidenzia come la resistenza, l'azione culturale, l'innovazione sociale siano le strategie più idonee a ridare senso al tempo del lavoro e a quello del non-lavoro.

⁸⁶ Gelpi E., *Futur du travail*, L'Harmattan, Paris, 2001.

⁸⁷ Gelpi E., *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini, Milano, 2002.

⁸⁸ Cfr. Schettini B., *Presentazione. Lavoro, cultura, educazione. Ettore Gelpi: una vita come una lezione magistrale*, in Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., pp. 11-31.



CAPITOLO 2

BATTERSI PER LE PROPRIE IDEE È FORMATIVO: LE “LOTTE EDUCATIVE” DI ETTORE GELPI

Leitmotiv

un dito

è un dito

un naso

è un naso

un pugno è una carezza

un uomo

è un carro armato

il motore

i suoi piedi

il cuore

il suo lanciafiamme⁸⁹.

Dopo aver delineato, nel primo capitolo, le fasi principali della vita di Ettore Gelpi e i suoi scritti più importanti, si vogliono ora approfondire alcune delle sue esperienze principali. Il titolo del capitolo fa riferimento ad alcuni termini utilizzati da Brunella Eruli durante il suo intervento alla Conferenza Internazionale “Ettore Gelpi: mondializzazione e lotte educative”, tenutasi a Firenze il 24 marzo 2003: lei sostiene che Ettore Gelpi abbia sempre cercato di essere presente laddove le “lotte educative” sono in corso, pronto a rafforzare, sostenere, incoraggiare, orientare con la sua visione geopolitica straordinariamente ricca, documentata e indipendente. Una lotta è, dunque, educativa per due motivi: perché coinvolge il campo dell’educazione ma anche perché “educa” la persona che la intraprende che, battendosi per le sue idee, rafforza la propria identità e costringe le istituzioni al cambiamento⁹⁰. La lotta è propriamente intesa non come una conquista morale o come il risultato di uno sforzo di volontà, ma solo come un lavoro che coinvolge il dinamismo, l’azione, il rifiuto dello stato di cose precostituito. Essa non è, tuttavia, semplice attivismo perché una delle sue principali

⁸⁹ Questa poesia è stata trovata fra i documenti appartenenti ad Ettore Gelpi e, probabilmente, può essere a lui attribuita.

⁹⁰ Il testo dell’intervento è disponibile sul sito <http://www.ettoregelpi.net/index.php?p=eventi&search=lotte>, consultato in data 25 febbraio 2012.

dimensioni è la pianificazione degli obiettivi e della metodologia da seguire⁹¹. Tutto il lavoro di Gelpi assume tale significato, la sua vita è un'unica intensa lotta educativa e questa attitudine a combattere con grande impegno e passione le lotte a favore dell'educazione in ogni parte del mondo è sicuramente un valore da non disperdere.

Si è scelto di trattare quattro "lotte educative" che interessano Ettore Gelpi fra gli anni '50 e gli anni '60: la collaborazione con i CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva), il lavoro per la Società Umanitaria di Milano, l'impegno per il Mezzogiorno e la collaborazione con il Formez di Napoli, il lavoro per l'ECAP CGIL Svizzera. Per descrivere queste quattro esperienze, oltre al materiale bibliografico, viene ampiamente fatto riferimento alle parole delle persone che vi hanno preso parte.

2.1 Lavorare con il corpo e non solo con la mente: le attività dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva)

I CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva) nascono in Francia, a Parigi in particolare, negli anni '30, come istituzioni assistenziali per bambini poveri e bisognosi di cambiamento d'aria e buon nutrimento. Il loro impegno iniziale è quello di organizzare delle colonie di vacanza per questi bambini. La colonia vacanza promossa dai CEMEA (composta da gruppi di 20-30 ragazzi affidati ad un adulto) è impostata come una piccola esperienza di vita comunitaria e prevede un programma di attività abbastanza libero in cui il giovane possa fare esperienze dirette adatte a far crescere la consapevolezza del sé e della società, a esprimere nuovi bisogni e interessi. Assunto di base dell'organizzazione è che se ogni momento della vita incide sulla formazione dell'individuo, il tempo libero non è solo il tempo del non lavoro ma è il tempo in cui si possono esprimere liberamente i sogni, gli interessi e le energie e ciò porta ad una reale autorealizzazione dell'individuo. Parallelamente all'organizzazione delle colonie vacanza, occorre preparare degli educatori convinti dell'utilità di tale esperienza e, dunque, i CEMEA si occupano anche di studiare e applicare un metodo di formazione degli educatori del tempo libero. Nel 1937 viene costituito a Beaucueil il primo *Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active* basato su alcune convinzioni comuni agli organizzatori:

- "l'essenza dell'educazione risiede nella natura dei rapporti che si stabiliscono tra adulto e fanciullo e tra gli adulti stessi;

⁹¹ Cfr. Estella A. M., *La aportación de Ettore Gelpi*, in Estella A. M., *Utopia, Educación permanente y didáctica*, Coll. Parteluz, 1995, p. 47.

- la necessità di far praticare agli adulti perché sen ricordino e ne imparino a conoscere il prezzo, le attività che dovranno più tardi offrire ai bambini e che, nello stesso tempo, costituiscono un mezzo di formazione personale, è reale e ineliminabile;
- il rispetto degli altri dovrà condurre a realizzare la trasformazione completa delle condizioni di vita materiale e morale nei soggiorni di vacanza;
- la vita collettiva non deve essere pesante, non deve costituire un limite all'interesse dell'individuo, affinché questi possa vivere la sua vita personale nel gruppo arricchendosi del contributo intellettuale, emotivo offerto dal gruppo stesso al proprio processo di sviluppo;
- le strutture della vita collettiva devono perciò permettere un lavoro in collaborazione che salvaguardi la libertà e il gusto di indipendenza di ciascuno”⁹².

Fra il 1940 e il 1944, sotto occupazione nazista, i CEMEA sono praticamente immobilizzati e svolgono la loro attività con discrezione e quasi clandestinamente. Il 16 settembre 1944 si riunisce una Assemblea Generale costitutiva dei *Centres d'entertrainement aux Methodes d'Education Active*: i CEMEA superano l'impegno esclusivo della formazione dei quadri per la colonia di vacanza e la loro attività diventa parte integrante della vita nazionale. Dal 1945 al 1958 vivono un periodo di relativa autonomia e cercano di sviluppare un passaggio costante fra teorie ed esperienza. I CEMEA francesi arrivano quindi, in questo periodo, al loro massimo sviluppo e si trasformano in movimento di massa e internazionale.

Dal 1950 si diffondono in Italia, su base regionale, con il fine esplicito di promuovere costantemente l'autoformazione e l'autorealizzazione dell'uomo. L'Italia, nel secondo dopoguerra, vive un periodo di transizione e di grandi trasformazioni economiche, politiche e anche valoriali e questa è l'impostazione dei CEMEA:

«Il nostro fine è la promozione costante, continua, dell'autoformazione umana, dell'autorealizzazione dell'uomo nella società in cui vive e nel rispetto degli altri. Le idee che altri esprimono in senso individuale e sociale vengono da noi recepite e approfondite; condividiamo la necessità di una trasformazione sociale a misura d'uomo, che dia all'uomo giusto il posto giusto nell'organizzazione del lavoro e della società, ma la nostra azione deve essere un'azione responsabilmente educativa che parallelamente alla trasformazione delle strutture formi uomini nuovi, atti a utilizzare responsabilmente le nuove strutture. Uomini immaturi alla libertà responsabile utilizzerebbero queste nuove strutture a fini autoritari e con metodi ancora caratterizzati da brama di potere, guerra dell'uomo all'uomo.

Aiutare la formazione dell'uomo nuovo, lo sviluppo globale delle sue energie psichiche, la conquista della consapevolezza che lo aiuti a dare un senso alla propria vita e alla propria morte, al proprio essere nel mondo, alla propria azione sociale è nei nostri voti, anche se questo intanto sembra rasentare l'utopia. Gli uomini maturi per una democrazia reale, per una partecipazione attiva e responsabile alla vita politica e sociale rifiuteranno l'autoritarismo come illusorie tentazioni del “lasciar fare” di una libertà incondizionata. Noi vogliamo, attraverso la preparazione di un nuovo tipo di educatore, affrettare la formazione degli uomini nuovi per la società nuova. Nulla cade dal cielo, né le trasformazioni sociali possono avvenire per opera del governo»⁹³.

⁹² Libretti Baldeschi B., *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, CEMEA, Milano, 1996, p. 18.

⁹³ Ivi, p. 10.

Questione centrale dell'operato dei nascenti CEMEA italiani è trovare il modo per condurre ogni individuo alla piena realizzazione di se stesso, della sua personalità, cercando un giusto equilibrio tra aspirazioni individuali ed esigenze della società, di cui ognuno deve essere membro attivo e responsabile.

Strumento principe della loro attività è lo *stage*, cioè un corso di formazione residenziale della durata di circa dieci giorni durante il quale i partecipanti, superando i propri individualismi e trovandosi improvvisamente al di fuori delle abitudini quotidiane in un ambiente nuovo con persone sconosciute, formano una comunità di vita e di lavoro e svolgono numerose attività: lavori di gruppo, discussioni, partecipazione ai lavori quotidiani della casa dove si svolge lo *stage*, programmazione di nuove attività. Lo *stage* è guidato da un gruppo unito di istruttori che condividono le stesse regole di vita dei partecipanti e che, prima dell'inizio del soggiorno, predispongono le attività dei dieci giorni di permanenza dei partecipanti (accoglienza e sistemazione dei partecipanti, attività da svolgere, giochi e canti, ecc.) e il materiale necessario.

La Federazione Italiana dei CEMEA (Fit CEMEA) nasce nel 1974 con lo scopo di mettere in contatto tutte le sedi regionali. I CEMEA sono diffusi anche in altri 29 paesi: in Europa (Francia, Germania, Gran Bretagna, Svizzera, Polonia, Ungheria, Austria, Spagna, Belgio), in Africa (Benin, Burkina Faso, Costa d'Avorio, Gabon, Madagascar), in America (Colombia, Argentina, Canada). Tutte le associazioni nazionali sono riunite in una Federazione Internazionale (Fi CEMEA) con sede a Bruxelles, che gode dello statuto B dell'UNESCO (dal 1964) e dello statuto consultivo presso il Consiglio d'Europa (dal 1972). Inoltre aderisce all'associazione europea Eurojeunesse 2000 e alla rete Eaicy (Associazione Europea per le istituzioni del tempo libero dei bambini e dei giovani).

I CEMEA operano tutt'oggi nel campo della formazione del personale impegnato nei diversi ambiti dell'attività educativa e della salute. Accanto ai tradizionali *stage*, essi organizzano e gestiscono centri diurni, soggiorni di vacanze, scambi internazionali, comunità alloggio, scuole dell'infanzia, laboratori extrascolastici, attività di strada (ludo bus, teatro, ecc.), centri ricreativi estivi per bambini. L'attuale decalogo di riferimento dei CEMEA italiani è il seguente:

- il principio del rispetto;
- la crescita delle persone;
- le attività, ovvero, l'esperienza di senso;
- la motivazione ad apprendere;
- la formazione integrata della persona;
- il rapporto fra dimensione cognitiva, affettiva ed esistenziale;

- un ambiente per la formazione;
- la laicità;
- la relazione, la socievolezza e la convivenza;
- l'educazione permanente e diffusa.

Per descrivere il rapporto tra Ettore Gelpi e i CEMEA, si utilizzano degli estratti delle testimonianze di Claudio Tosi, Stefano Vitale e Gianfranco Staccioli. Claudio Tosi, attualmente presidente dei CEMEA del Mezzogiorno, incontra Gelpi sia da giovane in quanto amico molto stretto di Cecrope Barilli (1913-1987), uno dei fondatori dei CEMEA in Italia, sia in età più matura quando la Fit CEMEA propone Gelpi come presidente della Fi CEMEA. Stefano Vitale che lavora dal 1979 nei CEMEA ed è attualmente attivo nella sede piemontese, incontra numerosissime volte Ettore Gelpi in occasione di convegni e seminari. Gianfranco Staccioli, scrittore e pedagogista, conosce Gelpi quando diventa presidente della Federazione Internazionale dei CEMEA (Fi CEMEA).

Il contatto con i CEMEA è fondamentale per la formazione di Ettore Gelpi che, nel dicembre 1956 partecipa a uno *stage* di formazione sull'animazione a Sermoneta (Lt), dove Cecrope Barilli tiene dei seminari, molti dei quali con l'aiuto del Movimento di Collaborazione Civica. Ettore qui entra in contatto con tematiche poco conosciute e stimolanti, come il tema della globalità della persona e delle sue possibilità espressive. Lui, giovane intellettuale, scopre che si può lavorare col corpo e non solo con la testa. Gelpi, questo insegnamento, lo fa suo e lo incarna poi per tutta la vita, cercando di trasmetterlo a tutti coloro con cui entra in contatto. Stefano Vitale ricorda il racconto che Ettore Gelpi faceva di questa sua prima esperienza formativa e del fascino della figura di Cecrope Barilli:

«[...] lui conosceva bene anche i CEMEA italiani, tutte le volte che lui si trovava in una situazione pubblica, lui citava sempre il suo incontro, il suo rapporto con Cecrope Barilli, che era stato uno dei fondatori del CEMEA italiano, allora presidente del CEMEA italiano. Gelpi raccontava che la prima volta che si trovò a uno *stage* dei CEMEA, credo fosse il 1950-1951, a Sermoneta, vicino a Latina, dove c'era questo castello che i CEMEA utilizzavano per fare gli *stage*, se non ricordo male lui raccontava che era uno *stage* sui temi della cittadinanza attiva della Costituzione, perché all'epoca Cecrope Barilli lavorava con dei comitati dell'educazione civica, perché negli anni '50 era importantissimo questo tema, e lui disse "mi sono trovato finalmente nella situazione in cui mi si chiedeva, a me che ero un intellettuale, invece, di fare altre cose, di giocare, di muovere il corpo, di fare delle danze, di costruire delle cose con le mani, di entrare in relazione con le persone attraverso altri aspetti della mia vita, del mio corpo, della mia personalità, che io, fino a quel momento, pensavo non servissero a niente, essendo io un intellettuale", e invece ha capito subito che c'era un collegamento fortissimo tra queste due dimensioni, cioè la dimensione della vita pratica e nella dimensione della vita intellettuale, e lui diceva "questo io lo devo ai CEMEA, l'ho capito dai CEMEA, con i CEMEA, e l'ho capito con Cecrope Barilli". Quindi, se vogliamo, il tipo di approccio di Gelpi verso l'educazione era un approccio che cercava di tenere insieme questi due aspetti: l'aspetto della pratica e l'aspetto della teoria. Potrà sembrare banale ma è molto deweyano, perché lui sicuramente in quegli anni sarà entrato in contatto con il nucleo fiorentino di Lamberto Borghi, che credo abbia avuto una grande influenza su di lui, perché poi ha rappresentato anche il tramite col CEMEA a livello

intellettuale, perché Lamberto Borghi, a sua volta, è stato presidente dei CEMEA italiani per lunghi anni»⁹⁴.

Il rapporto di Ettore con questi centri è forte e duraturo, tanto che nel 1997 viene eletto alla presidenza della Federazione Internazionale. I CEMEA vedono in lui il portatore di un pensiero di portata internazionale:

«Ettore è stato scelto per la sua competenza, oltre che nelle lingue, per il suo legame tra la dimensione del pensare, del “fare” - che può essere un “fare” di lavoro, un “fare” di impegno sociale, un “fare” politico, un “fare” artigianale - e la dimensione internazionale: non si può pensare ad una trasformazione, a un cambiamento a livello internazionale se non si parte dalle cose concrete, dal fatto che i giovani hanno o non hanno lavoro, che si devono spostare o non si devono spostare, dal fatto che la formazione deve essere in un certo modo, dal fatto che le istituzioni internazionali devono occuparsi dei giovani a tutti i livelli di età. Questa era un po' la figura che appare, una figura capace, notevolmente capace anche nel gestire situazioni non semplici, come quelle di livello internazionale, perché chiaramente devi discutere, mediare, scegliere, scartare: ci vuole una competenza relazionale, cioè una capacità di affascinare per un verso ma di non travolgere, di fare in modo che le persone sentano la spinta che arriva e si riconoscano in questa spinta senza che siano negate le cose che loro stessi dicono e sostengono. Si tratta una capacità di interazione “grupuale”, una capacità di dinamica di gruppo»⁹⁵.

Effettivamente, Ettore Gelpi, durante gli anni di presidenza della Fi CEMEA, conferisce alla Federazione la sua impronta lungimirante e internazionale:

«la capacità di portare anche la federazione internazionale a capire che per fare federazione, cioè per fare rete internazionale, bisognava avere una capacità d'impatto pubblico, politico, sociale, comunicativo, che non poteva ridursi semplicemente alla coltivazione interna di buone pratiche autoctone e autonome. L'impronta che lui aveva dato era quella di una *Gestalt* più vasta, cioè uno spazio, un orizzonte, una visione più ampia, che ridava anche dignità all'azione della federazione internazionale. Tutte le volte che c'era una riunione della federazione internazionale, anche solo una riunione del consiglio d'amministrazione, lui pretendeva che all'ordine del giorno fosse iscritto un argomento che permettesse ai presenti, che provenivano dalle diverse parti dell'Europa e non solo, di portare il proprio punto di vista partendo da quello che succedeva nel proprio paese, era come la rivista “Internazionale” che oggi è molto apprezzata. Alcuni temi, ad esempio, erano: la scuola pubblica, l'educazione ambientale, la questione dei tagli all'educazione, l'immigrazione, il revisionismo, proprio argomenti di questo tipo, all'epoca si parlava molto della globalizzazione, del G7, del G8, si discuteva dei movimenti no-global, dei movimenti educativi. Questo ti dava una dignità e ti faceva sentire che “siamo dentro al corso della storia”, ti faceva capire che non siamo solo dei tecnici dell'educazione e, dal punto di vista politico, non siamo solamente delle persone che fanno parte della federazione internazionale che devono preoccuparsi di come andare avanti, di quale finanziamento rastrellare, che sono cose legittime per far funzionare la nostra macchina, ma ci faceva pensare a “che progetti creiamo per...”, “che tipo di linea di pensiero ci diamo per...”, che è ancora un'altra cosa. Lui aveva questa visione prospettica ed è un'impronta che poi è rimasta perché nei quattro anni successivi alla sua morte, quando gli è subentrata Eliane de Prost, che oggi peraltro presidente del più importante comitato laico in Belgio, cioè l'associazione che raggruppa tutte le associazioni laiche e del Belgio e che è stata collaboratrice del ministero in Belgio negli anni passati, questa visione è stata mantenuta, proprio nel ricordo del taglio dato da Ettore Gelpi. Quindi una visione della federazione internazionale non semplicemente come una macchina burocratica ma come un soggetto politico e culturale»⁹⁶.

⁹⁴ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

⁹⁵ Estratto dall'intervista a Gianfranco Staccioli.

⁹⁶ Estratto dall'intervista a di Stefano Vitale.

Sicuramente, l'approccio laico di Ettore Gelpi ben si combina con i principi dei CEMEA, ispirati all'educazione attiva, democratica e laica:

«Senz'altro Gelpi era un laico, assolutamente laico. In Italia noi diamo al termine "laico" un'accezione tarpata, spregiativa, descritta più per negazione. I CEMEA nascono in un paese laico, come la Francia, in cui il principio "libera Chiesa in libero Stato" è assolutamente alla base di tutto: la Repubblica Francese ha le sue istituzioni, la Chiesa, o meglio le Chiese, possono avere quello che desiderano perché i cittadini possono seguire laicamente la cultura religiosa che vogliono. Gelpi con la sua intelligenza "terrestre" non poteva non essere laico, non poteva limitare il suo essere terrestre a una verità specifica. Le religioni pensano e propugnano la verità del proprio racconto, uno sguardo ampio e multiculturale alle religioni non può non vedere una pluralità di racconti, ognuno dei quali dice di essere l'unico e il solo. In questo senso il laico non è quello che nega che ci sia un racconto, semplicemente vede dietro al racconto religioso, che si vorrebbe assoluto, la specificità culturale: il racconto religioso dei cattolici è il racconto che nasce dentro a una cultura e che determina quella cultura lì, ma a fianco ci sono altre culture che hanno i loro racconti, allora questa presunzione di absolutezza e di verità unica, in una mente come quella di Gelpi, non ci poteva stare. Questo poi è laicità. Nei CEMEA questo poi si cerca di attuarlo, cioè quell'apertura mentale all'altro, quell'educazione democratica che ti permette di rispettare l'altro, proprio perché tu rendi neutro il tuo giudizio rispetto a quelle che altrimenti sarebbero delle scelte alternative. In questo senso, l'idea di educazione dei CEMEA è l'idea di un'educazione che si fonda sulla fiducia delle persone di poter incontrare le altre persone mettendo in gioco la propria idea del mondo, non mettendo in gioco l'idea del mondo degli altri: io ti incontro non se tu corrispondi ai miei criteri di giudizio ma io ti incontro e tengo sospesi, o rendo più duttili, i miei criteri di giudizio, quindi io ti incontro nonostante tu sia diverso e cresco con te proprio perché tu diverso sei. Quindi educazione attiva proprio perché è un'educazione che sa che l'uomo ha bisogno di mettere al mondo le sue idee, e quindi ha bisogno di fare, non è un'educazione ideologica, non è un'educazione metafisica, è un'educazione che dice "se per stare insieme dobbiamo scambiare elementi culturali, degli uni e degli altri, probabilmente allora è importante che sappiamo cantare canzoni in un'altra lingua, sappiamo esprimerci anche non verbalmente, se io ti incontro, tu parli un altro linguaggio, e io non considero che la lingua come unico terreno di incontro, io e te non ci potremo capire". Allora, l'educazione attiva viene da questo riconoscimento, che l'uomo è un essere globale e che ad alcune delle nostre espressioni culturali più potenti perché più codificate e più trasmissibili, come la lingua, la parola, la scrittura, sono solo una delle cose che determinano l'uomo, che è determinato da tante altre cose che sono il piacere della vita, che si incontra nello stare al mondo, quindi bisogna agire nello stare al mondo e quindi il CEMEA non si toglie questo aspetto»⁹⁷.

Sempre con riferimento alla laicità, sostiene Stefano Vitale:

«[...]lui era portatore di una visione laica dell'educazione, molto molto forte. Lui era un laico lucido, perché non faceva della laicità una bandiera discriminante. Ad esempio, tra un pensiero di destra e un pensiero di sinistra, la laicità non era il discriminante, ciò che discriminava un pensiero di destra da uno di sinistra era se stava dalla parte degli oppressori o degli oppressi; per cui la laicità era uno strumento di emancipazione, esprimeva una visione del mondo e delle cose, una visione delle relazioni politiche, umane, ma non era un'arma da esibire o da brandire contro qualcuno, certo era uno strumento di analisi. Per lui rimaneva prioritario il discorso dell'emancipazione dell'uomo e del processo di liberazione dell'uomo attraverso l'educazione, forse in questo lui era vicino ai movimenti del Sudamerica e della Spagna, delle teologie della liberazione, che avevano proprio elaborato questa teoria e secondo me lui era molto attento queste cose»⁹⁸.

⁹⁷ Estratto dall'intervista a Claudio Tosi.

⁹⁸ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

La presenza di Ettore Gelpi, che si dedica assiduamente ad analizzare e studiare il mondo del lavoro e delle relazioni internazionali, non può non portare dei cambiamenti all'interno dei CEMEA, che storicamente si occupano prevalentemente di tempo libero:

«In un CEMEA che era tutto centrato sull'educazione, sul sociale, sulla cultura, lui portava invece con forza questa cultura del lavoro, cioè lui guardava a un mondo che non era solo il mondo del tempo libero, era il mondo del tempo tutto intero, tempo del lavoro e tempo libero. La sua competenza e i suoi ragionamenti rispetto al mondo del lavoro, quindi anche rispetto allo scontro di potere per avere ragione del mondo del lavoro, erano sicuramente le cose che lo rendevano speciale. [...] Credo appunto che questa sia l'impronta che lui ha dato: in quel momento con Gelpi presidente noi abbiamo avuto veramente, nonostante lui fosse italiano e nonostante avesse lavorato sempre per le istituzioni europee, un internazionalismo di impianto di fondo»⁹⁹.

Ettore Gelpi porta all'interno dei CEMEA un suo grande contributo rispetto alla concezione dell'educazione come strumento di emancipazione dell'individuo:

«Chi è che si educa? Tu fai degli stage di formazione per operatori sociali, operatori di comunità, operatori che lavorano col disagio, l'*handicap* ecc., però chi è che si educa? Si educano gli operatori o si educano le persone che fanno gli operatori? Alla domanda che tu fai su se si può far coesistere formazione professionale e formazione "culturale" la risposta non può che essere sì nel momento in cui tu stai cercando come modello culturale, educativo, politico, di recuperare un'unità dell'essere umano. [...] Gelpi parla della differenza di impostazione che ognuno ha nel lavoro, nella vita privata e nel suo tempo libero, per cui io posso essere molto efficiente nel lavoro, molto progressista ideologicamente però poi quando torno a casa mi siedo a tavola e la moglie mi deve servire, perché io sono il maschio di famiglia, e c'è tutta un'altra logica. Se noi vogliamo, come sosteneva Gelpi, propugnare un'educazione emancipatrice, l'educazione emancipatrice cerca di far ragionare su queste differenze di impianti culturali che noi attiviamo durante la giornata, così come fanno poi gli studenti a scuola: a scuola, col professore di chimica, sai che devi usare un linguaggio e una logica che poi, uscito da scuola, non usi più, sai che il sole sta fermo e la terra gli gira intorno nell'ora di astronomia però poi dopo, nella tua vita quotidiana, ti comporti come se la terra stesse al centro e il sole gli girasse intorno, per cui queste logiche che convivono e si ignorano le une con le altre noi ce le abbiamo dentro, le incontriamo. Il tentativo che fa l'educazione attiva è quello di ridurre la distanza tra il dire e il fare. L'educazione professionale è sempre anche un'educazione alla sensibilità, perché è solo la sensibilità della persona che sa quando attivare gli strumenti professionali che conosce»¹⁰⁰.

Anche Stefano Vitale sottolinea l'apporto fornito da Gelpi a favore della dimensione sociale e totale dell'educazione, raccontando di un dibattito avvenuto all'interno dei CEMEA sulla scelta di vedere la formazione come qualcosa di individuale e orientato alla persona o finalizzato, invece, al sociale:

«All'epoca era molto forte all'interno del CEMEA, specialmente all'interno di quello italiano, ma non solo, anche a livello internazionale, ad esempio in Francia e in Belgio, una differenza su quella che doveva essere, per così dire, la sfera privilegiata dell'intervento educativo. Per una parte di noi la sfera principale era la sfera della persona, dell'individuo, a seconda dei punti di vista, la sfera dell'individuale, dell'interiorità, la sfera della dimensione più esistenziale, al massimo il piccolo gruppo, cioè la dimensione dell'educazione riferita essenzialmente a una sfera più personale, dove la dimensione della relazione essenzialmente si fermava al livello della relazione interpersonale. Altri invece, ed io ero tra questi, sostenevano

⁹⁹ Estratto dall'intervista a Claudio Tosi.

¹⁰⁰ Ibidem.

che l'impatto dell'educazione doveva essere di tipo sociale, che l'educazione aveva una forte valenza di impatto sul sociale e nel sociale e che non vi era una priorità dell'uno sull'altro, perché l'uno rimandava all'altro, cioè l'aspetto individuale rimandava a quello sociale e viceversa. Potrà sembrare una questione superficiale oggi, banale, risolta, ma all'epoca e questo si traduceva anche in una serie di pratiche educative e formative che potevano essere più centrate su un approccio di tipo psico-dinamico, più psicologico, più relazionale, piuttosto che di tipo immediatamente sociale, di strategie sociali, di strategie educative, di metodologie di intervento, per esempio all'epoca c'era un grosso conflitto sul piano metodologico sull'applicazione di quella che noi chiamavamo la metodologia del progetto piuttosto che una serie di tecniche del benessere personale, individuale. Per cui la scelta era tra vedere la formazione come qualcosa di personale, individuale, orientato alla persona o finalizzato a una comunicazione sociale, è chiaro che le due cose non si escludono però dal punto di vista della priorità nella struttura educativa, qual era la cosa più importante? Su cosa bisognava investire di più le nostre risorse, le nostre forze? E poi, quale era il compito dei formatori? Era di essere in qualche modo dei pacificatori, nella ricerca di un benessere personale, di una forma di equilibrio individuale? C'erano anche delle tracce psicoanalitiche, l'educazione ha una funzione più terapeutica piuttosto che invece una funzione di intervento sociale, di capacità di incidere nella realtà? Questo ci avvicinò con Ettore perché la pensavamo così, pensavamo che la dimensione sociale era molto importante. Ciò che lo rendeva speciale era proprio questa sua capacità spontanea di collocare immediatamente la riflessione pedagogica in un contesto, politico, sociale, storico, immediatamente plausibile, visibile. Quindi la sua capacità di partire dalle piccole cose e creare questi *link* incredibili con problematiche politiche, lui citava il comandante Marcos, l'esperienza del Chiapas, collegandola ad altre esperienze di resistenza in altri paesi dell'Africa, col problema del come l'Occidente aveva trattato e trattava in quel momento la questione dei cosiddetti "paesi in via di sviluppo", anche se Gelpi detestava questa espressione, il ruolo che aveva avuto l'UNESCO, lui aveva lavorato molto con UNESCO però sapeva riconoscere le criticità dell'UNESCO. Quindi Gelpi aveva una grande capacità di collegamento tra esperienze molto diverse, rimettendole in una logica di emancipazione sociale e individuale che viaggiavano insieme, e dall'altra parte questa capacità di avere veramente un occhio particolarmente lucido per tutti e per le situazioni critiche, cioè lui era molto capace di individuare i momenti di frattura, cioè quegli elementi che facevano saltare quel *continuum* certo e sicuro del pensiero stabilito, cioè lui era capace di andarlo a scovare»¹⁰¹.

L'educazione promossa da Gelpi vuole essere un'educazione veramente rivolta a tutti, senza separazione fra classi sociali più e meno favorite e, soprattutto, non rivolta unicamente alle persone più disagiate. All'interno dei CEMEA, che storicamente promuovono interventi a favore delle persone più bisognose, la posizione di Gelpi è destabilizzante e, a questo proposito, Stefano Vitale ricorda un episodio:

«Mi ricordo una volta che eravamo a Brest, a un seminario della Confederazione Internazionale nel 2001 sulla globalizzazione, lui sostenne con molto vigore e con molta chiarezza di argomentazioni di idee che noi sbagliavamo, come CEMEA, se pensavamo di dover fare educazione solo per i disagiati, solo per quelli che stanno male, per i più poveri, per le persone in difficoltà. Lui sosteneva che quando diciamo di fare "educazione per tutti" dobbiamo pensare che certe scelte le fa l'*intelligenza*, noi dobbiamo essere capaci di essere all'avanguardia, di rivolgerci a tutti, di avere attenzione e cura anche per quelle fasce sociali che immediatamente non rientrano nelle nostre proposte, noi dobbiamo convincere strati sociali culturalmente più elevati ad essere dalla nostra parte ed è a loro che ci dobbiamo rivolgerle perché altrimenti non si fa nessuna rivoluzione, non si cambia niente. Detto in quel contesto in cui invece c'era tutta una riflessione sulla globalizzazione dal basso, sull'idea che l'educazione doveva essere un fatto che tenesse conto dei più deboli, l'affermazione di Ettore Gelpi era capace di farti accogliere quell'aspetto che in quel momento magari tendi a dimenticare, perché lui secondo me aveva una visione strategica e globale dell'educazione, una visione

¹⁰¹ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

dell'educazione non come strumento che risolve il problema del giorno dopo, ma come una delle leve per creare trasformazione»¹⁰².

Per concludere, è utile ricordare come Gelpi abbia trasmesso, più che semplici nozioni da ricordare, un modo di vivere e di interpretare la realtà:

«Una cosa che non posso proprio scordare era la freschezza con cui lui ti parlava anche di processi feroci, di combattimenti per egemonie. L'idea che lui ci riportava era proprio quella di fare un salto da un'altra parte, lui ci invitava a operare dei decentramenti. Il messaggio di Ettore, dentro di me, è più un messaggio di sensibilità che di insegnamento. Io non sono mai stato uno troppo attento alla parte strutturale, quella del mondo del lavoro ecc., però l'indicazione di Gelpi di leggere questi processi, di mettere insieme questi aspetti, anche se poi siamo interessati al mondo della cultura o dell'educazione, cioè di guardare il riferimento stretto che c'è tra una cultura e il sistema produttivo che la determina e la genera. Dentro di me ci doveva stare una battaglia culturale e poi una politica, Gelpi invece ha messo insieme queste due cose e, dando valore al ragionamento sulla cultura, mi ha anche dato però la responsabilità di dover gestire un ragionamento sulla politica. Ecco, tu non stai facendo una cosa sovrastrutturale per cui la struttura non la tocchi, tu stai proponendo un modo di essere al mondo che necessariamente deve andare a trasformare anche le modalità di produzione, di sfruttamento dell'uomo, e in questo senso io ritengo il suo pensiero ancora valido»¹⁰³.

2.2 Educazione, rinascita sociale e democrazia: l'impegno della Società Umanitaria di Milano nel secondo dopoguerra

La formazione di Ettore Gelpi e i suoi primi lavori sul territorio milanese sono particolarmente collegati con le attività della Società Umanitaria per conto della quale svolge numerose e diversificate mansioni: è segretario, animatore, insegnante e collaboratore in molte attività della Società che, nel secondo dopoguerra, vive un periodo particolarmente dinamico e fiorente.

Particolare attenzione va data a una sperimentazione fatta dall'Umanitaria nel periodo di grande trasformazione della scuola italiana che si concluderà con l'istituzione della scuola media unica (1962). A questa sperimentazione Gelpi partecipa insieme a molti intellettuali del periodo, sotto la direzione di Riccardo Bauer: Francesco de Bartolomeis, Mario Mauri, Dino Origlia, Gino Santini, Maria de Benedetti e molti altri.

La scuola media italiana, nell'immediato dopoguerra, è uno dei settori che necessita urgentemente di essere riformato perché caratterizzato da un doppio percorso per coloro che intendono proseguire gli studi (scuola media) e coloro che invece sono destinati ad entrare direttamente nel mondo del lavoro (scuola di avviamento professionale). Il dibattito politico degli anni '50 sulla riforma della scuola fa emergere profonde divisioni sul modello di scuola media da proporre, ad esempio riguardo al mantenimento o all'abolizione del latino nella futura scuola riformata. Questi contrasti mettono in luce le due principali linee interpretative: la prima difende una cultura umanistica elitaria e discriminante, l'altra si impegna ad

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Estratto dall'intervista a Claudio Tosi.

accogliere le pressioni delle famiglie, anche dei ceti popolari, per un investimento nell'istruzione finalizzato a un miglioramento delle proprie condizioni sociali e professionali. Le classi sociali più basse, difatti, cominciano a desiderare emancipazione e mobilità sociale per i propri figli e chiedono riforme e investimenti nel settore dell'istruzione. La legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 segna pertanto il passaggio da una scuola per pochi privilegiati a una scuola di tutti, proprio perché cade l'ordinamento a doppio binario vigente fino ad allora.

L'Umanitaria fa un'esperienza che anticipa di sette anni la scuola media unica nella struttura, nella finalità e nel contenuto. Il problema della scuola è considerato il problema di fondo della ricostruzione economica, sociale, politica e morale del paese e l'Umanitaria si pone come un laboratorio di studio e di sperimentazione per non criticare solamente lo stato di degrado e di selettività della scuola media ma proponendo un nuovo orientamento pratico. L'assunto di base di questa esperienza innovativa è che la scuola sia “vigoroso strumento di una più alta dignità”¹⁰⁴ che non separi l'operaio specializzato dalla cultura ma che sia in grado di preparare l'uomo, il lavoratore e il cittadino.

«L'Umanitaria si è proposta di compiere nella scuola più popolare, cioè quella di avviamento professionale, un *esperimento* che fosse probante della concreta possibilità di introdurre qualche più fecondo indirizzo senza turbarne le linee fondamentali: un orientamento che potesse sostanzialmente perfezionarla in attesa di una radicale ed armonica riforma, ma in pari tempo costituisse, si direbbe, un motivo utile anche agli effetti di quella *generale riforma degli studi medi* che è auspicata da quanti hanno esatta coscienza della necessità di improntare agli studi della grande massa dei cittadini a lineamenti adeguati all'impegno civico economico e sociale per tutti identico ch'essi assumono in una nazione libera. E ciò facendo del *lavoro* non un intento professionale – assolutamente inopportuno e falso nell'età evolutiva, che è età per definizione di immatura personalità – ma uno *strumento di apertura culturale e di rivelazione attitudinale* valido quindi anche ai fini dell'apertura di un curriculum scolastico che non sia quello tecnico-professionale di immediata realizzazione»¹⁰⁵.

Questa sperimentazione inizia nel 1956 e dura solo alcuni anni (1961) ma rimane un'esperienza straordinaria per la sua carica di rinnovamento e di lotta contro la distinzione tra preparazione intellettuale e preparazione tecnica. Come appena detto, dopo la scuola elementare, il bambino, a soli 11 anni, ha davanti a sé due strade: la scuola media e la scuola di avviamento. La scuola media, come è ovvio, rappresenta la scuola formativa per eccellenza, in cui si studiano materie capaci di “insegnare a ragionare”, come il latino e la matematica. La scuola di avviamento, invece, molto più modestamente, si propone di preparare a una professione, rinunciando a qualsiasi intento culturalmente formativo. Di questa chiara distinzione fra scuola “formativa”, riservata ad alcune minoranze aristocratiche, e scuola di massa a carattere professionale, tre sono le principali conseguenze: la scuola, intesa come

¹⁰⁴ Bauer R., *Presentazione*, in Società Umanitaria, Fondazione P. M., Loria (a cura di), *Dalla scuola di avviamento alla scuola media di orientamento. Esperienze per una riforma*, La Nuova Italia, Firenze, 1960, p. 14.

¹⁰⁵ Ivi, p. 13.

globalità, rinuncia a generare valori e abitudini culturali, vincola i giovani a premature scelte professionali, destinate a riprodurre e stabilizzare le stratificazioni sociali esistenti, e ignora che il lavoro possa essere un'attività molto impegnativa non solo dal punto di vista tecnico ma anche intellettuale¹⁰⁶. Questo è il discorso programmatico sulla nuova scuola preparatoria:

«La Scuola preparatoria può definirsi scuola di lavoro nel senso che concepisce il lavoro come *condizione e occasione educativa*, ossia come un processo organico di sperimentazione capace di risvegliare e sviluppare nell'alunno un atteggiamento "scientifico" e il senso delle sue responsabilità di uomo e di cittadino. Essa non offre l'acquisto di determinate abilità- la conoscenza di un mestiere – ma intende portare alla luce, attraverso una metodi osservazione e valutazione, gli interessi, le attitudini, le capacità dell'alunno, in una parola tutti quegli elementi che consentono di orientare con sicurezza il giovane nella scelta del mestiere al termine dell'obbligo scolastico. Essa non si propone un accumulo informe di conoscenze, un massiccio ideale enciclopedico, ma la creazione di un abito critico, l'attitudine a porsi delle domande, a sapervi trovare le risposte soddisfacenti, ad organizzare queste risposte in un insieme coerente e unitario, a volere, sulla base di esse, influire sulla realtà e modificarla. In tal modo la Scuola Preparatoria vuole essere non un'esperienza in sé conclusa e scissa dalla vita, ma premessa ed avvio a quell'incessante processo di auto elevazione che deve essere la vita dell'alunno intesa come educazione permanente»¹⁰⁷.

La scuola ha, pertanto, carattere sperimentale e alcune caratteristiche molto innovative come, ad esempio, un efficiente e "permanente" consiglio di classe formato da insegnanti preparati, affiatati e dotati di un comune orientamento metodologico, un'organizzazione "sociale" della scuola, vissuta cioè come una comunità di studio e di lavoro, realmente capace di fortificare contemporaneamente la personalità del singolo e l'appartenenza a una comunità cooperativa. La scuola dispone anche di alcuni strumenti quali il servizio sociale, il servizio psicologico, la cassa scolastica e la mensa. In particolare, centrale è la figura dell'assistente sociale perché numerosi sono gli studenti con i quali gli insegnanti incontrano difficoltà a interagire o dei quali si sospettano condizioni di vita precarie o pericolose. L'insegnante può segnalare lo studente all'assistente sociale che provvede a fare una visita domiciliare, alcuni colloqui con il ragazzo e con i genitori e, eventualmente, una diagnosi con il relativo trattamento. La figura dell'assistente sociale non è affatto vissuta, da studenti e famiglie, come invadente ma come una presenza amichevole e affettuosa a cui confidare anche i problemi più delicati.

Il nome della scuola promossa dall'Umanitaria risulta particolarmente complesso, ridondante e ingombrante, "scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale" ma la scelta del nome deve tener conto di alcuni fattori: non si può chiamare "scuola media unica" perché questo nome è già stato utilizzato dal ministro Bottai e quindi si vogliono evitare

¹⁰⁶ Cfr. Chiappano A., *Scuola di avviamento professionale e scuola preparatoria di orientamento*, in Società Umanitaria, Fondazione P. M. Loria (a cura di), *Dalla scuola di avviamento professionale alla scuola media di orientamento*, op. cit., pp. 23-30.

¹⁰⁷ Testo citato in Chiappano A., *Cronaca di un triennio*, in Società Umanitaria, Fondazione P. M. Loria (a cura di), *Dalla scuola di avviamento professionale alla scuola media di orientamento*, op. cit., pp. 56-57.

reminiscenze fasciste; il termine “avviamento” deve essere presente perché l’Umanitaria riceve finanziamenti dal Ministero del Lavoro per la formazione professionale, i termini “preparatoria” e “orientamento” vengono invece inseriti per indicare la preparazione culturale presente nella scuola e per alleviare la connotazione di preparazione professionale.

Le materie di studio sono molteplici e bilanciate fra discipline a carattere culturale e discipline a carattere professionale; durante la settimana, nelle tre classi di scuola, si studiano le seguenti discipline: religione (1 ora), educazione fisica (2 ore), italiano, storia, geografia ed educazione civica (dalle 6 alle 8 ore), lingua straniera (2 o 3 ore), matematica, fisica e chimica (5 o 6 ore), tecnologia e laboratori tecnologici (3 ore, ad esclusione del primo anno durante il quale la materia è assente), disegno (6 ore), canto (1 ora), esercitazioni pratiche (8 o 10 ore). Da evidenziare è lo spazio dato all’educazione civica, non ancora valorizzata nella scuola ufficiale e intesa non come una nuova materia ma come una disciplina trasversale finalizzata all’effettiva preparazione del singolo alla vita pubblica. Si cerca, difatti, di avvicinare i giovani cittadini all’amministrazione pubblica della città, alla vita nei sindacati, ai problemi storici che hanno un preciso valore nella vita contemporanea. Usciti dalla scuola dell’obbligo, i ragazzi dovrebbero avere una visione abbastanza chiara dei rapporti fra cittadini e istituzioni pubbliche, frutto dell’esperienza diretta vissuta nella scuola¹⁰⁸.

Relativamente a questa straordinaria esperienza e al contributo fornito da Ettore Gelpi, si riportano alcuni estratti delle interviste di Nino Chiappano, allora direttore delle scuole dell’Umanitaria, e Dante Bellamio, dipendente presso la stessa Società. Come prima cosa, è opportuno ricordare il periodo storico milanese in cui viene realizzata questa esperienza, caratterizzato da grandi migrazioni di contadini provenienti dal Sud Italia e da tutte le questioni di carattere sociale e culturale che ne derivano, ricorda infatti Dante Bellamio:

«Gli anni fra il ‘50 e il ‘60 a Milano sono gli anni delle grandi migrazioni dal sud, sono in Italia gli anni in cui la popolazione agricola è passata dal 40% al 15%, in cui c’è stata una enorme migrazione di persone dal sud, normalmente di estrazione contadina, normalmente poco alfabetizzati, almeno dal punto di vista della lingua italiana parlata, spesso con difficoltà di comunicazione perché il dialetto non è facilmente scambiabile. Queste persone venivano a Milano, vivevano nelle periferie e avevano difficoltà di integrazione, di integrazione non solamente dal punto di vista del disagio personale, avevano difficoltà nel partecipare alla vita sociale e politica della città, persino nell’organizzarsi nell’ambito sindacale. Questo clima assomiglia a quello che Ettore poi racconterà e studierà ed esemplificherà sul grande problema dei popoli del terzo mondo, esclusi da un mondo ma con il diritto di partecipare ad esso e di entrarvi a pieno diritto. Milano allora era una città di quel tipo lì, era un laboratorio, insieme a Torino, ma forse Torino è più famosa perché c’era la Fiat, ma non è che Milano lo fosse molto meno: e se noi avevamo i 3500 allievi che venivano a scuola ogni sera ad imparare il mestiere, erano i contadini che stavano diventando operai».

¹⁰⁸ Cfr. Archivio storico della Società Umanitaria, *Aspetti tecnico-organizzativi; il colloquio dell’ente locale con la stampa, i cittadini, i centri associativi della vita locale*, Intervento di Ettore Gelpi (in qualità di rappresentante della Società Umanitaria) al Convegno Nazionale di Studio “Rapporti tra Amministrazione Pubblica e Privata” tenutosi a Bologna l’8 e 9 novembre 1963.

Nino Chiappano ricorda come gli anni '50, in Italia, siano anni di grande fervore educativo, di sviluppo dell'educazione degli adulti, di grandi speranze:

«Dante ha ragione sul dibattito sui valori dell'ideologia pedagogica dell'epoca. Per estenderlo al campo extra-scolastico, vorrei aggiungere che questo periodo degli anni subito dopo la guerra, degli anni '50, è stato un periodo straordinario, c'è stata una grande svolta nel campo dell'educazione degli adulti perché, subito dopo la guerra, in fondo e fatalmente, si sono fatte resuscitare le vecchie formule. Durante il fascismo c'era stato il dopolavoro, il dopolavoro poi doveva essere bandito, ma il dopolavoro era anche una scuola di socialità, di gente che beveva insieme e si conosceva, parlava, si parlava anche di politica ma probabilmente se ne parlava sotto banco. Finito il dopolavoro col fascismo, rinasce la vecchia università popolare che è un'idea dei socialisti, e poi c'è uno straordinario movimento grazie, da una parte, alla creatività di certi educatori italiani come Cecrope Barilli, al Movimento di Collaborazione Civica, poi abbiamo la fortuna di avere in Italia in quegli anni degli educatori stranieri, abbiamo l'influenza, ne siamo influenzati, impariamo, diventiamo gli allievi dei grandi maestri dell'educazione degli adulti inglesi. Richard Auty, un grande uomo che è stato qui a Milano al *British Council* per anni, è stato il maestro di tutta l'Umanitaria per quanto riguarda l'educazione degli adulti; poi c'era quella che poi è diventata sua moglie, Anne Poncet, che aveva fatto la resistenza in Francia e che ci ha portato l'afflato francese. Noi, grazie a questi, siamo entrati in contatto con uno straordinario movimento francese, che era *Peuple et Culture*, che ha anche quello rivoluzionato l'idea di educazione permanente: il concetto di educazione permanente nasce nella riflessione della gente di *Peuple et Culture* proprio in quegli anni, e Ettore poi l'ha fatto proprio. [...] C'è tutto questo straordinario fermento innovativo grazie anche alle spinte straniere che ci stimolano, ci insegnano tante cose, ci fanno pensare, e rinnovano completamente l'idea di educazione degli adulti e di educazione permanente, di cui Ettore si è impadronito a modo suo. Ma l'idea nasce lì, in quell'epoca e viene fuori da quelle persone, soprattutto il gruppo di *Peuple et Culture* che ha fatto nascere l'educazione permanente perché alcuni membri di *Peuple et Culture* poi sono diventati funzionari dell'UNESCO. Quando l'UNESCO ha chiesto al presidente Ford di emanare il famoso documento sull'educazione, uno dei testi migliore dell'UNESCO, da cui è uscito il principio dell'educazione permanente, nel gruppo che ha preparato i documenti per Ford c'era la gente di *Peuple et Culture* con cui noi lavoravamo. Ecco, questo è il clima dell'epoca, che rinnova anche la formazione dei bibliotecari, degli operatori di cultura popolare ecc. La cosa interessante è che siccome noi, Ettore a modo suo ma anche io a modo mio e altri, eravamo nella scuola e fuori dalla scuola, eravamo formali e non formali, eravamo scuola per i bambini e educazione degli adulti, allora, più o meno consapevolmente, il nostro approccio tende a fondere questi due mondi che erano separati e quasi ostili, per cui c'è questa corrente d'aria. Nella nostra scuola dell'Umanitaria questa corrente d'aria viene dal fatto che noi, che avevamo la scuola, andavamo poi a fare i corsi di educazione degli adulti con gli assistenti sociali, con i sindacalisti, con gli operatori sociali, e questo poi lo portavamo con noi, dentro. Questo lo racconto per noi; poi Gelpi lo vive a modo suo, ma anche noi lo abbiamo vissuto a nostro modo: è stata la fine della separazione netta, del fossato tra la scuola e quella che si chiamava la cultura popolare, l'educazione degli adulti. Difatti il concetto di educazione permanente originariamente è proprio il superamento di questo dualismo. Questo bisogna dirlo per far capire da dove nasce Gelpi, c'è la sua straordinaria personalità ma c'è anche un clima; a modo suo è un inventore, ma non è solo, c'è tutto questo tessuto, c'è tutto questo lavoro straordinario. Era il periodo in cui si credeva all'educazione come fattore di rinascita sociale e di creazione della democrazia. Questa è stata la grandezza di questa epoca: politicamente c'era la guerra fredda, nel '48 l'Italia era divisa in due, e nonostante tutto si credeva nell'avvenire, e ci si credeva attraverso l'educazione...».

Continua Bellamio:

«C'era anche un dibattito aperto sulla pedagogia in quegli anni in Italia, perché la pedagogia italiana non aveva da decenni una storia se non attraverso le storie teorie di Bottai e se non attraverso la si riduceva alla contrapposizione tra la pedagogia cattolica, che aveva prevalso con la vittoria della DC il 18 aprile 1948, e la pedagogia laica, che per la verità era laica, di

estrazione azionista e laicista prima ancora che marxista. Il PC non aveva una vera politica scolastica e un vero taglio pedagogico; invece il taglio laicista, un po' illuminista e un po' fabiano, come io lo chiamavo, ed era quello che prevaleva. In termini culturali, la pedagogia di quegli anni si divideva su alcuni temi grossissimi: il tema della laicità, era vicina la decisione di Togliatti di far accogliere i Patti Lateranensi nella Costituzione, quindi di inserire automaticamente la religione cattolica nella scuola. Un altro tema importante era la scelta, il momento di scelta. Stavamo in una situazione in cui la scelta si faceva a undici anni, e con la scelta fra tra scuola media e avviamento si decideva, a dieci anni, per il proprio futuro: perché chi non aveva fatto la media col latino non aveva il diritto di andare alle scuole superiori, e questo era un altro oggetto di dibattito. C'era anche un dibattito sul latino. La scuola media unica tardò a realizzarsi perché i cattolici fecero una barriera sul fatto di eliminare il latino, e infatti il compromesso della scuola media unica, istituita nel 1962 ed entrata in funzione nel '63-'64, fu che il latino fosse facoltativo. Un altro aspetto interessante del dibattito pedagogico era la funzione del lavoro, dell'attività manuale, della dignità del lavoro manuale rispetto a quello intellettuale: una società classista divide chi comanda, pensa e decide e chi opera, esegue, obbedisce, e dunque c'era questo dibattito. Da questo punto di vista, non solo la scuola [preparatoria dell'Umanitaria] fu precorritrice, secondo me, di problematiche per altro non ancora oggi pienamente risolte: la legge Gelmini non le risolve certo quando assimila l'apprendistato all'apprendimento nella scuola media unica di secondo grado. Ettore, in questo, dava il suo contributo proprio negando alla radice tutte le differenze che potevano giustificare le differenze di curriculum. Secondo me questo spiega anche il suo atteggiamento nei confronti della valutazione, perché dietro alla valutazione c'erano queste distinzioni. Lui tutti gli aspetti valutativi, che perciò fatalmente producevano differenze e distinzioni, e producevano graduatorie, leggi, lui, filosoficamente, li rifiutava, con una logica che sembrava cristiana, anche se lui era profondamente laico. Ettore, in queste polemiche di tipo pedagogico che erano aperte tra gli studiosi, non era mai polemico, nel senso che lui non partecipava per dire che cosa c'era di sbagliato nelle posizioni degli altri, Ettore era solamente propositivo delle posizioni proprie: aveva una profonda fiducia nel fatto che le posizioni giuste si affermeranno, non era polemico, mai, con nessuno. Racconto un episodio divertente: il nostro psicologo andò, andammo insieme, ad un convegno a Bologna, in cui si doveva discutere proprio di scuola media unica e del tema del latino, Mezzacapa, lo psicologo, fece un intervento e disse: "il latino è importantissimo perché insegna a ragionare, a mettere in ordine i dati che abbiamo, a collegarli tra di loro, a capire i nessi che intercorrono tra di loro, a prendere le decisioni giuste usando i dati disponibili, quindi è efficacissimo. L'unica difficoltà è che non piace ai ragazzi, non piace a chi lo impara. Io ho una proposta: dobbiamo mantenere questi valori, ma invece del latino insegniamo il bridge! Invece del latino io propongo di insegnare il bridge che ai ragazzi interessa e ha gli stessi vantaggi del latino dal punto di vista dello sviluppo mentale"... Tutti risero, ma la proposta era intelligente. Mezzacapa aveva questa forza polemica e questo gusto del paradosso e delle provocazioni: Gelpi mai, non era nemico di nessuno, ecco noi avevamo dei nemici, noi eravamo laici, avevamo alle spalle o il Partito d'Azione o delle posizioni laiche, lui non era mai polemico con nessuno, credeva molto nella forza della verità».

In questo contesto politico e sociale, a Nino Chiappano viene affidato il compito di dirigere la nuova Scuola di Orientamento ed egli ricorda, prima di tutto, il periodo di avvio dell'esperienza e di scelta della classe docente:

«Quando io ebbi l'incarico di aprire questa scuola, di lanciarla, di darle forma, ho avuto il privilegio straordinario di poter scegliere i professori: a mio gusto, non c'erano i criteri del provveditorati, i titoli, ecc. I nostri professori erano tutti qualificati accademicamente, ma io ho assunto anche dei giovani che non avevano né l'abilitazione né altro, pochi dei nostri giovani insegnanti erano abilitati, dopo hanno tutti fatto i concorsi e si sono abilitati, e dopo sono entrati nel sistema scolastico, in cui allora c'era ancora l'abilitazione, o l'idoneità, c'erano i due titoli, abilitazione e idoneità, ma all'inizio no... anche se non ricordo bene. Ad ogni modo, Gelpi non era nelle graduatorie ed è diventato professore da noi, era laureato in legge e non aveva nessuna abilitazione pedagogica formale. Lui viene da noi, lavora e insegna da noi. La cosa interessante è che Ettore, quando viene a lavorare con noi, porta con sé tutti i fermenti positivi della sua

azione, del suo modo di concepire l'educazione, ma che possono essere anche – e io li ho vissuti in parte come tali - fattori di disturbo, perché era un rompiscatole, Ettore era un contestatore! Quando uno come me, che non aveva nessuna preparazione giuridica per dirigere un istituto e una santa paura dei regolamenti, anche perché noi eravamo sotto un controllo geloso e sospettoso delle autorità scolastiche, ed eravamo anche sotto lo sguardo ostile della Chiesa, noi, per essere riconosciuti dallo Stato, dovevamo avere un programma statale, cioè dovevamo inserire nel nostro curriculum la religione, e allora abbiamo chiesto alla diocesi che ci designasse un professore di religione, e così noi abbiamo avuto un professore di religione che era il meraviglioso don Angelini, che è venuto da noi e, quando poi siamo diventati amici, mi ha raccontato di essere venuto da noi tremebondo, perché pensava di entrare in un covo comunista, gli avevano detto di stare attento perché dovevamo essere un covo di rossi, è venuto lì ed era sulla difensiva, io l'ho accolto con estrema cordialità, l'ho lasciato fare, ecc. Siccome nella nostra scuola c'era una caratteristica straordinaria, di cui sono ancora fiero oggi: ogni giorno, dopo i corsi, tutti i professori si riunivano con me e dalla 16-17 fino alle 18-19 discutevamo insieme e ciascuno raccontava un po' quello che aveva fatto, quali erano i problemi e si cercavano insieme delle soluzioni. In questo modo c'era una circolazione di idee, di esperienze, di dubbi, problemi, difficoltà; con noi c'era anche l'assistente sociale, che faceva parte integrante del corpo, e c'era lo psicologo e, quando lui voleva, c'era anche il professore di religione che era là come tutti gli altri. Ogni giorno noi abbiamo fatto questo lavoro, era straordinario. La cosa straordinaria è che tutti questi giovani hanno accettato, non c'erano dei compensi, non c'era uno stipendio più alto, non c'erano dei gettoni da guadagnare, è una cosa straordinaria a pensarci oggi, quando mi viene in mente e ci penso, mi dico che è straordinario, e l'abbiamo fatto per alcuni anni. Devo dire che prima di iniziare i corsi, prima dell'apertura dell'anno scolastico, siccome l'Umanitaria aveva a Meina, sul lago Maggiore, un Centro residenziale per l'educazione degli adulti, dove tutto l'anno si tenevano dei corsi (per assistenti sociali, per tecnici cooperatori, per animatori, bibliotecari, ecc.), noi organizzavamo prima dell'inizio dell'anno scolastico, proprio come preparazione, un corso residenziale di circa una settimana, cinque giorni, in cui si preparava il progetto perché, in fondo, noi non avevamo un *curriculum*, una delle nostre sfide, dei nostri paradossi, era che istituzionalmente noi volevamo diventare una scuola parificata ma il nostro programma non coincideva né con quello del ginnasio né con quello dell'avviamento, anche perché noi avevamo delle risorse, non solo umane ma materiali, imponenti e straordinarie, cioè avevamo tutti i corsi professionali dell'Umanitaria».

Come testimoniano le parole di Nino Chiappano, un fatto straordinariamente importante è che ogni anno, prima dell'inizio della scuola, gli insegnanti, il direttore e i consulenti, destinati a formare un'*équipe* di lavoro, compiano un'esperienza di vita comunitaria per otto giorni. “Il vivere insieme, lo stare accanto ora per ora conduce a quell'affiatamento personale, a quella reciproca conoscenza, comprensione e stima senza le quali non si può pensare di compiere un serio lavoro in collaborazione. L'esperienza comunitaria e cooperativa contribuisce anche ad abbassare, se non a distruggere completamente, la barriera esistente tra professori a formazione universitaria e istruttori pratici, per lo più autodidatti. La vicinanza rivela ai primi quanto il mondo del lavoro sia ricco di problemi e di valore umano, ed aiuta i secondi a superare il loro complesso di inferiorità verso chi 'ha studiato' e 'sa parlare'”¹⁰⁹. Il corso residenziale è basato sulle tecniche della discussione e del lavoro di gruppo, adatte a distogliere gli insegnanti dalle

¹⁰⁹ Chiappano A., *La formazione degli insegnanti e l'opera dei consulenti*, in Società Umanitaria, Fondazione P. M. Loria (a cura di), *Dalla scuola di avviamento professionale alla scuola media di orientamento*, op. cit., p. 131.

loro abitudini individualistiche e dogmatiche per assumere invece il ruolo di animatori capaci di apprezzare il valore del gruppo e della socialità.

«L'Umanitaria allora aveva una ventina di corsi serali, 3500 allievi, corsi straordinari, c'era la famosa Scuola del Libro, che è stata una delle grandi glorie di Milano, dunque c'erano i tipografi, i rilegatori, c'era la ceramica, la fotografia, il ferro, i meccanici, gli ebanisti e così via. Noi avevamo questi corsi serali, cioè avevamo degli *atelier*, dei laboratori, degli istruttori. Il prestigio di questa scuola dell'Umanitaria era tale che noi, per esempio nel corso dei grafici all'interno della Scuola del Libro, abbiamo avuto i più grandi nomi del design italiano dell'epoca come Albe Steiner, Max Huber, Michele Provinciali, ecc., che venivano per 500 lire alla sera, ma era per loro un vanto e un pregio venire a insegnare all'Umanitaria. Questa era l'Umanitaria, questa era l'Umanitaria perché il nostro presidente era Riccardo Bauer, cioè quel Bauer che era stato in galera 17 anni e quando, finita la guerra, tutti gli uomini politici che erano stati implicati nella resistenza hanno fatto legittimamente carriera politica, sono diventati deputati, ministri ecc., Bauer ha detto "datemi l'Umanitaria". Ma l'Umanitaria era un cumulo di rovine, l'Umanitaria era stata distrutta dai bombardamenti su Milano del 1942-1943. Bauer ha detto "datemi l'Umanitaria", ma è stato il suo prestigio, la sua personalità, il peso storico che aveva, a fargli ottenere il denaro per ricostruire l'Umanitaria; poi, di fronte al Ministero del Lavoro ecc., ha detto "lasciatemi fare", ed è andata così. È grazie anche alla sua autorità, che ha potuto far accettare da un sistema conservatore e miope l'idea di questa scuola nuova, aperta e innovatrice. Dunque noi avevamo la possibilità, con la nostra scuola preparatoria, di elaborare un curriculum che tenesse conto delle esigenze della scuola allora esistente, appunto per essere poi riconosciuti. Questo allargamento-orientamento, ci ha permesso di utilizzare tutte le nostre risorse materiali, per cui i nostri allievi, accanto alle materie classiche, avevano delle attività pratiche di falegnameria, di ferro, di ceramica, di composizione a mano, cioè la tipografia di Gutenberg e di Aldo Manuzio, e così via, questa era la nostra scuola, dunque era una scuola estremamente nuova, era un'avventura, io l'ho vissuta come un'avventura, nello stesso tempo con entusiasmo e con angoscia, perché avevo una grossa responsabilità e, in fondo, non ero mica tanto preparato, anche io improvvisavo come gli altri. Ma c'erano tutti questi giovani così disponibili, così aperti, ed è per questo che hanno accettato e si è lavorato insieme tutti gli anni. Questo è il tessuto che forse può interessare. Poi io a un certo punto sono partito ed è Dante che ha fatto il seguito. Allora don Angelini ha scoperto chi eravamo: allora e dopo un po', un giorno, sento bussare alla porta del mio ufficio e don Angelini mi dice "signor direttore, posso parlarle?", ed è venuto a parlarmi, e in fondo è venuto a confessarsi, cioè don Angelini ogni tanto veniva a confessarsi da me, perché lui diceva: "io ogni tanto ho l'istinto di dare una sberla a qualche ragazzo..." e così via. E poi alla fine mi aveva svelato che gli avevano detto "stai attento che vai in un covo di comunisti" e poi lui ha detto a quella gente lì chi eravamo e siamo diventati amici. Questo era il clima. Arriva Gelpi».

Durante i primi tempi di attività della Scuola, la disciplina è uno dei maggiori problemi: i giovani si trovano in una sorta di immaturità sociale che può condurre a qualche piccolo incidente: vetri rotti, banchi malridotti, bagni sporchi, pareti deturpate, libri, quaderni e diari ridotti in pezzi. Con il tempo però la situazione migliora complessivamente e si riesce ad ottenere e mantenere l'ordine. Ettore Gelpi, relativamente ai problemi di disciplina degli allievi, è molto tollerante e, insieme all'assistente sociale (Sandra Piazza), cerca di vedere cosa c'è dietro l'atteggiamento irrispettoso dei ragazzi, le condizioni di vita della famiglia, il mestiere dei genitori, e di non allontanarli in nessun modo dalla scuola:

«Gelpi ha introdotto, in questa dinamica nostra, tutti i fermenti di cui era capace. Ad esempio, ogni tanto avevamo dei problemi di disciplina con i nostri allievi. I nostri allievi, il nostro pubblico scolastico le nostre scolaresche, volutamente, venivano dal ceto modesto: in Italia la scuola era di classe, chi andava al ginnasio era la piccola, media, grande borghesia,

quelli che andavano all'avviamento erano quelli che andavano a scuola ma non avevano molti mezzi. Il nostro pubblico apparteneva prevalentemente al ceto modesto, c'erano anche dei piccoli borghesi, figli di genitori di sinistra, perché alcuni genitori hanno avuto il coraggio di mandare i figli da noi perché era la nostra scuola dell'Umanitaria, anche se era un'avventura un po' rischiosa. [...] Quindi ogni tanto avevamo dei problemi di disciplina, un ragazzo un po' violento ad esempio. La posizione di Ettore, che poi riusciva a trascinare tutti gli altri anche in questo, era che lui non voleva mai che i ragazzi fossero puniti. Lui riusciva sempre a trovare il modo di giustificare le loro intemperanze, le violenze. Mi ricordo che mi ha anche... non è che volesse umiliarmi... ma io mi ero trovato di fronte a un caso difficile (adesso non ricordo quale) e avevo proposto una soluzione assolutamente banale e tradizionale che era quella di sospendere per un giorno un ragazzino. Ma, siccome noi facevamo tutto insieme, io non ero il direttore che diceva "adesso questo lo sospendo", abbiamo fatto una grossa riunione e Ettore è riuscito a mobilitare tutta la maggioranza del corpo insegnante contro di me per impedirmi di sospendere quell'allievo e ci è riuscito».

Lo stile di insegnamento di Ettore Gelpi è assolutamente anti-autoritario ed egli introduce la metodologia del lavoro di gruppo, appresa durante l'esperienza con i CEMEA:

«E poi Ettore, non solo ha introdotto nella nostra metodologia tutto il lavoro di gruppo che faceva parte chiaramente del nostro approccio, ma lui lo faceva in un modo anche poco formale. Nelle classi di Ettore c'era sempre quello che si diceva un gran casino, secondo me lasciava fare troppo, perché lui aveva questa idea dell'attività, che aveva preso, come avete detto, dal Movimento di Collaborazione Civica, dove c'era Cecrope Barilli che è stato un grande educatore che aveva organizzato dei seminari a Sermoneta con Ebe Flamini, in cui veramente c'era questa visione estremamente liberale e libertaria dell'educazione, per cui tutto ciò che era formale, tutto ciò che era regolamento, veniva bandito quasi con disprezzo. Ettore era un po' di questo tipo, Ettore aveva una grande ammirazione per Cecrope, e aveva ragione. Quindi ha introdotto questa aura, questo vento, questo clima dentro di noi, che andava bene, però mi sembra di ricordare che ogni tanto i professori...».

Ettore Gelpi insegna italiano, storia e geografia ma non si limita a svolgere il programma, cerca piuttosto di integrarlo con visite guidate, uscite e numerose altre attività:

«[...] faceva tutto quel che voleva, non solo, ma organizzava, e questo è uno dei grandi meriti di Ettore, delle visite, cioè la visione che Ettore ha di questa integrazione del momento educativo con il momento sociale, con il momento civico. Lui i ragazzini li portava fuori spessissimo, per scoprire la città, perché la città è una risorsa meravigliosa, e anche la periferia. Adesso vanno a fare la settimana bianca, vanno a sciare, lui li portava fuori, perché Milano è una risorsa straordinaria, insomma lui aveva allargato, esteso l'ambito educativo, la scuola era un punto di partenza ma poi c'erano tutte le diramazioni al di fuori, all'esterno, questo lui lo faceva benissimo, gli altri lo hanno un po' imitato, forse lui lo faceva un po' troppo, e io l'ho lasciato fare perché faceva parte del nostro modo di vedere, e lui pensava che in questo modo i ragazzi si sarebbero sviluppati perfettamente. Credo che avesse ragione sul piano sociale, credo che avesse meno ragione sul piano dell'apprendimento formale, perché bisognava poi alla fine dell'anno fare degli esami, e gli esami noi li facevamo sotto il controllo degli ispettori della scuola di Stato, le nostre forche caudine erano quelle. Cioè noi avevamo questo processo, questa *ébullition*, questa ebollizione, ma poi alla fine [...]. Dunque questa era una delle antinomie della nostra avventura, questo fermento di libertà, questa ricerca, e poi le regole da rispettare, perché ci sono degli esami con delle materie, con dei criteri, con dei voti. Questo in fondo è stato uno dei nostri grossi problemi. Proprio per mettere in evidenza l'attenzione di Ettore verso ciascuno dei ragazzi, per permettergli di svilupparsi e di buttar fuori tutte le sue potenzialità, c'è un episodio meraviglioso, che deve essere ricordato. Un giorno Ettore mi ha detto "tra i nostri allievi c'è un bambino, un ragazzino di 16 anni, che suona, che vuole studiare il violino", non ricordo bene i particolari, ma me ne aveva parlato, e ogni tanto me ne parlava, e l'aveva seguito, e probabilmente l'aveva anche aiutato, non so in che modo, o dandogli del

denaro, o parlando con i genitori, o facendogli dare lezioni probabilmente, si chiama Mauri questo ragazzino. L'anno in cui Ettore è morto, qui all'Umanitaria c'è stata una grande manifestazione con delle testimonianze, anche io sono venuto a parlare, ad un certo punto c'è un signore che si avvicina a me, si presenta, ed era il violinista di cui Ettore mi aveva parlato, lui era commosso che io lo sapessi e che Gelpi me ne avesse parlato: adesso fa il musicista. Questo è un esempio concreto di come Gelpi viveva la sua idea di educazione, di cosa faceva a scuola, di come lavorava con gli allievi e come cercava di valorizzare ciascuno degli allievi secondo i propri talenti, la propria vocazione, la propria aspirazione. Questo esempio del violinista io lo trovo veramente straordinario».

Ettore Gelpi, presso la Società Umanitaria, è anche segretario del Centro di Studi Sociali negli anni 1963-1964. Riportiamo una citazione di una lettera scritta da Gelpi a Riccardo Bauer il 29 settembre 1963 quando, dopo qualche anno di interruzione, riprende servizio presso l'Umanitaria:

«[...] Dopo due anni di interruzione sono lieto di riprendere il lavoro in via Daverio, con lo stesso spirito con cui l'avevo iniziato cinque anni fa nella Scuola Preparatoria. Desideroso di ricevere critiche sul mio operato, sarò altrettanto franco nel farle quando riterrò che attraverso la critica potrò portare un contributo alle comuni attività. Ritengo che nel settore dell'educazione degli adulti ci sia in Italia un gran lavoro da svolgere, sia su di un piano pratico che su quello teorico; e senz'altro la Società Umanitaria ha da portare un grande contributo. Mi auguro di avere spesso occasione di discutere con lei programmi e metodi dell'educazione degli adulti. In particolare in questo settore è importante che le esperienze di ciascuno siano comunicate ed utilizzate da altri»¹¹⁰.

Nell'anno scolastico 1970-71, Ettore Gelpi collabora come consulente con la Società Umanitaria nei percorsi rivolti all'autoformazione degli insegnanti attraverso seminari, attività didattiche, esperienze di lavoro e attività di studio. Compito di Gelpi è di definire una metodologia di lavoro per ciò che riguarda l'orientamento, la valutazione, l'autogestione e l'interdisciplinarietà, collaborando con il servizio medico, il servizio psicologico e sociale. Gelpi è tenuto anche a ideare un progetto di scuola tecnico-professionale a tempo pieno, considerata come complemento e sviluppo della scuola dell'obbligo¹¹¹, insieme al suo amico e collega Mario Todeschini.

Negli ultimi anni della sua collaborazione presso l'Umanitaria Gelpi ne critica l'autoritarismo, la mancanza di iniziativa direzionale, la rigidità burocratica e strutturale e il distacco dalla concreta realtà sociale. In una relazione, probabilmente del 1971, Gelpi scrive:

«[...] Si ha l'impressione che per circostanze diverse, e non solo imputabili all'Umanitaria, si sia perso il contatto con la realtà socio-culturale, in particolare di Milano e del suo territorio. Una istituzione culturale nella misura in cui non vuole essere solo un presunto punto di riferimento di metodologie pedagogiche, che non sono poi così una novità come lo potevano essere negli anni '50, non può permettersi di ignorare e di non tener conto di quanto avviene nella realtà economica, politica e sociale in cui si colloca. Nuove esigenze educative e culturali si stanno delineando in Milano ed insieme significative trasformazioni, positive e negative, si

¹¹⁰ Archivio storico della Società Umanitaria, *Lettera di Ettore Gelpi a Riccardo Bauer relativa alla ripresa in servizio presso la Società Umanitaria*, Milano, 29 settembre 1963.

¹¹¹ Cfr. Archivio storico della Società Umanitaria, *Lettera di assunzione di Gelpi Ettore in qualità di consulente pedagogico per le attività scolastiche presso la Società Umanitaria*, Milano, 13 ottobre 1970.

stanno realizzando nelle istituzioni (scuole, circoli culturali, case editrici, università, centri di ricerca, ecc.) ma tutto ciò passa quasi inosservato e non si cerca di dare una risposta con nuovi progetti di formazione e di ricerca. qualche cosa è inceppato nel registrare le nuove tensioni sociali e per rispondervi politicamente con proposte creative e significative: sfugge un contatto con la realtà, poiché non sembra più questa l'oggetto della lotta ma l'istituzione. Sembra quasi che l'aggancio con la realtà immediata disturbi (si sono lasciate le iniziative nei quartieri attraverso i circoli culturali e le cooperative, si è persa l'occasione di vivere la scuola media come un'occasione di collegamento con l'esterno, si rifugge da ricerche nella città e nel suo territorio per scoprire nuove indicazioni)»¹¹².

Dopo aver segnalato le problematiche sociali e politiche riscontrate nell'Umanitaria, Ettore Gelpi suggerisce alcune iniziative indirizzate a una reale ricostruzione dell'istituzione basate sulla ricerca permanente relativa allo stato delle iniziative pubbliche nel settore dei servizi sociale ed educativi, sulla collaborazione con il Movimento Operaio, sull'ideazione di nuove iniziative, sulla formazione del personale, sia interno che esterno. Nel settore specifico della formazione, Gelpi propone alcune iniziative tra cui:

- la ripresa di un interesse specifico per la scuola media o addirittura per l'intera scuola dell'obbligo;
- la partecipazione alla riforma della scuola media superiore (in questa ottica si colloca anche il progetto di Gelpi per l'istituzione di un istituto secondario comprensivo tecnico-professionale);
- la partecipazione alla riforma dell'istruzione professionale in relazione alla sua regionalizzazione;
- la formazione permanente degli insegnanti;
- alcune nuove iniziative di formazione permanente ed elaborazione di una politica per questo settore che, in Italia, rimane ancora da fondare¹¹³.

Gelpi propone, prima di tutto, alcune condizioni strutturali necessarie per realizzare il programma appena descritto che si rivelano particolarmente lungimiranti:

«[...] non considerare più soltanto la figura tradizionale d'insegnante l'elemento unico per lo sviluppo di un lavoro formativo. Accanto a una nuova figura d'insegnante altre competenze dovranno essere introdotte ed insieme sviluppate le attuali nel settore dei servizi (psicologo, assistente sociale, medico, pedagogo). Le funzioni, oltre a quelle di istruttore, necessarie in strutture formative di tipo nuovo quali quelle di animatore, ricercatore, diagnostico, programmatore, sviluppatore di curriculum, produttore di materiale didattico, pretendono nuove modalità sia di reclutamento che di formazione del personale docente e non. L'abitudine dell'insegnante ad una nuova strumentazione e metodologia non è che una parte secondaria; l'abitudine a nuove funzioni, sia dell'insegnante che degli altri addetti, è ben più difficile da acquisire e richiede condizioni strutturali e psicologiche favorevoli»¹¹⁴.

¹¹² Archivio storico della Società Umanitaria, *Le attività formative presso la Società Umanitaria*, Relazione di Ettore Gelpi sulla Società Umanitaria, senza data, pp. 3-4.

¹¹³ Cfr. *ivi*.

¹¹⁴ *Ivi*, p. 11.

2.3 Educazione e cultura fra inclusione ed esclusione: le iniziative di Ettore Gelpi a favore dell'emancipazione del Mezzogiorno d'Italia

Dopo aver delineato, nel primo capitolo, la situazione italiana all'indomani del secondo conflitto mondiale, in particolare quella del Mezzogiorno, si vogliono ora mettere in evidenza le iniziative a favore dell'emancipazione del Sud Italia promosse da enti e associazioni e la partecipazione di Ettore Gelpi a tali iniziative. Negli anni '60 difatti, per far fronte alle numerose problematiche del Sud, si avviano numerose iniziative tra le quali quelle promosse dalla Cassa del Mezzogiorno, dalla SVIMEZ (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno) e dal Formez (Centro di Formazione per il Mezzogiorno). Ettore Gelpi partecipa, come formatore, come animatore e come ricercatore a questo processo di rinnovamento del Sud Italia, in particolare collaborando assiduamente con il Formez a Napoli, anche se i rapporti con questo organismo non sono sempre ottimi perché Gelpi, con il suo modo di fare, entra spesso in collisione con la volontà politica dominante:

«[...] Il potere politico si accorge della estrema fragilità degli interlocutori, incapaci anche di protestare, quando ancora si applicano discriminazioni. I piccoli vantaggi, che erroneamente si ritiene di aver ottenuto, sembrano acquietare i dubbi che dovrebbero essere di fondo, due esempi per chiarire: nell'intervento deciso per il Mezzogiorno, che si concreta in centinaia di milioni per attività culturali, non è prevista neanche una lira per il centro di formazione e studi di Partinico (Palermo), una delle prime iniziative impegnate in una battaglia politica e culturale nel Mezzogiorno; non si leva una voce di protesta e ci si appaga di alcune critiche rivolte a quel centro per mettere la coscienza a posto. È forse che quel centro era troppo poco rivoluzionario che il potere politico aveva deciso di non accordare degli aiuti? Sembra che a nessuno vengano dei dubbi. Uno staff che lavorava al Formez di Napoli dagli anni 1963 viene bruscamente licenziato nel 1965, per scarso rendimento o invece perché aveva cercato di impostare un lavoro con i sindacati o perché si era rifiutato di programmare l'intervento educativo in funzione strumentale? Nulla, anche in questo caso, la reazione»¹¹⁵.

Per analizzare gli anni di lavoro di Ettore Gelpi per il Formez, sembra opportuno far riferimento alle parole di Paolo Giusso del Galdo che, in una testimonianza per l'Incontro Nazionale "Le ricerche e le politiche di Eda in Italia"¹¹⁶, tenutosi a Napoli 5 dicembre 2003, racconta in maniera esemplare la situazione del Mezzogiorno negli anni '60 e il grande impegno di Ettore Gelpi per il suo sviluppo:

«Parlare di testimonianza significa fare riferimento al dialogo, alla comunicazione intercorsa nel tempo fra due persone: è inevitabile che le cose che si dicono e si ascoltano subiscano modificazioni soggettive. Di tale soggettività mi scuso, tanto più che il tempo annebbia dei ricordi, inevitabilmente, anche se altri restano maggiormente impressi.

Questa breve testimonianza è, quindi, frutto della memoria; in particolare vuole essere una testimonianza della coerenza fra l'esperienza vissuta da Ettore Gelpi, la sua cultura ed il suo pensiero, quali risultano anche dalla ampia bibliografia diffusa, commentata pure da molte delle persone presenti: rispondenza di personalità, storia di vita e cultura.

¹¹⁵ Gelpi E., *Per una crisi dell'educazione degli adulti*, "La cultura popolare", n. 4, anno XII, agosto 1969, pp. 2-3.

¹¹⁶ Giusso del Galdo P., *Rapporto dell'Incontro Nazionale "Le ricerche e le politiche di Eda in Italia"*, Napoli 5 dicembre 2003. Il testo integrale è scaricabile dal sito <http://www.ettoregelpi.net/index.php?p=bibliocritica&search=galdo>, consultato in data 30 settembre 2010.

Riferisco questi ricordi personali a tre momenti specifici, che reputo significativi dello sviluppo della sua attività:

- l'operatore/animatore d'educazione di adulti, a Napoli;
- il consulente, metodologo di Eda, in campo nazionale;
- il formatore di politiche dell'educazione, in campo internazionale.

Mi soffermo maggiormente sul primo di questi aspetti, in quanto pressoché inedito e che mi coinvolge particolarmente sul piano del vissuto.

Ettore venne a Napoli intorno alla metà degli anni '60 per collaborare col Formez all'antica sede della Mostra d'Oltremare, in un periodo di motivazioni forti del dibattito educativo/culturale nel Mezzogiorno d'Italia.

All'epoca avevano lasciato il segno le esperienze di "Sviluppo di Comunità", particolarmente nel Sud (mi riferisco ai Progetti Basilicata, Sardegna, ma anche altri in zone del Nord, come nel Cuneese).

Nel campo specifico dell'Eda:

- i Valdesi operavano in Sicilia ed era fortemente presente, in particolare nel Belice, la personalità e l'opera di Danilo Dolci;
- l'UNLA esercitava la massiccia opera d'alfabetizzazione specialmente nelle campagne del Mezzogiorno d'Italia.

Più vicino a noi, nel Napoletano:

- era iniziato il primo intervento della Cassa del Mezzogiorno sul *fattore umano* con la creazione del CREA (Centro Regionale per l'Educazione degli Adulti) di Torre del Greco, diretto da quel grande educatore che fu Toni Cortese - dal Veneto nel Mezzogiorno - reduce dalla conduzione del Progetto di Sviluppo di Comunità in Sardegna, e con l'istituzione dei Centri Sociali Giovanili a Pozzuoli, come a Caserta e a Salerno;

- P. Borrelli calamitava consensi internazionali di mezzi e di uomini, in particolare dalla Svizzera e dall'Inghilterra, da qui proveniva infatti l'ex Pastore Anglicano, P. Scott James, dallo strano parlare - un misto di italiano, napoletano e latino - con perfetto accento inglese, che più tardi sempre a Napoli fonderà il Collegio "Cardinale Newman" per universitari provenienti dalle province del Mezzogiorno. In fondo Borrelli, con la creazione della "Casa dello Scugnizzo" con i suoi collaboratori faceva essenzialmente educazione degli adulti, nel quartiere popolare di Materdei come nel contesto cittadino;

- nel centro antico di Napoli, al quartiere San Lorenzo, era sorta l'ARN (Associazione Risveglio Napoli - Centro d'iniziativa di sviluppo comunitario) fortemente voluta e animata da Fabrizia Ramondino che si rivelerà nel tempo come una grossa firma della narrativa: una "creativa" - per usare un'espressione della terminologia di Gelpi - all'epoca all'ARN, pressoché a tempo pieno, curava l'attività con i bambini dell'asilo ma s'occupava di tutto dal reperire collaboratori al rapporto con associazioni ed Enti, dall'organizzazione di iniziative alla scuola serale. L'ARN fu esperienza ricca di motivazione e dibattito, che impegnava i collaboratori, "i compagni di viaggio", come li chiamerà Ramondino dedicando all'associazione vari richiami nei suoi libri, e quanti nel quartiere interessati. L'attività dell'ARN durò ben oltre dieci anni avvalendosi di Presidenti come Lamberto Borghi, il pedagogista della scuola attiva, cui succedettero, nel tempo, grosse personalità della cultura napoletana: Gustavo Iacono, Vera Lombardi. Fu lì che conobbi Gelpi.

Nel campo più specificamente culturale agivano:

- la scuola di Rossi Doria, in materia di agricoltura e mezzogiorno su "l'osso e la polpa" secondo termini di specificazione dell'agricoltura del Sud, con la cattedra di Sociologia di Portici, dove collaborava Gilberto Marselli, già esperto nel campo della ricerca sul Mezzogiorno e che, quale socio dell'ARN, volle condurre una ricerca nel quartiere, avente fine, oltre che di conoscenza, di coinvolgimento locale;

- Francesco Compagna con gli studi sulla Questione Meridionale e con la Rivista "Nord e Sud" suscitava grande interesse, individuando in una anomalia la crescita industriale del Sud. Fu Compagna a parlare di "cattedrali nel deserto", sull'industrializzazione indotta e per gran parte incurante del tessuto socio-economico dei territori di insediamento;

- Gustavo Iacono direttore dell'Istituto di Psicologia dell'Ateneo Napoletano, con i suoi lavori in campo di Psicologia Sociale, partendo dall'approfondimento critico sui pregiudizi etnici dei Meridionali, positivi verso i Settentrionali, negativi verso i propri correzionali (M.W. Battacchi, 1959; 1960), individuava nell'"orientamento affiliativo" un costrutto psicologico presente

frequentemente fra la gente del sud, atto a spiegare i loro comportamenti, sia che si trattasse di motivazioni, bisogni, atteggiamenti e valori, comunque congruente alle modalità di funzionamento insite negli organismi sociali e nelle istituzioni del Mezzogiorno.

In sintesi a Napoli, nel campo scientifico proprio delle scienze dell'uomo, si sviluppava una elaborazione, attenta nelle analisi della realtà socio-economica e culturale del Mezzogiorno, critica verso gli avvenimenti che andavano maturando.

D'altro canto e di segno opposto, c'era stata nel '58 la pubblicazione della ricerca di Banfield in Basilicata "Le basi morali d'una società in ritardo" sul *familismo amorale* dei Meridionali, col quale, negando loro la capacità associativa, si determinava anche l'incapacità di partecipazione alla vita sociale: in fondo si finiva col negare alla gente del Sud parità di diritto di cittadinanza, e ciò nonostante quanto affermato di recente dalla Costituzione della Repubblica.

In tale contesto educativo sociale e culturale le motivazioni di Gelpi, ancor giovane, a lavorare nel Mezzogiorno ed a Napoli. Fu tra i primi soci dell'ARN, operatore sul campo, in un'azione educativa, in particolare, con i giovani del quartiere.

Esplicito alcune sue azioni a riguardo:

- le audizioni, dal vecchio Ducati, degli interventi di Calamandrei sulla Costituzione e i relativi dibattiti con i ragazzi dell'associazione, le prime leve di espulsi dalla nuova scuola dell'obbligo;

- la partecipazione al Seminario, organizzato con fondi del Ministero, dell'allora Dipartimento Scuola Popolare, su educazione degli adulti e Mezzogiorno, dove Ettore assunse informalmente il ruolo di animatore, suscitando interrogativi e problemi, richiamando dati e interventi, riannodando i fili conduttori delle varie sedute: sollecitava inoltre la partecipazione attiva al CREA per apprendere metodi e tecniche di Eda. Era un invito al saper fare lavoro di gruppo, cartellonistica, guidare un cineforum con relative predisposizioni di schede ecc.

Lasciando Napoli - il Formez evidentemente gli andava stretto - volle donare all'associazione la propria liquidazione: non era venuto nel Mezzogiorno per guadagnare - diceva - ma per conoscere ed imparare da questa determinata realtà. Era un gesto, frutto di cultura, prima ancora che di generosità.

L'esperienza maturata nel Mezzogiorno s'inseriva già in quel filone forte della sua azione educativa, culturale e sociale che mi piace definire come la sua grande frontiera, rivolta a persone, gruppi, categorie, territori, e che si svilupperà maggiormente poi in campo d'azione più ampio: la funzione dell'educazione e della cultura (i due termini sempre insieme), fra "inclusione ed esclusione" per opporsi a condizionamenti riguardanti, appunto, processi e fenomeni d'esclusione.

Ettore, già noto e non solo in campo nazionale, era già stata edita, fra l'altro, la "Storia dell'educazione", panorama mondiale della storia dell'educazione (e credo che fosse la prima volta che uno si sforzasse a tanto), viene richiesto da più Enti che gestivano per conto della Cassa per il Mezzogiorno il secondo intervento sul *fattore umano*.

Si era fra gli ultimi anni del '60 e i primi del '70: fu un impegno notevole in un periodo difficile, di forti emozioni, in cui tema fondante l'attività di Ettore fu particolarmente Cultura e Società. Continua il filone inclusione e esclusione, ancora nel Mezzogiorno. L'intervento Cassa agiva per lo più in zone territoriali comprensoriali, oggetto di trasformazione. Inclusione e esclusione riguardava allora quei territori, i loro pubblici nel complesso; il cittadino - al singolare - come pubblico.

Ricordo al riguardo un Seminario che Ettore volle condurre con l'ENAIP, Ente di servizi educativi e formativi delle Acli. Durò oltre un mese, con sedute seminariali, di 2-3 giorni ciascuna, intervallate nel tempo, con relazioni di esperti del notevole impegno culturale di esperienza nei propri campi d'interesse: relazioni, dibattiti, approfondimenti su temi delle singole discipline (economia, antropologia, sociologia, ecc.). Erano variabili dello stesso problema: gli approfondimenti servivano particolarmente a riannodare la materia. Ettore iniziava così molti di noi a vedere i fenomeni sociali in maniera complessa. Prendeva corpo l'*interdisciplinarietà* come esercizio per la comprensione dei fenomeni stessi e con questa venivano fuori gli aspetti connessi all'*intersectorialità* ed all'*interstituzionalità*.

Ed ancora, in altro campo, non mancavano suggerimenti per il lavoro, per così dire, quotidiano per noi che lavoravamo in quell'intervento. Sugeriva, ad esempio, di prendere atto della "valigetta" dell'Umanitaria sui processi di industrializzazione ed urbanizzazione per

avvalersene nel nostro lavoro, in territori del Sud, cosa che stimolava ampi percorsi di approfondimento su: il progresso scientifico, quello sociale e le condizioni economico-sociali del sottosviluppo; la struttura familiare delle nostre zone anche per quel che riguardava la condizione delle donne e degli anziani; i fenomeni connessi all'urbanesimo; il tempo libero; la cultura, ed altro.

Come pure per i ragazzi della scuola dell'obbligo, che affollavano le nostre biblioteche Formez per la "copia" ai fini delle ricerche scolastiche, suggeriva invece metodi attivi e l'uso di strumenti adeguati, ad esempio, la stamperia di Freinet per educare i ragazzi al sapere fare.

Con molti di noi si stabiliva un rapporto durato poi decenni. Veniva volentieri a Napoli che considerava città, anzi una Capitale di interculturalità, per i tratti presenti in tutti gli strati sociali: lo colpivano, a proposito dei napoletani, l'approccio al dialogo e la capacità di saper ascoltare, l'abitudine a relazionarsi ed a comunicare semmai con la mimica con persone di altre nazioni ed etnie.

Lo ricordo sollecito a venire anche in provincia, tempestivamente, allorché si richiedevano consulenze di tipo metodologico, ad esempio, in situazioni di conflitto con istituzioni del territorio.

Lo vedemmo giungere inatteso a Vico Equense ad un incontro organizzato per la sindacalizzazione degli operatori territoriali dell'intervento della Cassa e dare il suo apporto propositivo, sostenendo con forza l'autonomia delle iniziative formative rispetto a condizionamenti, a volte pesanti, di politici locali.

Fu presente ad un Convegno di rilevanza internazionale con il contributo dei maggiori esperti europei, sull'educazione permanente e comunità, educante, alla Mostra d'Oltremare, organizzato dall'*équipe* dove lavorava anche Paolo Orefice. Contestualmente, dall'angolo visuale "educazione inclusione-esclusione", insisteva sull'importanza dell'educazione permanente degli adulti formale e non come sull'importanza del lavoro anch'esso, oltre tutto, momento "forte" di crescita formativa: educazione, lavoro, formazione quali fattori d'ampliamento degli spazi di vita, di cittadinanza.

Quanto sopra richiamato accadeva negli anni '70 ed oltre.

Collaborò, in seguito, più volte con la Regione Campania sia per lo studio per una legge regionale sull'educazione permanente e, ancora poi, più nella direzione di un impegnativo seminario diretto ad operatori regionali sui temi della complessità e dell'approccio sistemico che si avvale - eravamo ormai ai primi degli anni '90 - del contributo della sua vasta esperienza internazionale.

Di questo seminario ricordo in particolare il grande valore attribuito, nel quadro della complessità, all'identità/differenza/pluralità di cultura delle etnie, dei popoli delle persone, come ricchezza da difendere anche nella direzione dello sviluppo sostenibile e solidale in campo mondiale, come a livello locale. Fu motivo ricorrente, durante i lavori, intrattenuto da Gelpi con articolazione di pluralità di tagli.

L'educazione e la formazione rappresentavano gli strumenti "forti" dello sviluppo e, contestualmente, elementi di valorizzazione della propria cultura: in termini di valori, di sentire ed esprimersi, di organizzarsi nel sociale, nel lavoro, di interagire fra le persone e con la natura e l'ambiente - già le premesse per "i quattro elementi" - come pure nei modi di testimoniare tradizioni e costumi, ecc., contro i pericoli della società massificante in era di globalizzazione.

Qui un ricordo, per così dire, maggiormente personalizzante. A fine lavori del Seminario residenziale, Gelpi volle riunire i componenti il gruppo promotore/organizzatore, funzionari della Regione operanti nel campo dell'educazione permanente in territori decentrati, avvertendo durante le giornate trascorse, le loro inquietudini e tensioni per i rischi di sottovalutazione del proprio campo d'azione nel quadro articolato delle competenze regionali: raccomandava di superare al riguardo incomprensioni, personalismi, rigidità e quant'altro portasse a ristrettezze e chiusure - separatezze comuni nell'attività amministrativo-burocratica... Ed era un tratto frequente in lui l'ammonire sull'incidenza negativa della burocrazia sulla formazione. Richiamava, in proposito, il senso proprio del lavoro in campo educativo-culturale, che necessita invece di apertura a sempre maggiori scenari, in rispetto dei dinamismi della crescita culturale di persone, gruppi, categorie, territori.

Lasciati gli incarichi in Italia, era iniziata infatti l'attività internazionale col prestigioso incarico annuale di Direttore dell'Educazione Permanente all'UNESCO, incarico che gli verrà riconfermato in continuità per ben oltre 10 anni, in particolare, sempre con il significativo

determinante sostegno dell'intero continente africano. I rapporti e le relazioni internazionali si susseguirono e così pure viaggi e permanenze in America Latina, Africa, Cina, Giappone, ecc. La sua bibliografia si amplia in lingua inglese, francese, spagnolo, portoghese, oltre che in italiano. E' il momento per Gelpi dell'interculturalità planetaria, della "coscienza terrena", parafrasando ancora i titoli dei suoi libri, cioè della complessità umana.

La "stanza n. 3014" dell'edificio sede dell'UNESCO diventa il punto di partenza per "Un méccano international" (1987) che continuerà, anche lasciata Parigi, con l'incarico di Consulente del Consiglio d'Europa.

È l'altra sua sfida, quella del formatore della politica dell'educazione a livello mondiale. Si ampliava in ben altre dimensioni, il lavoro "inclusione-esclusione". Il "méccano international" continua con ricercatori, sindacalisti, operai, uomini di varia cultura, operatori, funzionari ed artisti, i cosiddetti "creativi", le loro esperienze, i problemi, le riflessioni sul campo, i territori di provenienza, le testimonianze. Tutto questo rappresentava motivo di approfondimento e interazione nello scenario educativo-formativo.

A Strasburgo ho avuto la ventura di partecipare ad uno dei seminari per esperti di educazione degli adulti, che costituiva una delle fasi d'un articolato piano Seminariale su "Partecipazione e Sviluppo", 1994-95, ideato e condotto da Gelpi in sede di Consiglio d'Europa, dove, fra l'altro ogni esperto presentava una propria esperienza con relazione scritta.

Sottolineo come il tema di Gelpi della partecipazione e degli strumenti educativi che questa comporta, insista dall'inizio alla fine in questa memoria di testimonianza.

I temi del seminario risultano ampiamente diffusi: si ritrovano in "Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione" [...].

Al seminario "Partecipazione e partenariato...", dove ero presente, il "*Méccano international*", come metodo di lavoro, era rappresentato, tra gli altri, da un opinionista della stampa tedesca, un funzionario del Ministero russo, una docente Eda d'una università slovena, un gallese capo-compagnia di un gruppo di artisti di strada che girava il mondo.

I temi dell'intero Piano Seminariale richiamano, in maniera quasi esaustiva, i campi dell'azione di Gelpi, come educatore, come esperto di politiche della formazione, come scrittore, sviluppatosi sempre più col tempo, per ricchezza ed approfondimento di contenuti, aperture metodologiche, ampliamento della platea d'interlocutori e della dimensione d'intervento dall'andamento a spirale, sul problema mai interrotto dell'educazione degli adulti inclusione/esclusione.

Infine, facendo sintesi, questa testimonianza di Ettore ha cercato di richiamarne atteggiamenti, logiche, tratti di comportamento, attività, saperi, seppur da un angolo di visuale ristretto, quale può essere quello personale. Il richiamo va, in particolare, come si diceva all'inizio, alla piena rispondenza di personalità e cultura insieme:

- le esigenze di apertura, di interscambio e di comunicazione del protagonista delle frontiere della formazione;
- la cultura della crescita educativa, della partecipazione, del dialogo, dello sviluppo della società in divenire [...].».

Paolo Giusso del Galdo, opportunamente, colloca l'azione di Ettore Gelpi all'interno del dibattito educativo e culturale che coinvolge il Mezzogiorno d'Italia. Oltre all'impegno nelle attività del Formez, viene ricordato il sollecito lavoro di Gelpi nelle attività dell'ARN (Associazione per il Risveglio di Napoli), associazione che, negli anni '60 e '70, svolge la sua azione educativa attraverso molte attività come la scuola per l'infanzia, il recupero scolastico dei ragazzini lavoratori, la consulenza psicologica, una scuola serale per giovani e adulti, alcuni seminari di studio e alcune conferenze, la partecipazione alle iniziative di quartiere (la sede dell'ARN era a San Biagio dei Librai). Di Ettore Gelpi si evidenzia la visione complessa dei fenomeni sociali, l'approccio interdisciplinare per la comprensione dei fenomeni stessi e, di conseguenza, la necessità di utilizzare strumenti forti per lo sviluppo individuale e

collettivo come la formazione e l'educazione. L'azione di Gelpi viene collocata in una sua visione complessa, intersettoriale e inter-istituzionale dei fenomeni sociali, collegata a quella che viene definita la sua "grande frontiera": la funzione dell'educazione e della cultura come strumenti per opporsi a condizionamenti riguardanti processi e fenomeni di esclusione.

2.4 Lavoro e formazione: il ruolo dell'ECAP CGIL Svizzera

Assumendo il punto di vista di un ferroviere che, seppure non volendolo, con il suo lavoro contribuisce all'allontanamento della sua gente dalla sua terra, una celebre canzone di Rino Gaetano fa un ritratto semplice ma reale delle grandi migrazioni di persone che, negli anni '50-'60, si spostano dal Sud Italia per cercare lavoro altrove: "seppure complessato il cuore gli piangeva, quando la sua gente andarsene vedeva, perché la gente scappa ancora non capiva, dall'alto della sua locomotiva. La gente che abbandona spesso il suo paesello, lasciando la sua falce in cambio di un martello, ricorda nei suoi occhi, nel suo cuore errante, il misero guadagno di un bracciante" (Agapito Malteni il ferroviere). Di questo "altrove" verso cui si muovono un gran numero di persone dal Mezzogiorno d'Italia fanno parte indubbiamente le città industriali del Nord Italia, il Belgio, la Germania, l'America Latina, la Francia e, non ultima, la Svizzera. Già nel 1950 gli italiani, con 140.000 presenze, rappresentano il 49% della popolazione straniera censita in Svizzera; cinque anni dopo, con le loro 160.000 unità, gli italiani rappresentano il 59% dell'intera popolazione immigrata¹¹⁷. Gli italiani, e gli stranieri in generale, vengono impiegati soprattutto come lavoratori stagionali, con un permesso di lavoro limitato a nove mesi terminati i quali devono lasciare la Svizzera e sperare in un nuovo contratto l'anno successivo. I settori di impiego sono principalmente l'edilizia, sia pubblica che privata, e il settore alberghiero.

L'arrivo degli immigrati, in Svizzera, porta grandi conseguenze e nuovi bisogni in ogni settore della vita quotidiana: i nuovi arrivati non necessitano solo di alloggi, di assistenza sanitaria e di mezzi di trasporto ma anche di strumenti di partecipazione politica, di corsi di lingua e di formazione professionale, di scuole per i loro figli. Tutto ciò in un contesto politico e giuridico poco accogliente e molto selettivo: la Svizzera considera i migranti come mera forza lavoro, con pochissimi diritti e molti doveri. Nonostante tutto, i nuovi arrivati hanno voglia di partecipare e iniziano, con le loro forze, a organizzarsi in associazioni nelle quali si impegnano personalmente e trovano sostegno nella gestione di problematiche quotidiane piccole e grandi. Sorgono circoli culturali, associazioni sportive, gruppi di mutuo auto-aiuto, consultori, attività formative e i nuovi arrivati iniziano a integrarsi nelle

¹¹⁷ Cfr. Meyer Sabino G., *In Svizzera*, in Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Donzelli, Roma, 2002, p. 151.

organizzazioni sindacali elvetiche¹¹⁸. È in questo contesto che inizia a operare l'ECAP CGIL Svizzera per rispondere ai bisogni di formazione di base, di alfabetizzazione, di formazione professionale.

L'ECAP CGIL Svizzera, dal 1984 divenuta Fondazione ECAP, viene fondata nel 1970 a Zurigo grazie alla collaborazione tra le Colonie Libere Italiane (associazione degli italiani in Svizzera) e l'ECAP CGIL (istituto per la formazione professionale della CGIL). Nel 1971 iniziano i primi corsi di formazione a Basilea e, negli anni, si diffondono in tutto il territorio elvetico. Le proposte formative riguardano, inizialmente, corsi per il conseguimento della licenza media e corsi serali triennali di formazione professionale; successivamente si aggiungono anche corsi di alfabetizzazione, corsi di tedesco, corsi integrativi per adolescenti di lingua straniera, corsi di informatica. L'ECAP CGIL nasce, dunque, con l'intento di offrire dei corsi di formazione agli immigrati appena arrivati in Svizzera, spesso contadini, analfabeti o comunque senza una formazione professionale specifica. Di conseguenza, inizialmente i partecipanti ai corsi sono prevalentemente lavoratori italiani di prima generazione, poi, progressivamente, iniziano a partecipare anche le donne immigrate, i giovani di seconda generazione e gli immigrati di altre nazionalità. L'offerta formativa si diversifica negli anni adattandosi al mutamento delle esigenze formative e al cambiamento del proprio pubblico. Costante è l'aggiornamento dei propri formatori attraverso gruppi di studio interni e seminari aperti su tematiche generali come le migrazioni, la formazione degli adulti, il diritto all'istruzione, seminari ai quali partecipano anche associazioni di migranti, rappresentanti di sindacati, politici e intellettuali originali come Ettore Gelpi e Marco Todeschini¹¹⁹. Per delineare alcuni aspetti importanti di questa esperienza, si fa riferimento alle testimonianze di Leonardo Zanier, poeta e sindacalista friulano emigrato in Svizzera, Guglielmo Bozzolini, attualmente direttore della Fondazione ECAP, e Giacomo Viviani, attualmente presidente del Comitato Scientifico della stessa.

Leonardo Zanier, uno dei principali protagonisti della nascita e dello sviluppo dell'ECAP CGIL Svizzera, così ne ricorda la nascita e i primi sviluppi:

«L'ECAP nasce qui [a Zurigo] perché c'era proprio bisogno di formazione sia di base, sia di alfabetizzazione, sia di formazione professionale e a questo bisogno in parte, con i mezzi che c'erano, si rispondeva. C'era una risposta anche da parte delle associazioni di emigrati, in particolare dalle Colonie Libere Italiane che è un'antica associazione nata durante il fascismo, è un'associazione anti-fascista, ad un certo punto io ne divento il responsabile culturale e in parte trovo e in parte metto in piedi tutta una rete di iniziative formative, ma allora le disponibilità finanziarie erano scarsissime, nel senso che i Consolati, per un corso di 200 ore, davano un contributo di 50 franchi, insomma non servivano neanche a pagare le telefonate e i francobolli.

¹¹⁸ Cfr. Martina G. F., *Solidarietà und Bildung. Erfahrungen aus der Geschichte der Stiftung ECAP Schweiz/Solidarietà e formazione. Esperienze della storia della Fondazione ECAP Svizzera*, Ediesse, Roma, 2012, pp. 37-44.

¹¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 55-65.

C'era bisogno di un potere di contrattazione più forte, i rapporti delle Colonie Libere con la CGIL erano abbastanza frequenti, lì cominciammo a capire cosa c'era in Italia e pensammo di chiedere alla CGIL di fare un intervento di sostegno alla creazione dell'ECAP anche in Svizzera, cosa che successe, e fui il primo incaricato di questo lavoro. Nel frattempo ero anche diventato presidente delle Colonie Libere. Lavoravo in un ufficio di pianificazione, quindi mi trovai ad avere due lavori a tempo pieno, il che è abbastanza difficile da reggere. Optai per lasciar perdere il lavoro più professionale per occuparmi della formazione dei lavoratori emigrati come coordinatore dell'ECAP in Svizzera. Questa ebbe uno sviluppo abbastanza rapido, si cominciarono ad avere dei bilanci consistenti, non sempre tirati, con contributi sia da parte italiana che da parte svizzera. [...] L'ECAP cominciò a crescere, nel senso di avere persone a tempo pieno, mentre all'inizio erano quasi tutti volontari, era quella iniziale una situazione interessante ma molto dura. L'ECAP ha avuto uno sviluppo incredibile. [...] All'inizio tutto era fatto da italiani per gli italiani, erano soprattutto corsi di formazione professionale. Molti emigrati che venivano qui se lavoravano in edilizia non sapevano neanche leggere un disegno, o se lavoravano in fabbrica neppure lì sapevano cosa stavano facendo. Il primo degli elementi che venivano dati era proprio quello di leggere le realtà in cui erano coinvolti, in cui lavoravano, e poi l'altro bisogno fortissimo era l'alfabetizzazione. Moltissimi erano braccianti, o figli di braccianti, con una scolarità bassa, pochi avevano la licenza elementare e pochissimi la licenza media. Provammo a capire qui come avrebbe funzionato l'esperienza italiana degli lavoratori-studenti. Mettemmo in piedi dei corsi serali per il conseguimento della licenza media. Nei primi anni, siccome erano corsi non riconosciuti, quelli che facevano questi corsi dovevano andare a Milano o a Como per fare gli esami, il che voleva dire perdere una settimana di lavoro, più i costi di spostamento, di vitto e alloggio. Alcune volte ci ospitò l'Umanitaria di Milano. Cercavamo situazioni in cui si spendesse il meno possibile, in cui c'era dietro la solidarietà delle organizzazioni sindacali. Con l'arrivo delle "150 ore" in Italia: chiedemmo il riconoscimento dei nostri corsi. Ma qui le 150 ore non arrivarono, nel senso che in Svizzera i "congedi di formazione retribuiti" sono una cosa rarissima. Le 150 ore significano una formazione fatta a metà nel tempo di lavoro e metà nel tempo libero dei lavoratori, qui era tutto fatto nel tempo fuori dal lavoro, però quello che successe è che vennero riconosciuti, quindi gli esami di licenza media si facevano in Svizzera e veniva un presidente di commissione dall'Italia. Il che divenne più facile per chi frequentava questi corsi che ebbero uno sviluppo enorme, perché c'era veramente un grande bisogno e migliaia e migliaia di persone parteciparono. Tutti quelli che avevano studiato tra gli immigrati, ma anche tra i ticinesi, vennero mobilitati per lavorare in questo settore. Nella formazione professionale successe più o meno lo stesso, cioè erano tecnici italiani, istruttori, lavoratori con forti qualifiche in fabbrica che venivano chiamati per insegnare a chi invece non aveva nessuna qualifica. Lo facevano oltre il loro orario di lavoro, sia chi insegnava, sia chi andava a scuola, quindi era una cosa di grande densità e tensione. Questo pian piano si è modificato, nel senso che poi sono cominciati a venire anche i portoghesi e gli spagnoli e, cambiando i paesi d'origine dell'emigrazione in Svizzera, oggi credo siano quasi tutte le nazionalità del mondo che emigra che partecipano ai corsi dell'ECAP»¹²⁰.

La Fondazione ECAP gestisce, attualmente, nove centri di formazione, possiede (dal 2000) la certificazione di qualità Eduqua (certificato svizzero di qualità per istituzioni di formazione continua) ed è, per dimensioni, il secondo ente di formazione continua attivo in Svizzera. I suoi obiettivi si sono ampliati rispetto a quelli iniziali: accanto alla formazione professionale, all'educazione degli adulti, ai corsi di lingua, ai corsi professionali, alla promozione culturale, in particolare delle persone immigrate in Svizzera, la Fondazione ECAP attualmente stimola e sostiene studi, ricerche e programmi per lo scambio di esperienze¹²¹.

¹²⁰ Estratto dall'intervista a Leonardo Zanier.

¹²¹ Cfr. Martina G. F., *Solidarität und Bildung/Solidarietà e formazione*, op. cit., p. 61.

Uno dei più importanti e assidui collaboratori dell'ECAP, come è stato detto poco fa, è Ettore Gelpi che, al di là degli incarichi professionali ufficiali, contribuisce alle sue attività e ne accompagna lo sviluppo fino alla sua morte. Anche se gli incarichi formali di Gelpi presso l'ECAP CGIL sono stati principalmente due, il primo come responsabile dell'ufficio formazione dell'ECAP CGIL nazionale e il secondo come membro e presidente (dal 1995) del Comitato Scientifico della sede svizzera, il suo ruolo di formatore e collaboratore, anche a livello informale, non viene mai meno.

Ettore Gelpi sostiene che le attività di formazione che svolgono i sindacati, traendo la loro origine nelle pratiche collettive finalizzate a restituire a ogni individuo la propria identità di cittadino, nella sua interezza, “devono sviluppare contenuti e metodologie di formazione che aiutino i lavoratori e essere, da un lato, reali interlocutori nelle organizzazioni del lavoro e, dall'altro a formarsi e a contrattare nei luoghi di lavoro una formazione coerente con gli obiettivi educativi e culturali”¹²². I sindacati possono diventare grandi protagonisti dell'attività formativa solo rifiutando l'inutilità delle rigide pratiche burocratiche e impegnandosi nella conoscenza diretta dei lavoratori e nella valorizzazione di tutte le loro specificità, non solo quelle collegate alla produzione. La formazione sindacale è dunque “formazione culturalmente densa, attenta alla dimensione collettiva (e non solo quella della solidarietà verso gli esclusi), anticipatrice di problematiche relative a progetti umani e non solo a progetti nel settore produttivo”¹²³.

Per Ettore Gelpi, “rendere chi lavora padrone del proprio lavoro significa, prima di tutto, renderlo padrone della propria formazione”¹²⁴. Per fare ciò, è necessario impedire che la formazione diventi un'occasione di selezione e lavorare affinché l'operaio possa esercitare, nello stesso tempo, il ruolo di chi lavora, di chi studia e di chi insegna, smettendo di essere confinato solamente al primo e al secondo di questi ruoli. Difatti, “nella formazione professionale e sindacale, ancorata al movimento operaio, si scolorisce sempre di più la linea che divide chi insegna da chi apprende in quanto le motivazioni e l'oggetto della ricerca sono comuni; ma questo tipo di formazione non è acquisito, è solo frutto di una lotta da condurre senza demagogia e con una analisi scientifica della attuale situazione, lotta e analisi che spetta ai lavoratori condurre in prima persona”¹²⁵.

¹²² Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 125.

¹²³ Ivi, p. 126.

¹²⁴ Archivio storico della CGIL nazionale, *Finalità della formazione e istruzione professionale*, Contributo di Ettore Gelpi al convegno ECAP-CGIL “Formazione ed istruzione professionale dei lavoratori italiani in Svizzera”, Istituto Boldern-Männerdorf (Zh), 22-23 gennaio 1972, p. 7.

¹²⁵ Ivi, p. 8.

Come testimonia Leonardo Zanier, Ettore Gelpi conferisce una sua particolare impronta all'attività dell'ECAP CGIL Svizzera, in particolare nel periodo in cui è presidente del Comitato Scientifico:

«Questo [il Comitato Scientifico] è uno spazio di riflessione molto importante per l'ECAP perché vuol dire avere un luogo in cui c'è una valutazione di quello che si fa, di critica. Quello che era interessante nella sua gestione: lui faceva il verbale durante la riunione, lo batteva o lo faceva battere a macchina subito dopo per cui tutti prima di andare via l'aveva già e si fissava da subito l'ordine del giorno e la data della prossima riunione, c'era un senso di lavoro produttivo e di continuità, non c'era mai un'interruzione nella riflessione»¹²⁶.

Dunque Ettore Gelpi gestisce in maniera stimolante e feconda l'attività del Comitato Scientifico, cercando di renderlo sempre più produttivo sia in termini di efficienza che di continua riflessione sull'operato dell'ente e cercando di coinvolgere, come ricorda Giacomo Viviani, soprattutto chi usufruisce dei servizi dell'ECAP:

«Come presidente del comitato scientifico (CS) ricordo la sua bonaria insistenza rispetto alla necessità di coinvolgere a tutti i livelli, ma in particolare nel CS, sia gli utenti che gli operatori. In questa direzione andava poi la sua visione pedagogica che valorizzava l'azione dal basso, partendo cioè dai bisogni espressi da chi usufruiva dei servizi dell'ECAP e, più in generale sul piano politico culturale, della necessità di dar voce ai paesi e ai popoli di quello che veniva chiamato l'insieme dei paesi in via di sviluppo»¹²⁷.

Questa attenzione particolare ad ascoltare l'opinione altrui e a dare voce ai soggetti che normalmente rimangono esclusi dai discorsi teorici sulla formazione ma che poi sono i destinatari diretti dell'offerta formativa, è una caratteristica di Ettore Gelpi che molti ricordano.

«Lui non accettava che si parlasse in modo generico di temi i cui soggetti che incarnavano questi temi non fossero presenti, nel senso che considerava improprio che uno parlasse di disoccupazione in modo astratto, non essendo mai stato disoccupato e non essendoci disoccupati che parlassero, di donne in assenza di donne, facendosi magari il portavoce delle donne che lì non c'erano, lui diceva "portatele e poi ne parliamo". Questa era una cosa che credo sia rimasta molto dentro l'ECAP, nessuno si sogna di rappresentare qualcuno solo per competenza e non perché da lo spazio di esprimersi a chi lui crede di voler rappresentare, non so se è chiaro ma era questo un obiettivo importante, in questo senso era esigente, anche in altri, ma insomma questo era il suo modo particolare che ha lasciato segni precisi»¹²⁸.

Sempre su questo argomento, Guglielmo Bozzolini ricorda come Ettore Gelpi cerchi costantemente far dialogare persone provenienti da ambienti e settori diversi, al fine di per inserire l'educazione in un progetto di mutamento sociale:

«La cosa che rimane molto di lui nella nostra attività, e poi anche molto anche per me, è questo: coniugare sempre la dimensione della nostra attività formativa e della nostra attività quotidiana con la dimensione invece di un'idea, di un progetto, di un'ambizione di cambiamento societario, la formazione come parte di un discorso molto più ampio e la necessità di vedere sempre le connessioni tra ciò che si fa e ciò che avviene nel mondo circostante, con la sua impostazione molto libertaria e un po' anarchica e molto critica nei

¹²⁶ Estratto dall'intervista a Leonardo Zanier.

¹²⁷ Estratto dall'intervista a Giacomo Viviani.

¹²⁸ Estratto dall'intervista a Leonardo Zanier.

confronti del pensiero dominate. Questo sul piano dei contenuti, sul piano del metodo poi è entrata nella nostre teste questa idea che non si può discutere degli operai senza gli operai, non si può discutere delle donne senza le donne, degli immigrati senza gli immigrati, per cui, anche con una certa fatica da parte di alcuni di noi, da parte dei nostri collaboratori e delle nostre collaboratrici ad accettare questa cosa, i nostri seminari erano sempre organizzati mettendo insieme, oltre al nostro staff, oltre ai nostri docenti e oltre ai nostri coordinatori, anche operai, sindacalisti, esponenti delle associazioni delle migrazioni e altre cose, e lui aveva sempre un'attenzione particolare ad ascoltare l'opinione altrui, o comunque a coinvolgere nella discussione, perché poi non è che necessariamente ascoltasse tutti, ma aveva la capacità umana di tirare dentro nella discussione anche persone che normalmente invece dalle discussioni sulla formazione, soprattutto quando si svolgono in modo astratto o specialistico, o con un gergo per iniziati, rimangono escluse. Mi ricordo una volta in cui lui ha invitato ad un nostro seminario estivo ad Ariccia Maria Corda Costa, una pedagogista romana che credo ora sia morta, abbastanza nota, sono venuti sia lei che Visalberghi, Gelpi presiedeva la tavola rotonda, Maria Corda Costa fa la sua relazione introduttiva di un'ora sulla valutazione, tutti in religiosissimo silenzio, si alza un operaio, alza la mano e dice "no Maria (neanche professoressa), non mi hai convinto, voi professori universitari parlate tanto di teoria ma di pratica non capite nulla", in qualsiasi altro contesto questa cosa sarebbe stata scandalosa e invece no, Ettore costrinse la Corda Costa a rispondere. Ecco questa dimensione di tenere insieme e coniugare, costantemente, aspetti diversi, momenti diversi, persone provenienti da ambienti e settori diversi, tenere insieme nella discussione, nella riflessione pedagogica e riuscire a portare la dimensione pedagogica al di fuori, nella dimensione quotidiana e al di fuori degli astratti tecnicismi. Parlar con Ettore della nostra attività di formazione degli adulti, di formazione degli immigrati, voleva dire parlare di flussi migratori nel mondo, di diritti, di neo-liberismo»¹²⁹.

Far dialogare persone provenienti da ambienti diversi implica il non sentirsi mai superiori agli altri e in questo Ettore Gelpi assume sempre un atteggiamento esemplare, come ricorda Guglielmo Bozzolini attraverso un esempio:

«L'altra cosa assolutamente diversa tra lui e molti altri intellettuali del settore è l'assoluta mancanza di snobismo, oppure una forma di snobismo, come dicono altri, così elevata, così oltre da non vedersi, ma io penso all'assoluta mancanza di snobismo, cosa vuol dire? Mi è capitato anche di recente di assistere a riunioni con bravissimi intellettuali, molto ricchi nella riflessione, che però di fianco a giovani collaboratrici, collaboratori, hanno un tono, in una riunione e non in una lezione, un tono molto professorale, "io so e ti dico come si fa". Gelpi questa cosa, almeno con noi, ma non vedo perché avrebbe dovuto con altri, non ce l'aveva, ogni tanto il fatto di voler sempre ascoltare l'opinione di tutti, di volersi confrontare con tutti, nell'ambito di riunioni in cui bisognava decidere, sembrava quasi irritante, e noi dicevamo "Ettore dai, è così", e lui diceva "no, no, bisogna sentire anche la sua opinione", era assolutamente non snob, da questo punto di vista. Esempio, per dire questa sua attitudine a coinvolgere i non specialisti nella discussione, a non mettere gli specialisti su un piedistallo ma a cercare anche il confronto, costringerli anche a confrontarsi con i lavoratori e lavoratrici, è il suo rapporto con Luigi Mazzari, un operaio, si conoscevano credo dagli anni '50, un operaio comunista, militante nel partito comunista, lui abitava a Bovisa e lavorava però in una fabbrica fuori Milano, per la sua militanza politica è stato messo in un reparto di confino, per anni è rimasto in una guardiola in un posto in cui non passava nessuno tutto il giorno, lui non si dispera, evita la disperazione leggendo Gelpi, le cose che Gelpi gli dava da leggere, siamo tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60, attraverso l'amicizia con Gelpi non cade nella disperazione che ha colpito molti di questi operai messi nei reparti di confino; loro si erano conosciuti all'Umanitaria. Luigi Mazzari è un assoluto autodidatta, un giorno Gelpi lo invita alla Sorbona, nel suo seminario, Luigi si prepara, sa che dovrà dire qualche cosa in francese e pensa che però ci sarà con lui Gelpi che parla e lui dovrà raccontare la sua esperienza, e invece Gelpi l'ha lasciato da solo sulla cattedra a raccontare agli studenti la sua esperienza, è chiaro che erano altri tempi, altri anni, però questa volontà di costringere in quel caso i suoi allievi, ma

¹²⁹ Estratto dall'intervista a Guglielmo Bozzolini.

poi l'ha fatto sempre con noi - Luigi Mazzari era diventato una figura a cui eravamo tutti molto affezionati, veniva anche ad alcuni nostri seminari quando non veniva Ettore – questa volontà di costringere i giovani intellettuali, gli studenti, a ragionare non su un operaio teorico, dei libri della classe operaia, come se ne parlava allora, adesso purtroppo molto meno, ma a confrontarsi con le persone in carne ed ossa, con le loro caratteristiche e le loro contraddizioni, era fondamentale. Mi ricordo in uno dei nostri convegni, perché poi noi abbiamo anche spesso invitato a partecipare a convegni Ettore, in un convegno che avevamo organizzato a Lugano, lui scende dal palco e chiede alla nostra segretaria “come sono andato?”, lei si gira verso di me e mi dice “ma che cosa gli devo dire? Io non ho capito niente”, e io “diglielo, è quello che si vuol sentir dire, tu glielo dici e lui sta lì che discute”. Questo è un atteggiamento totalmente non snobista e completamente diverso da quello di molte altre persone che in occasioni simili invece si lanciano in discorsi totalmente astratti, anche bellissimi ma molto astratti, senza porsi il problema di essere capiti e compresi da non specialisti, anzi più uno parla in modo sacerdotale e più è bravo, questa roba lui assolutamente non ce l'aveva»¹³⁰.

Il modo di fare assolutamente semplice di Ettore Gelpi comporta che lui non cerchi mai di autopromuovere i suoi testi:

«Ecco, l'altra grande particolarità dell'uomo Gelpi rispetto ad altri personaggi è che non è mai venuto a dirci “questo è il mio libro, questo è il mio testo, leggilo”, poi è successo di leggere i suoi libri, di leggere i suoi testi e scoprire che ne aveva scritti anche molti di più di quelli di cui parlava, di quelli che diceva, ma non ha mai preteso di venderci il suo pensiero, si è sempre confrontato»¹³¹.

Anche Leonardo Zanier ricorda, anche se in maniera diversa, questo modo di Gelpi di proporre i suoi testi:

«Ci si vedeva abbastanza spesso, cinque o sei volte all'anno, tra i corsi estivi, le riunioni del comitato scientifico, altre riunioni che si facevano per la formazione dei formatori. Lui del suo impianto teorico non è che ne parlasse molto, però scriveva molto e, quando veniva, portava o ci faceva avere i suoi libri, ma non è che poi ne discutessimo, però capivamo che lì era quello che lui ci dava, non come compito ma come telaio su cui lavorare»¹³².

Ettore Gelpi trasmette a chi lavora con lui il suo modo di intendere la formazione che deve essere una parte fondamentale di un progetto più ampio di cambiamento della società:

«L'impronta che è rimasta a noi è soprattutto appunto legata al metodo, al modo di relazionarsi, da un lato, e dall'altro questa idea fortissima di collocare la pratica della nostra azione quotidiana dentro un'idea di trasformazione, dentro un'idea di cambiamento, e questa è una cosa che per alcuni di noi è stata estremamente importante, anche per me, estremamente importante, l'idea che la formazione, l'organizzazione dell'attività formativa possa essere parte, possa essere un elemento di trasformazione della società»¹³³.

In particolare, Giacomo Viviani ricorda che Ettore Gelpi, soprattutto nel contesto svizzero, considera gli immigrati come soggetti effettivi del cambiamento:

«Ettore ci insegnava di non trattare i migranti da “indiani delle riserve” da studiare e magari da sfruttare attivando azioni di integrazione e formazione con lo scopo principale di creare lavoro per noi esterni alla “riserva”.

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Ibidem.

¹³² Estratto dall'intervista a Leonardo Zanier.

¹³³ Estratto dall'intervista a Guglielmo Bozzolini.

Il processo della lotta all'esclusione per Gelpi può avvenire solo grazie alla partecipazione principale dei migranti in qualità di soggetti e non di semplici oggetti»¹³⁴.

Considerare gli immigrati in qualità di soggetti protagonisti della propria formazione e non di semplici contenitori vuoti da riempire vuol dire, soprattutto, considerarne le potenzialità cercando di attivare, nel processo di apprendimento, le conoscenze già acquisite dal singolo. Si tratta di un approccio pedagogico che non cerca semplicemente di trasmettere nuove conoscenze ma soprattutto di “accompagnare all'apprendimento mettendo in moto quanto già acquisito (processo andragogico) e la cultura originaria di ogni persona in formazione, soprattutto quella spesso negata dei migranti”¹³⁵.

Leonardo Zanier ricorda l'assidua partecipazione di Ettore Gelpi ai seminari di formazione organizzati dall'ECAP:

«Una delle cose che erano state messe in piedi qui, per la formazione dei formatori, che per me era lo strumento chiave per avere una rete che avesse in tutti i suoi punti lo stesso tipo di formazione, di intelligenza e di condivisione degli obiettivi, erano dei corsi che si facevano qui o che si facevano in Italia, quella volta era ad Ariccia, nella scuola della CGIL. Questi corsi di formazione dei formatori erano stati attivati proprio da subito, dall'inizio, dal primo anno, dal 1970. Questi corsi estivi, che coinvolgevano anche 50-70 persone, duravano una settimana. Alle volte c'erano dei moduli successivi, cioè una settimana e poi un'altra ed erano sia di formazione pedagogica sia di formazione sindacale, quindi i partecipanti erano misti, erano sia insegnanti sia sindacalisti. Di solito la prima settimana venivano i sindacalisti e si facevano su tutti i temi più scottanti, quelli su cui l'emigrazione aveva a che fare: il mercato del lavoro internazionale, i contratti, c'era l'inizio delle 150 ore, c'era tutta la riflessione sulla pedagogia nell'educazione degli adulti, sul diritto alla formazione, il diritto allo studio. Finita la prima settimana: una parte di questi sindacalisti tornava a casa e una parte restava e venivano gli insegnanti e si parlava di educazione linguistica, di L2, della lingua del paese di immigrazione, di quali contenuti trasmettere e come. Lì io ho chiesto a Gelpi di venire e di seguire assieme ad altri questi corsi e lui accettò da subito, credo che venne a questi corsi tutti gli anni fino all'anno prima di morire. L'anno in cui poi morì, stava male durante il corso, ma diceva che non era niente e poi, dopo un po', abbiamo saputo che non c'era più. Io sono rimasto dieci anni a Roma e questi corsi si facevano anche quando ero giù. Sono tornato qui nel 1985, prima avevo lavorato anche in CGIL, con Trentin, nella CGIL nel Dipartimento mercato del lavoro e avevo collaborato nel Dipartimento internazionale, avevamo messo in piedi l'ECAP in Germania. Questi corsi non furono mai interrotti, diventando sempre più complessi, interessanti, coinvolgendo anche persone che Ettore ci indicava anche attraverso altri canali, università e istituti di ricerca. Gelpi li ha seguiti sempre, è stato lì che ci siamo conosciuti via via sempre meglio. Non so bene in che anno lui poi è diventato presidente del comitato scientifico dell'ECAP svizzero, lui veniva ogni tanto a queste riunioni e quando gli chiedemmo di dirigerlo, accettò»¹³⁶.

Molte sono le persone che hanno conosciuto Ettore Gelpi proprio durante questi corsi di formazione e questi seminari estivi come, ad esempio, Guglielmo Bozzolini:

«Io ho conosciuto Ettore Gelpi a partire dal 1991, in occasione di alcuni nostri seminari, in particolare abbiamo organizzato in Ticino, in Canton Ticino, un seminario sul cambiamento della formazione degli adulti con le autorità cantonali federali e lui fu straordinario perché, rispetto al discorso dominante nelle istituzioni formative svizzere, rispetto all'organizzazione

¹³⁴ Estratto dall'intervista a Giacomo Viviani.

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ Estratto dall'intervista a Leonardo Zanier.

della formazione, che è sempre molto tecnica, burocratica, pragmatica, anche positivamente pragmatica, ma spesso anche troppo pragmatica, lui ebbe la capacità di volare alto, non astrattamente, ma di spostare il piano del discorso molto in una visione strategica, in una discussione culturale e di legare, come poi ha sempre fatto, la riflessione sulla formazione alla riflessione sul mondo, sulla società»¹³⁷.

Leonardo Zanier racconta del rapporto tra Ettore Gelpi e Marco Todeschini e dell'atteggiamento composto di Ettore Gelpi che molti ricordano e che gli vale il soprannome di "cardinale" o di "vescovo":

«Con noi c'era un altro pedagogista, Marco Todeschini di Milano, tra loro c'era anche una certa non direi competizione, ma insomma Todeschini non accettava l'impianto di Gelpi e Gelpi poi era uno che sembrava anti-autoritario, sembrava uno disposto a tutto, a venire incontro, però in realtà tu vedevi che una discussione finiva quando il risultato assomigliava a quello che lui si era proposto, che è anche un modo per insegnare come si raggiungono gli obiettivi, anche se non era mai esplicitato, però non è che mollava, teneva duro, non è che faceva solo da levatrice dentro la discussione, faceva in modo che il parto avvenisse con la testa al posto giusto e quindi fosse il più favorevole possibile. Todeschini su questo reagiva duramente, e siccome Gelpi era uno che non si smontava mai anche se lo aggredivi frontalmente, aveva questo modo un po' contegnoso, ma che non era neanche finto, era vero, era una figura definita "cardinale" perché era ieratico, impassibile, una specie di Buddha. Questo piaceva a tutti, difatti tutti alla fine, quando parlavano di Gelpi, dicevano: "Cosa ha detto il Cardinale? Quando viene il Cardinale?", o il Vescovo, forse prima era Vescovo e poi è stato promosso a Cardinale. Era un fatto di simpatia, cioè di riconoscere che effettivamente aveva degli strumenti notevoli»¹³⁸.

Guglielmo Bozzolini crede che Ettore Gelpi, per alcune caratteristiche del suo pensiero, sia un anticipatore del movimento *no-global*:

«Da questo punto di vista [della politica], se si guarda agli anni in cui lui diceva queste cose, è abbastanza precursore di ciò che poi è avvenuto nel decennio successivo, come ho detto prima profondamente *no-global*, lui un atteggiamento *no-global* l'aveva, i temi che sono al centro dei forum sociali mondiali e queste cose, erano suoi già nei decenni precedenti, proprio perché si confrontava anche con esperienze che avvenivano in zone del mondo in quel momento non centrali, ad esempio il Brasile, la Spagna stessa non è che fosse al centro, l'Africa, in queste esperienze aveva un'attitudine molto poco eurocentrica e aveva la capacità di collocare l'elemento della formazione e dell'educazione, in particolare dell'educazione degli adulti, all'interno di un'idea, di un processo, un movimento di cambiamento della società. Questo era un elemento fortissimo di tutte le nostre iniziative, dei seminari che facevamo di formazione dei formatori, c'era sempre questo elemento di riflessione che poteva costituire, da un lato, uno spiazzamento per alcuni e dall'altro invece era adatto in alcuni anni anche alla capacità di reggere situazioni di criticità, situazioni di difficoltà, situazioni in cui si poteva cadere, come organizzazioni o come persone, in una fase di crisi; ci ha aiutato molto l'idea che quello che facciamo è una parte di una cosa molto più grande, se lo facciamo in un certo modo, questa riflessione è molto utopica ma senza accezioni negative, mettere la sua riflessione sull'educazione, la sua riflessione sulla nostra pratica educativa all'interno di una riflessione utopica sul cambiamento societario, utopica nel senso positivo, nel senso di grande ideali di cambiamento, questo è molto, molto interessante ed è una cosa in cui, ad esempio, adesso si sente la mancanza, di questo suo modo di lavorare, da un lato che riusciva sempre a coinvolgere i diretti interessati, i soggetti, i lavoratori, le donne, i migranti non possono essere oggetti della formazione ma devono essere soggetti e, dall'altro, l'idea che la formazione si colloca, o si dovrebbe collocare, all'interno di un'idea più ampia di trasformazione della società, di questi due elementi si sente assolutamente la mancanza quando si discute di formazione degli

¹³⁷ Estratto dall'intervista a Guglielmo Bozzolini.

¹³⁸ Estratto dall'intervista a Leonardo Zanier.

immigrati, in Svizzera sicuramente, ma anche in Italia in questo momento, io ho sentito delle riflessioni sull'apprendimento linguistico degli immigrati, anche molto belle, nelle quali però viene sempre la voglia di interrompere e dire “ma, perché non guardi anche le esperienze di chi di queste cose si è occupato veramente o la loro?”, e la seconda cosa è che ci sarebbe veramente bisogno di collocare, parlo qui delle organizzazioni del movimento operaio e le associazioni progressiste, avrebbero bisogno di collocare tutta la loro riflessione su questi temi all'interno di un quadro più ampio di idealità e di idea del mondo, di cambiamento del mondo, e non soltanto all'interno di un quadro molto spicciolo per affrontare ogni singola emergenza. Questi sono due elementi che mancano molto»¹³⁹.

Molti ricordano la convivialità di Ettore Gelpi che ha sempre con sé tre valigie: la prima con gli oggetti personali, la seconda con i documenti per le riunioni e la terza con delle cose da bere e da mangiare, da offrire alla persone che lavorano con lui:

«Poi c'era questa sua caratteristica simpatica: girava sempre con tre borse di cuoio abbastanza scalciate ma robuste, in una credo teneva gli oggetti personali, in un'altra tutte le carte della nostra riunione, ma anche di quelle da dove veniva e quelle dove sarebbe andato, perché veniva magari dall'Africa e poi partiva per la Spagna, quindi aveva sempre dei dossier che riguardavano quello che avrebbe discusso o che aveva discusso o che stavamo discutendo. La terza era una borsa abbastanza capace in cui ogni volta portava delle cose da mangiare e da bere, sempre cose raffinate. Se veniva dalla Sardegna portava la carta da musica e del vino sardo buonissimo, delle olive, dei prosciutti. Cambiava ogni volta ma ogni volta, finita la riunione, c'era un grande spuntino. Faceva parte del suo modo di relazionarsi, della sua generosità; ci teneva molto. A partire da un certo periodo è poi venuto a dormire a casa nostra, si alzava prestissimo e andava a comperare i *Gipfel* (cornetti) mentre noi dormivamo ancora, quindi facevamo colazione insieme»¹⁴⁰.

Oltre a questi tre bagagli, Ettore Gelpi inventa per l'ECAP una valigetta verde con tutti i materiali utili agli insegnanti:

«Per l'ECAP avevi ideato e realizzato una valigetta. Verde, in cartone pressato. Una sorta di anticipo delle 24 ore, prima che le inventassero. Stesso formato, ma spesso il triplo. Anzi, tante valigette. Dentro c'era un mondo: libri, dispense, tabelle, lucidi, diapositive, filmine. Era destinata a tutti gli insegnanti. La borsa degli attrezzi. Non era piena. Credo a significare che i materiali che ricevevano non erano tutto (il tutto), che tante cose potevano essere aggiunte. Da loro. Richiedeva il massimo, allora, delle tecnologie disponibili. Credo ne andassero fieri»¹⁴¹.

¹³⁹ Estratto dall'intervista a Guglielmo Bozzolini.

¹⁴⁰ Estratto dall'intervista a Leonardo Zanier.

¹⁴¹ Zanier L., *Ser culto para ser libre*, Intervento alla conferenza internazionale “Ettore Gelpi: mondializzazione e lotte educative”, Università degli studi di Firenze, Dipartimento di scienze dell'Educazione, Firenze, 24 marzo 2003, www.ettoregelpi.net/resources/39.doc, consultato in data 25 marzo 2012.



CAPITOLO 3

EDUCAZIONE PERMANENTE: SIGNIFICATO E PROSPETTIVE

Lode all'imparare

Impara quel che è più semplice!

Per quelli il cui tempo è venuto

non è mai troppo tardi!

*Impara l'abc; non basta, ma
imparalo! E non ti venga a noia!*

Comincia! devi sapere tutto, tu!

Tu devi prendere il potere.

Impara, uomo all'ospizio!

Impara, uomo in prigione!

Impara, donna in cucina!

Impara, sessantenne!

Tu devi prendere il potere.

Frequenta la scuola, senz'altro!

Acquista il sapere, tu che hai freddo!

Affamato, afferra il libro: è un'arma.

Tu devi prendere il potere.

Non avere paura di chiedere, compagno!

Non lasciarti influenzare,

verifica tu stesso!

Quel che non sai tu stesso,

non lo saprai.

Controlla il conto,

sei tu che lo devi pagare.

Punta il dito su ogni voce,

chiedi: e questo, perché?

Tu devi prendere il potere.

(Bertolt Brecht, 1933)

Il suggestivo testo della poesia di Bertolt Brecht, esaltando la formazione in ogni sua declinazione, introduce con vigore il tema dell'educazione e della formazione. Diverse sono

le forme di educazione a cui il poeta fa riferimento ma tutte esaltano il suo valore e la forza emancipatrice e politica della cultura e del sapere. Secondo l'autore, l'istruzione e la conoscenza permettono a tutti di difendersi dai soprusi, dalle prevaricazioni, aiutano le persone di tutte le età a far fronte alle molte difficoltà quotidiane e a liberarsi da ogni forma di oppressione; la conoscenza infatti, in ogni sua forma, affranca e libera l'uomo dai soprusi del potere. La poesia, molto amata da Ettore Gelpi, alludendo a diversi tipi di educazione (educazione elementare, educazione in carcere, educazione degli adulti, educazione per la terza età, ecc.) e citando alcune delle caratteristiche di quella che definiamo "educazione permanente" (attenzione all'individuo, funzione politica, estensione a tutto l'arco della vita, ecc.), induce a riflettere su questo argomento che, soprattutto a partire dagli anni '70, è oggetto di interesse per la riflessione e l'azione pedagogica, sia a livello di elaborazioni teoriche sia come possibilità di concreti progetti di educazione degli adulti, di formazione professionale e di educazione permanente.

Prima di approfondire l'argomento, è opportuno spiegare le differenze che intercorrono tra i termini "educazione permanente", "educazione in età adulta", "educazione degli adulti", "formazione professionale"; anche se questi concetti pedagogici sono simili per alcune caratteristiche e finalità, è bene delinearne le rispettive peculiarità. Il termine "educazione in età adulta" indica tutte quelle situazioni in cui, senza interventi istituzionali, alcuni soggetti adulti si trovano a dover/voler rivedere il proprio ruolo, il proprio posto nel mondo, il proprio contesto di appartenenza. Si tratta dunque di una nozione che indica che l'educazione è presente nell'età adulta a prescindere dall'adesione alle offerte formative istituzionali, sia di tipo promozionale che compensativo. Con l'espressione "educazione degli adulti" si indicano, al contrario, tutte le esperienze, organizzate o spontanee, che consentono a coloro che sono socialmente riconosciuti come adulti (stato di famiglia, responsabilità, condizione lavorativa) di completare, incrementare o approfondire la propria preparazione¹⁴². La "formazione professionale" invece nasce dall'incrocio tra i fabbisogni formativi espressi dalle aziende e le esigenze dei giovani e dei lavoratori di acquisire competenze o di mantenersi aggiornati rispetto ai continui cambiamenti del mercato del lavoro; la formazione professionale è dunque uno strumento della politica del lavoro teso a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico.

L'educazione permanente non deve essere confusa con l'educazione degli adulti, con l'educazione in età adulta, con la formazione professionale, con l'alfabetizzazione o con le attività extra-scolastiche perché essa è un'idea guida che supera la concezione sequenziale

¹⁴² Cfr. Tramma S., *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 1997, pp. 39-48.

della formazione dell'individuo (alla fase di studio segue la fase di lavoro) ed è attenta a cogliere le esperienze educative nella vita dei singoli e delle collettività. Essa è, dunque, un concetto globale che si dovrebbe concretizzare in politiche formative (locali, nazionali o internazionali) riguardanti l'intera vita delle persone. L'educazione permanente non può essere ridotta a uno specifico settore di attività o a un'utenza particolare perché costituisce un progetto, una politica e un metodo, includendo in sé l'educazione formale o non formale, l'autoeducazione e l'apprendimento istituzionale, l'educazione residenziale e a distanza e, pertanto, anche l'educazione degli adulti e la formazione professionale. Essa è presente in tutte le età e in tutti i luoghi della vita, durante i tempi di lavoro e di non lavoro. L'educazione permanente "è un principio ispiratore, caratterizzato dalla globalità in quanto supera la collocazione elettiva dell'educazione nella scuola, per quanto riguarda il luogo-servizio, e nella 'prima età', per quanto riguarda il tempo. Tende invece a considerare interessati e interessabili da eventi educativi l'intero percorso della vita e l'insieme del territorio-comunità e quindi non soltanto quelle esperienze che si autoproclamano e sono certificate dalle istituzioni preposte e dalle consuetudini"¹⁴³. L'educazione permanente non si identifica con un tipo particolare di educazione, essa è il rapporto che si instaura tra le diverse forme educative, tra lo studio e il lavoro, tra l'educazione e la società perché vede l'educazione non come un processo limitato all'infanzia o a fasi specifiche della vita ma come un elemento che accompagna tutti gli anni della vita di ogni uomo. L'educazione permanente, pertanto, comprende l'alfabetizzazione e l'educazione di base, la formazione professionale e la formazione in servizio, l'educazione sanitaria, l'educazione del consumatore, l'educazione familiare, l'educazione allo sviluppo personale fisico e culturale, la letteratura, le belle arti, il teatro, le attività culturali, lo sviluppo comunitario, l'educazione politica e civica, l'educazione religiosa ed economica e tutto l'insieme dei programmi di educazione destinati essenzialmente agli adulti. Come sostiene Paolo Orefice, l'educazione permanente è educazione al cambiamento, allo spirito critico, all'autonomia, alla creatività, alla piena realizzazione di tutte le potenzialità degli individui: l'educazione permanente "è quell'educazione che restituisce all'uomo tutt'intera la sua educabilità, dove l'esigenza del cambiamento non si esprime soltanto né tanto al livello del processo che si svolge, e che quindi induce comunque delle modificazioni nella personalità, ma soprattutto al livello di direzione critica da imprimere al processo che si svolge, e che quindi induce comunque delle modificazioni nella personalità, ma soprattutto al livello della direzione critica da imprimere al processo stesso: educazione al cambiamento si configura allora come la capacità di far fronte in maniera autonoma e creativa al cambiamento, estesa a tutti gli uomini, in tutte le fasi

¹⁴³ Ivi, p. 50.

della loro vita, considerata in tutti i molteplici aspetti dell'esperienza individuale, culturale e sociale. Non più un'educazione che si preoccupa semplicemente di garantire la trasmissione o l'appropriazione del passato, dal momento che l'utilizzazione di quel modello storicamente codificato non risulta più funzionale a rispondere da sola ai bisogni di un presente in continua trasformazione, quanto piuttosto un'educazione in grado di relazionarsi alle modificazioni del modello stesso e di attivarle essa stessa per quanto di sua competenza e quindi in grado di fornire risposte di apprendimento non rigide ma aperte attraverso lo sviluppo di formazione continua che potenzia e non comprime la possibilità educativa dell'uomo"¹⁴⁴.

Il modello di educazione permanente fin qui delineato (di tutti, per tutti, lungo l'intero corso della vita) non è certamente un traguardo a portata di mano, piuttosto può essere visto come una strategia che indichi il cammino da compiere, una meta verso cui rivolgere lo sguardo e l'impegno, una prospettiva, un metodo capace di ispirare ed orientare le azioni educative in ambito scolastico ed extrascolastico, a carattere formale e non formale, rivolte a singole persone o a gruppi sociali più o meno ampi (comunità locali, mondo del lavoro, associazionismo).

Dopo questa necessaria chiarificazione terminologica, possiamo tuttavia dire che, attualmente, usare indifferentemente i termini "educazione degli adulti" e "formazione permanente" non è totalmente sbagliato perché non possiedono più la rigidità del significato originario ma indicano entrambi approcci educativi finalizzati all'apprendimento lungo tutto il corso della vita, approcci che spesso si intrecciano e si collegano tra di loro, anche se il termine "formazione permanente" mantiene il suo senso di politica educativa omnicomprensiva capace di contenere tutte le forme di educazione.

Nel parlare di educazione permanente, è opportuno ricordare che si sono sviluppati approcci e strategie differenti sostenuti da diverse agenzie nazionali e internazionali. Mentre alcuni di questi approcci differiscono solo per alcune piccole specificità, altri contengono proposte radicalmente differenti e, anche all'interno della stessa agenzia, è possibile trovare una varietà di significati diversi che però sono accomunati dallo stesso termine e dallo stesso concetto generale. L'UNESCO, ad esempio, adotta il termine "*Education Permanente*", coniato da Paul Lengrand, per descrivere il processo educativo che accompagna ogni individuo dalla nascita alla morte. Il termine è stato tradotto in inglese come "*Permanent Education*" e, successivamente, come "*Lifelong Education*", parola oggi molto usata, forse anche più dell'originale "*Permanent Education*". Il Consiglio d'Europa utilizza il termine originale "*Education Permanente*" per indicare l'insieme di iniziative capaci di accordare il pieno inserimento degli individui all'interno della comunità locale, compresi i soggetti più

¹⁴⁴ Orefice P., *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978, p. 70.

svantaggiati, attraverso un approccio che non si appiattisca solamente sulla formazione professionale bensì che punti a favorire e realizzare il piano sviluppo dell'individuo. L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) parla invece di "*Recurrent Education*" (educazione ricorrente), intesa come attività che "ricorre per tutta la vita e ricorre per tutti con riguardo ai vari bisogni e alle varie capacità"¹⁴⁵ e come strategia per l'educazione permanente. L'OCSE, in realtà, individua il suo interesse principale nell'alternanza studio-lavoro, intesa come strategia di ripartizione delle possibilità di formazione lungo tutto l'arco della vita. Anche la Comunità Economica Europea (CEE) si interessa, seppure più recentemente rispetto alle altre istituzioni, di formazione permanente ma puntando sulla formazione professionale continua, cioè su una formazione in grado di preparare le persone all'esercizio delle nuove professioni, di aiutare le aziende nella politica di sviluppo, di sostenere i territori nel ridurre le disuguaglianze socio-economiche. Negli Stati Uniti si parla anche di "*Continuing Education*" come applicazione del concetto di "*Lifelong learning*". Nel presente lavoro, si favorisce la linea seguita dell'UNESCO e dal Consiglio d'Europa usando però il termine italiano "Educazione Permanente".

Vi sono molteplici motivi per considerare il pensiero di Ettore Gelpi importante nel settore dell'educazione permanente. Prima di tutto egli contribuisce, con una visione particolarmente originale, al dibattito teorico sull'argomento e fornisce alcune considerazioni pratiche molto importanti per promuoverne l'operatività. La sua esperienza come responsabile dell'Educazione Permanente all'UNESCO di Parigi gli fornisce inoltre un'ampia base pratica su cui lavorare; i suoi incarichi successivi presso la stessa istituzione lo mettono in una posizione unica da cui poter osservare il concetto e l'attuazione dell'educazione permanente nelle sue dimensioni globali e con tutte le sue implicazioni necessariamente importanti. Inoltre, l'UNESCO è un centro internazionale di documentazione e di informazione e ciò gli consente di accedere a ingenti quantità di materiali inerenti lo stato dell'arte nei diversi paesi membri. Gelpi, all'UNESCO, può ottenere informazioni di prima mano e notizie sulle esperienze e sulle ricerche in corso in questo campo tramite conferenze, tavole rotonde, convegni, ecc., organizzati dall'UNESCO e rivolti alle persone che lavorano in questo settore nelle diverse parti del mondo. Da non dimenticare anche i numerosissimi viaggi che compie in tutto il mondo che gli consentono di entrare in contatto e partecipare direttamente alle esperienze degli stati membri.

Ettore Gelpi sostiene che l'educazione, attualmente, stia diventando una componente sempre più importante delle vite di ogni individuo: i giovani e gli adulti si trovano spesso in

¹⁴⁵ Cfr. OCSE, *Recurrent Education: a Strategy for a Lifelong Education*, 1973; OCSE, *L'Education récurrente: tendances et problèmes*, Parigi, 1974.

situazioni formative, siano essi studenti, lavoratori o disoccupati, e, in genere, le domande di formazione sono sempre più frequenti e più specifiche (riconversione, formazione alla nuove tecnologie, apprendimento di lingue straniere, ecc.). I giovani che sono a scuola stanno solamente ricevendo una parte della loro formazione attraverso l'esperienza scolastica, tutto il resto della formazione avverrà dopo la scuola e, probabilmente, sarà un'educazione non formale. Ci troviamo di fronte, dunque, a una progressione spaziale e temporale della formazione che inevitabilmente deve essere formalizzata in adeguate politiche di educazione permanente¹⁴⁶. Educazione permanente, pertanto, non intesa come parte del sistema educativo ma come il reale filo conduttore di un processo di trasformazione del sistema educativo nelle sue componenti formali o non formali.

3.1 L'educazione permanente: alcuni riferimenti storici

Sul tema dell'educazione permanente, è opportuno fare una breve analisi storica al fine di partire dalle reali basi della questione e collocarne adeguatamente lo sviluppo (non si può parlare di nascita in quanto segni della sua genesi si hanno fin dai tempi antichi) in un contesto storico e geografico. L'educazione permanente è, nello stesso tempo, antichissima e attuale: antichissima nel suo significato di perfezionamento, di ricerca individuale, di lavoro creativo, attuale nell'accezione a noi più vicina di apprendimento lungo tutto il corso della vita. Benché sia possibile cogliere nelle riflessioni di pedagogisti e pensatori antichi la presenza di un'idea di continuità dell'educazione lungo tutto il corso della vita, solamente a partire dagli ultimi decenni si può parlare di una vera e propria idea di educazione come processo educativo intenzionale capace di coinvolgere tutti gli individui e lungo tutto il corso della vita, soprattutto attraverso le riflessioni indotte dall'ampio dibattito nelle sedi internazionali (a cui è già stato fatto riferimento) e attraverso le esperienze locali di educazione degli adulti e educazione popolare¹⁴⁷.

L'origine dell'educazione permanente (nella sua accezione di educazione degli adulti) è piuttosto modesta: intorno alla metà dell'800, in Danimarca, il pastore protestante Nicolas Grundtvig e il ciabattino Cristian Kold intuiscono che i giovani non possono essere abbandonati appena finita la scuola ma che hanno bisogno di ricevere degli insegnamenti anche durante il periodo di addestramento al lavoro e di lavoro vero e proprio. Dopo alcune sperimentazioni, comprendono che ogni disciplina è studiata con molto più interesse e coinvolgimento da coloro che sanno già qualcosa sull'argomento piuttosto che da coloro che

¹⁴⁶ Cfr. Gelpi E., *Problèmes de la recherche éducative*, "Revue internationale des sciences sociales", volume XXXVII, n.2, 1985, p. 163.

¹⁴⁷ Cfr. Petracchi G., *Educazione degli adulti, educazione popolare, educazione permanente*, La Scuola, Brescia, 1972.

ne sono del tutto estranei. A partire da questa intuizione inizia la storia dell'educazione permanente perché, per la prima volta, l'età adulta "si configura come una tappa vitale dello sviluppo umano, un momento insostituibile per la formazione autentica della persona la quale è invece sempre costretta a sacrificare la sua ricchezza e la sua curiosità interiore perché in questo periodo è immersa nella dura *routine* del lavoro quotidiano senza che nessuna luce rischiari la sua esistenza e nessun aiuto la solleciti a cogliere la propria identità personale"¹⁴⁸. Alla nascita dell'educazione permanente contribuiscono sensibilmente la rivoluzione industriale e i nascenti ideali democratici portati dalla rivoluzione francese, dai movimenti risorgimentali e dal movimento sindacale socialista. L'educazione degli adulti danese, ispirandosi al pensiero di Grundtvig, si configura dunque secondo alcune caratteristiche: organizzazione residenziale dei corsi, impegno civico e politico, frequenza dei corsi non legata all'acquisizione di un diploma¹⁴⁹. Tra la fine dell'800 e gli inizi del '900 l'educazione degli adulti, nata negli ambienti contadini danesi, si collega con il movimento operaio e si diffonde nel Nord Europa: in Svezia nasce l'Università popolare di Brunswick e in Inghilterra viene fondata la *Workers Education Association* (WEA).

Anche se, come appena detto, già intorno alla metà dell'Ottocento in Inghilterra, in Svezia e, soprattutto, in Danimarca, iniziano a fiorire alcune iniziative di educazione permanente, sono fondamentali alcuni eventi avvenuti tra il 1917 e il 1949 affinché si diffonda in tutto il globo: il rapporto tra educazione e rivoluzione in URSS (1917), il *Report (Adult Education Committee Report)* inglese del 1919, la costituzione dell'UNESCO e l'incontro di Elsinör (Danimarca).

L'apporto della Rivoluzione d'Ottobre all'educazione permanente è grandissimo perché pone tra i suoi obiettivi la lotta all'analfabetismo che in Russia, alla vigilia della rivoluzione, interessava il 75% della popolazione. Insegnare a tutti a leggere e scrivere, secondo Anatolij Vasilievic Lunaciarskij (1875-1933), commissario del popolo per l'istruzione, è il primo scopo della lotta contro l'ignoranza e l'analfabetismo, che però non riguarda solamente i bambini, gli adolescenti e i giovani, anche gli adulti vanno liberati dall'umiliazione della loro condizione di illetterati. Pertanto, la scuola per gli adulti deve occupare un posto di rilievo nel piano generale della pubblica istruzione. Su queste basi, inizia in Russia un trentennio di iniziative per assicurare l'istruzione generale a tutti e, nel secondo dopoguerra, l'analfabetismo in Russia risulta, in effetti, completamente debellato. Come sostiene Nadežda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), moglie di Lenin, "la borghesia guarda alla scuola come a uno strumento per educare una generazione capace di porre fine al predominio di

¹⁴⁸ De Natale M. L., *L'educazione per la vita. N.F.S. Grundtvig pedagogista e educatore danese*, Bulzoni, Roma, 1980, p. 185.

¹⁴⁹ Cfr. Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma, 1976, pp. 3-6.

classe, mentre il proletariato guarda alla scuola come uno strumento per educare una generazione capace di porre fine al predominio di una classe”¹⁵⁰. Anche se la denominazione *lifelong education* appare per la prima volta in un documento ufficiale britannico del 1919, è in Russia che vengono poste le basi per muoversi verso un sistema di educazione permanente a livello mondiale perché da qui ha inizio un processo di risveglio e di liberazione della coscienza delle popolazioni. Il ruolo di educatore, in Russia, è svolto direttamente dal partito comunista, che ha il compito di elevare culturalmente e politicamente la classe operaia.

La Gran Bretagna è, invece, il luogo dove si sviluppa l’espressione *lifelong education* perché contenuta nel *Report* del 1919 curato dalla sottocommissione per l’Educazione degli Adulti del Ministero per la Ricostruzione; ciò non segna, tuttavia, l’inizio di una nuova era educativa e l’avvento di nuove strategie finalizzate a un apprendimento lungo il corso della vita. Continua, difatti, ad operare una *adult education* basata su tre scopi principali: il recupero; l’emancipazione intellettuale e culturale di pochi *leader* della classe operaia affinché possano prendere parte alla politica nazionale o locale; l’acculturazione delle masse attraverso la diffusione di valori predeterminati.

Il luogo di effettiva maturazione del *lifelong learning* è la Francia dove, con il termine di *éducation permanente*, essa matura il significato che ancora oggi conserviamo. Il terreno di sviluppo dell’educazione permanente è costituito dall’operato del Fronte Popolare e delle associazioni di *éducation populaire* che, opponendosi al nazifascismo, si impegnano a favore di un nuovo umanesimo, dell’educazione progressiva degli adulti e nel rinnovamento operaio¹⁵¹. Grande importanza ha, in questo contesto, l’associazione “*Peuple et Culture*” e il suo “Manifesto” (1945), in cui si sottolinea la volontà di promuovere un’estensione sociale dell’educazione e di contribuire all’esercizio delle abilità intellettuali dei lavoratori manuali: “rendere la cultura al popolo e il popolo alla cultura” (*rendre la culture au peuple et le peuple à la culture*) è il fine esplicito contenuto nel manifesto, intendendo con il termine ‘cultura’ non l’istruzione aristocratica e borghese estesa a livello pubblico ma una cultura veramente comune a tutti, agli intellettuali, agli operai, alle masse, non tradizionalmente trasmessa ma vissuta e creata da tutti¹⁵².

La dinamica che emerge in Francia era già emersa negli Stati Uniti con John Dewey che, agli inizi del XX secolo, nel suo testo “Scuola e società”¹⁵³, aveva denunciato gli effetti deformativi della legge del profitto e previsto l’inevitabilità di una nuova educazione. La

¹⁵⁰ De Sanctis F. M., *L’educazione permanente*, op. cit., p. 84.

¹⁵¹ Cfr. *ivi*, p. 89.

¹⁵² Cfr. *Un peuple, une culture. Manifeste de Peuple et Culture*, 1945, <http://www.peuple-et-culture.org/IMG/pdf/doc-72.pdf>, consultato in data 26 aprile 2012.

¹⁵³ Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.

scuola non può restare estranea alla profonda trasformazione che coinvolge la società in quegli anni, anzi deve legarsi intimamente al progresso sociale, mutando radicalmente il proprio volto. L'istruzione, per Dewey, è a stretto contatto con l'ambiente e la realtà sociale del lavoro e non può essere separata dalla produzione.

Nel 1945 viene poi costituita la già citata UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura) con l'intenzione di essere per i popoli ciò che l'ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite) deve essere per gli stati, cioè uno strumento di cooperazione e di pace. L'idea stessa di un'organizzazione educativa e culturale internazionale di questo tipo contiene la matrice di un concetto di educazione permanente, sia in riferimento al tempo che allo spazio. Con l'istituzione dell'UNESCO, inizia una riflessione internazionale organica sul tema dell'educazione, dell'educazione permanente e dell'educazione degli adulti. Vi sono, però, grandi contraddizioni relative alla realtà internazionale di divisione dell'istruzione e alla mancanza dell'esplicitazione delle dinamiche che portano a sopraffazioni, che producono le guerre, che scindono il mercato del lavoro e, conseguentemente, la situazione dell'istruzione.

Nel 1949, appena dopo la seconda guerra mondiale, l'UNESCO propone il tema dell'educazione degli adulti al mondo intero promuovendo la Conferenza Internazionale di Elsinör (Danimarca), una tappa piuttosto importante per l'educazione degli adulti perché ne rappresenta una seconda nascita anche se, effettivamente, gli impegni scaturiti non sono all'altezza delle aspettative iniziali. Alla conferenza partecipano 79 persone tra vecchi e giovani educatori degli adulti, scrittori, sociologi, uomini politici e affrontano temi come l'educazione alla responsabilità, l'incertezza e la solitudine dell'uomo moderno, i problemi del tempo libero. In questa conferenza si afferma il carattere universale e internazionale della formazione ma, di fatto, sono assenti le rappresentanze delle esigenze e delle condizioni del Terzo Mondo, dei 79 delegati e osservatori, 54 appartengono a 14 paesi europei, 14 al Nord America e solo 11 a tutto il resto del mondo; l'America Latina e l'Africa sono rappresentate solamente da un delegato. La conferenza assume come base di partenza l'impostazione inglese liberale di educazione degli adulti intendendo con questo termine gli studi volontari intrapresi dagli individui per sviluppare le proprie capacità e attitudini personali al fine di potersi assumere consapevolmente le responsabilità morali, sociali e intellettuali nella propria comunità locale, nazionale e internazionale. Questa definizione, anche se mette in luce alcune componenti fondamentali dell'educazione degli adulti, esclude l'educazione tecnica e professionale degli adulti, cioè una grandissima parte della popolazione mondiale in quel momento priva di un'istruzione di base. In sostanza, la Conferenza di Elsinör si svolge su due piani: uno relativo al presente e l'altro al futuro. Sul piano del presente, si discute sulla grande

tradizione di educazione degli adulti di fronte agli immensi problemi di un mondo appena uscito da una grande e distruttiva guerra; sul piano del futuro, vengono dibattuti per la prima volta nell'educazione degli adulti problemi riguardanti tutta l'umanità: la fraternità della condizione umana, la responsabilità dell'individuo nel partecipare alla vita del proprio paese, la diffusione dell'alfabeto, ecc. La conferenza contribuisce ad avviare, in diversi paesi, esperienze di formazione degli adulti e di formazione permanente come ad esempio, in Italia, il Movimento-Comunità di Adriano Olivetti, i Centri di Orientamento Sociale (COS) di Aldo Capitini, il Movimento di Collaborazione Civica e molte iniziative per la lotta all'analfabetismo.

Il decennio tra il 1950 e il 1960 è caratterizzato da un grande aumento della domanda educativa in tutti i paesi del mondo, dovuto al crescente desiderio di formazione da parte dei giovani, alla maggior presa in considerazione dei problemi dell'incremento dell'educazione da parte dei governi e all'esplosione demografica. Secondo il Rapporto Faure (UNESCO, 1972), per la prima volta nella storia umana, lo sviluppo della scuola, considerato su scala mondiale, tende a precedere lo sviluppo economico. Bisogna, tuttavia, tenere in considerazione che spesso le esigenze delle masse sono mortificate da un lavoro alienante o dal doppio lavoro, dalla carenza di infrastrutture adeguate, dalla privazione di strumenti intellettuali e che la questione dell'educazione degli adulti viene dunque costantemente marginalizzata. A tal proposito, il Rapporto propone una formazione integrale, strutturata in differenti strategie educative capaci di superare la ristretta visione centrata esclusivamente sulla scuola come unico strumento formativo e di ricercare un costante collegamento con la dimensione sociale, lavorativa e ambientale. La funzione educativa, troppo spesso chiusa fra le quattro mura scolastiche, deve riappropriarsi del suo ruolo sociale e aprirsi alla globalità delle esperienze umane. L'educazione permanente è, quindi, una crescita permanente perché la vita di ogni uomo è un processo senza fine di acquisizione e di apprendimento. Il Rapporto Faure presenta un uomo educatore di se stesso che ha il diritto/dovere di valorizzare ciò che ha appreso, al di là delle certificazioni formali e del superamento dei tradizionali esami¹⁵⁴.

L'espressione "*éducation permanente*", poco fa citata, appare per la prima volta in Francia nel 1955 grazie a Pierre Arents, membro della *Ligue de l'Enseignement*, in sostituzione dei termini "*éducation post-scolaire*" (educazione post-scolastica) e "*éducation populaire*" (educazione popolare), con l'intenzione di allargare il progetto dell'una e dell'altra. Secondo Arents, l'educazione permanente ha la missione di assicurare, dopo la scuola, la conservazione dell'istruzione e dell'educazione ricevute, di prolungare e completare l'educazione fisica, intellettuale ed estetica dalla gioventù fino all'esercizio dei diritti del

¹⁵⁴ Cfr. Bocca G., *Scuola-lavoro: alternanza e formazione*, La Scuola, Brescia, 1984, pp. 15-17.

cittadino, di permettere il completamento, il perfezionamento e il rinnovamento delle capacità in tutte le età della vita, di facilitare l'aggiornamento delle conoscenze, di permettere a tutti di usufruire del patrimonio culturale. Questa definizione appare comunque, nonostante la novità del termine, piuttosto debole rispetto a una prospettiva di vero e proprio apprendimento per tutto il corso della vita.

In sintesi, nel decennio 1950-1960, vi è una forte volontà di cambiamento a livello di movimenti di massa, mai verificatasi prima. Questi movimenti, espressione delle grandi masse, vengono però ostacolati dai sistemi di potere. Gli elementi teorici e pratici emersi negli anni '50 trovano un momento di assestamento e di riproposizione critica negli anni '60: processi di scolarità crescente a livello mondiale, sviluppo di riflessioni e di proposte per una visione organica ed unitaria dei processi formativi lungo tutto l'arco della vita, critica ai sistemi educativi tradizionali incapaci di dare risposte adeguate alla scolarità di massa e ai bisogni di un nuovo tipo di educazione.

Nel 1960 si svolge a Montréal la Seconda Conferenza Internazionale dell'UNESCO sull'educazione degli adulti dal titolo "L'educazione degli adulti in un mondo in trasformazione". In questo periodo storico, molte sono le iniziative di questo tipo e, mentre a Montréal l'impegno prevalente è volto all'elaborazione di una sintesi sulle questioni educative, le altre iniziative sono per lo più forme di sperimentazione, interventi individuali o di gruppo, istituzione di organismi; di tutti questi lavori sul campo non è però facile rendere conto. È importante, tuttavia, "ribadire è che la difficoltà di definizione o di accettazione dell'educazione permanente non sono dipese da carenze teoriche, ma dalle difficoltà di superare le opposizioni dei conservatori ad una riflessione (almeno) circa gli assetti educativi dipendenti dagli equilibri esistenti ne campo economico, politico, culturale"¹⁵⁵. Rispetto ai 25 paesi rappresentati alla Conferenza di Elsinör, a Montréal si arriva a 51 Stati rappresentati da 174 persone, con una presenza significativa dei paesi dell'Asia e dell'Africa, che nel frattempo hanno ottenuto la libertà, e dell'America Latina: delle 51 delegazioni nazionali, 8 vengono dall'Africa, 12 dall'Asia e 8 dall'America Latina. Molti di questi paesi assistono per la prima volta a una grande riunione internazionale sul tema dell'educazione. I lavori della Conferenza si svolgono in tre commissioni (ruolo e contenuto dell'educazione degli adulti; modi e forme dell'educazione degli adulti; struttura e organizzazione dell'educazione degli adulti) e vengono votate due risoluzioni particolarmente importanti: "Il ruolo dell'educazione degli adulti e il mantenimento della pace" e la "Dichiarazione di Montréal". A Montréal si ha effettivamente la prima acquisizione internazionale dell'idea di educazione permanente poiché i rappresentanti dei diversi paesi accettano la necessità di una "trasformazione dei

¹⁵⁵ Ivi, p. 118.

sistemi educativi sulla base di un criterio universale”¹⁵⁶, nonostante la consapevolezza della conflittualità che permea questa epoca di transizione. A Montréal si pone, inoltre, l’accento sul fatto che il cambiamento è una caratteristica costante di ogni ambiente di vita e, dunque, ogni individuo (giovane o adulto) deve essere nella condizione di capire i cambiamenti, di orientarli e di controllarli. L’elemento propulsore è sempre la volontà di acquisire in massa gli strumenti intellettuali, e questa spinta è contemporanea ai processi di trasformazione dei modi di produzione, allo sviluppo tecnico e scientifico, all’incremento demografico e alla liberazione dei popoli. Questo impulso è particolarmente rilevante in Italia a partire dal 1962 (anno della riforma della scuola media).

È dunque in Francia che emerge il concetto di *éducation permanente*, nel senso universalmente oggi utilizzato, e che si verifica anche una rilevante esportazione di indicazioni di lavoro. Nel luglio 1959 per la prima volta viene creato, sempre in Francia, un Ministero degli affari culturali, gestito da André Malraux (1901-1976), politico e scrittore francese che inizierà la politica delle *Maisons des Jeunes et de la Culture*. Sempre in Francia e sempre alla fine degli anni ‘50, nascono i termini “animazione” e “animatori”, che derivano dall’intollerabilità, sia per i giovani che per gli adulti, del principio di autorità e dei suoi metodi e dalla conseguente affermazione di metodi non-direttivi o semi-direttivi. Questo concetto rimane tuttavia ambiguo perché i metodi non-direttivi possono spesso nascondere la direzione degli interventi.

Con la rivoluzione culturale in Cina, il concetto di educazione permanente subisce ulteriori chiarimenti. Essa infatti apporta elementi di profonda innovazione nel movimento educativo mondiale, ispirandosi alle esperienze bolsceviche. In Cina si punta a far diventare la società stessa una grande scuola poiché il *continuum* insito nel concetto di educazione permanente non è e non deve essere derivato da una sequenza di sistemi scolastici tradizionali, l’educazione permanente non è la formazione di una “scuola dell’adulto”.

Grande importanza assumono poi le lotte studentesche del 1968: la cultura dell’educazione permanente è, in questo periodo, in costruzione e si avvia al superamento della divisione sociale del lavoro, impegnandosi a ricomporre alcune separazioni presenti nel campo della formazione: cultura generale, istruzione, formazione professionale. Le lotte del 1968-69 impongono una svolta alle discussioni e alle ricerche sulle riforme scolastiche, nel senso che i problemi finalmente escono dal chiuso degli ambienti frequentati dagli specialisti per investire ogni strato sociale e ogni ambiente e divenire materia di lotta¹⁵⁷. Da ricordare che è da questo periodo che scaturiscono la conquista delle “150 ore” e i Decreti Delegati.

¹⁵⁶ Ivi, p. 156.

¹⁵⁷ Cfr. De Sanctis F. M., *L’educazione permanente*, op. cit., p. 144.

Questi anni segnano una vera e propria esplosione dei problemi educativi in chiave di “innovazione”, soprattutto nei contesti più pronti. Fra i paesi più attivi ricordiamo la Svezia, la Norvegia, la Repubblica Federale Tedesca e il Canada. Fra gli organismi internazionali che si impegnano seriamente sui problemi dell’educazione e dell’educazione permanente ricordiamo l’*Organisation de Cooperation et de Développement Economique* (Organizzazione di Cooperazione e di Sviluppo Economico), il Consiglio d’Europa, la *Fondation Européenne de la Culture* (Fondazione Europea della Cultura), il *Bureau International di Travail* (Ufficio Internazionale del Lavoro) e l’UNESCO con i suoi centri specializzati: l’*Institut für Pädagogik* (Istituto di Pedagogia) di Amburgo, il *Bureau International d’Education* (Ufficio Internazionale di Educazione) di Ginevra, l’*Institut International de Planification de l’Education* (Istituto Internazionale di Pianificazione dell’Educazione) di Parigi. In questo contesto di trasformazioni, solo un’analisi comparata di educazione permanente potrebbe far emergere le peculiarità delle riforme dei singoli paesi, ai diversi livelli scolastici, ma in particolare nella scuola secondaria, nel rapporto fra sistema scolastico ed extra-scuola e nell’educazione degli adulti.

A partire dal 1968, la bibliografia sull’educazione permanente si accresce moltissimo e la ricerca su questo argomento riunisce verso un obiettivo comune operatori di paesi diversi. In particolare, è opportuno citare tre testi fondamentali:

- il testo *Introduction à l’éducation permanente* di Paul Lengrand (1970);
- il testo *L’éducation demain* di Bertrand Schwartz (1973);
- il testo *Apprendre à être* di Edgar Faure (1972).

Paul Lengrand (1910-2003), militante del movimento francese di *éducation populaire*, in particolare di *Peuple et Culture*, e responsabile del settore dell’educazione permanente presso l’UNESCO, fonda il suo metodo sul principio dell’accomunamento dell’umanità di fronte ai drammatici problemi che incombono.

Bertrand Schwartz (1919-) riconduce sostanzialmente ad unità tutta la realtà in quanto educativa. In nome di un’unità spazio-temporale, egli propone un “distretto educativo e culturale”, che ha il ruolo non solo di offrire al pubblico un’offerta di risorse ma anche una struttura in cui il pubblico possa impegnarsi per orientarne l’azione: “Le valenze educative del distretto non risiedono soltanto nelle occasioni di formazione o di aggiornamento che esso pone a disposizione degli “utenti” singoli, ma nei processi di acquisizione di consapevolezza che promuove a livello collettivo, nell’organizzarsi del “pubblico”, rispetto alla distribuzione e al consumo dei beni educativi”¹⁵⁸. Il distretto non deve essere visto come un’isola educativa ma come un vero e proprio microcosmo.

¹⁵⁸ Ivi, p. 163.

Il testo “*Apprendre à être*” di Edgar Faure (1908-1988) contiene il rapporto Faure (o Rapporto sulle strategie dell’educazione) in cui identifica l’educazione permanente come una concezione globale dello sviluppo dell’educazione il cui fine è assicurare a ogni individuo la possibilità di apprendere in ogni momento della vita, precisando che per raggiungere tale fine le nuove strategie di politica educativa non possono identificarsi con la sola politica scolastica ma dovranno ridistribuire le responsabilità educative tra le diverse istituzioni sociali.

3.2 Educazione permanente = educazione

Per iniziare a comprendere il pensiero di Ettore Gelpi su tematiche come educazione, educazione permanente e educazione degli adulti, risulta particolarmente utile rileggere e ripensare un suo intervento al convegno IRRSAE/ER (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell’Autonomia Scolastica) svoltosi a Bologna dal 28 al 30 aprile 1986, dedicato al tema “Educazione permanente: le competenze istituzionali”. Il titolo dell’intervento di Gelpi è “Educazione permanente = educazione”; si è deciso di utilizzare queste stesse parole come titolo di questo paragrafo perché particolarmente appropriate e calzanti per definire, in maniera globale, la sua concezione educativa. All’interno del vasto e articolato dibattito terminologico nel settore dell’educazione permanente a cui è stato fatto riferimento nel paragrafo precedente e in cui innumerevoli termini e sempre più innovativi (*lifelong learning*, formazione continua, *learning society*, ecc.) si susseguono e sembrano aggiungere caratteristiche particolari a termini più vecchi (educazione degli adulti, educazione popolare, ecc.), le parole di Gelpi sembrano aprire uno spazio di serenità, fungono da calmante contro i futili turbinii di vocaboli per affermare che, prima di tutto, si sta parlando di educazione e che, qualsiasi termine si usi per definire specifiche correnti pedagogiche o offerte formative destinate a utenze ben definite, si tratta sempre e comunque di forme specifiche di un medesimo processo: quello educativo rivolto a tutte le categorie di persone in tutte le età dell’esistenza. Si potrebbe dire che, fra tutti, il termine più corretto da usare sia semplicemente “educazione” perché in essa si possono racchiudere tutte le sue più particolari declinazioni. Come lo stesso Gelpi sostiene, l’educazione permanente è la riconquista di un concetto di educazione finora limitato dal punto di vista storico e formale, “i fatti formali, scolastici e universitari, sono estremamente importanti, ma EP (educazione permanente) vuol dire tutto l’insieme dell’esperienza educativa”¹⁵⁹.

L’intervento di Ettore Gelpi inizia con il ricordo di alcune personalità importanti per l’educazione permanente, che hanno pagato il loro impegno con la vita: Olaf Palme (politico svedese che ha introdotto il termine “educazione ricorrente”), Martin Luther King (che ha

¹⁵⁹ Gelpi E., *Educazione Permanente = Educazione*, op. cit., p. 56.

visto l'educazione come mezzo fondamentale per l'integrazione), Mohandas Karamchand Gandhi (che ha saputo servirsi dell'educazione per la riunificazione del popolo indiano), Francisco Ferrer i Guàrdia (pedagogista spagnolo fondatore della *Escuela moderna*) e Mamadou Dia (politico senegalese impegnato nella costruzione del Senegal indipendente).

L'intervento è organizzato in dieci punti riguardanti alcuni aspetti fondamentali dell'educazione e, a posteriori, si potrebbe dire che, in questo intervento, Ettore Gelpi racchiude sinteticamente molte delle tematiche a lui care rispetto all'educazione e all'educazione permanente: educazione e stato; educazione permanente come fatto legislativo; educazione e paesi del terzo mondo; mezzi di comunicazione di massa; educazione formale e non formale; ricerca educativa; ruolo degli educatori; globalità dei processi formativi. Anche se tutti questi temi sono sviluppati molto più dettagliatamente e approfonditamente in altri documenti e in altri interventi, è affascinante la loro organizzazione in una sorta di decalogo.

1. Al primo punto troviamo il rapporto tra educazione e Stato: qualsiasi riflessione sulla formazione a livello internazionale (e nazionale) non può prescindere da una riflessione sullo Stato moderno e sulla sua organizzazione, cercando però di non cadere nel principio che lo Stato sia totalmente dipendente dall'economia o, viceversa, totalmente autonomo rispetto ad essa. Lo Stato non ha lo stesso peso nei paesi centrali e in quelli periferici e, in ambito formativo, è possibile commettere degli errori dato che le risposte educative possono essere date non solo da strutture pubbliche ma anche da altri agenti formativi come, ad esempio, i movimenti religiosi. I paesi del terzo mondo, spesso pessimisticamente rappresentati nei dibattiti sulla formazione, anche se vivono tragedie grandissime e lottano, a volte, per la sopravvivenza, presentano grandi momenti di espansione delle strutture educative formali e non formali. Sovente invece, la crisi educativa è più presente nei paesi ricchi rispetto a quelli considerati in via di sviluppo.

2. L'educazione permanente non è dunque solo una questione teorica ma anche un fatto legislativo. Considerata nella sua accezione più globale, essa è il filo conduttore del processo educativo e implica politiche e atti legislativi nuovi: “non sono legislatori e politici che cambiano, ma sono le società che cambiano e i legislatori e i politici registrano tale cambiamento, anche in società con sistemi politici diversi”¹⁶⁰.

3. Mentre anni fa l'educazione permanente sembrava riguardare solo i paesi più ricchi perché quelli del terzo mondo avevano il problema, considerato più urgente, della scolarità iniziale e della lotta contro l'analfabetismo e l'educazione permanente appariva come non indispensabile, attualmente l'educazione permanente riguarda effettivamente la totalità dei paesi.

¹⁶⁰ Ivi, p. 57.

4. D'altra parte, l'educazione si trova a doversi confrontare con popolazioni con alti livelli di istruzione e altamente esposte ai mezzi di comunicazione di massa; non si può non considerare questi cambiamenti e cercare di limitarne i rischi e di coglierne le potenzialità.

5. Vi è, in molti casi, una contraddizione fra la domanda educativa e l'offerta educativa delle strutture formali esistenti: o la struttura educativa pubblica diventa capace di dare qualcosa che le unità educative presenti all'interno delle strutture di produzione non sono in grado di dare, oppure rischia di rimanere emarginata perché non ci saranno più persone interessate a servirsene. È quindi opportuno stimolare delle ricerche in questa direzione affinché la struttura pubblica possa dare un servizio effettivamente diversificato rispetto alle strutture produttive e amministrative.

6. Occorre riflettere anche sulla ricerca educativa. Una ricerca importante si può sviluppare nelle strutture educative e amministrative se sono in grado di comprendere che l'educazione, al pari della tecnologia, del capitale e del lavoro, è una condizione senza la quale esse non possono crescere. La ricerca in educazione, però, ha tempi lunghi e non deve essere paragonata ad altri settori che pretendono ed ottengono, al contrario, risultati abbastanza immediati.

7. Sovente, l'impreparazione di parti importanti della popolazione fa sì che i processi educativi non si innestino su effettive conoscenze reali. I lavoratori (o i contadini) posseggono moltissime conoscenze che i formatori devono impegnarsi a valorizzare ed accrescere attraverso attività educative di tipo formale.

8. Se dunque nella società contemporanea viviamo una grande diffusione dell'educazione, stanno emergendo anche nuove figure di educatori, educatori degli adulti, formatori di formatori.

9. Riflettendo sulle globalità dei processi formativi, si evidenzia la "moltiplicazione delle possibilità educative lungo tutto il periodo della vita, unità e pluralismo delle strutture educative, revisione periodica dei contenuti insegnati, unificazione dei saperi trasmessi (attraverso dei fili conduttori che possono essere, ad esempio, la storia) e, parallelamente, varietà di forme di comunicazione culturale, educazione ininterrotta e alternata"¹⁶¹.

10. Il processo educativo si può realizzare solo se la società impara a camminare su due "gambe": le strutture produttive, che permettono di partecipare al processo di trasformazione tecnologica e scientifica volto a liberare le persone dalla schiavitù dei lavori manuali e intellettuali ripetitivi, e le strutture di informazione, che contribuiscono a stimolare lo sviluppo culturale. Concludendo, l'educazione permanente non è un progetto utopico ma un programma capace di svilupparsi con la partecipazione di tutte le forze in campo, siano esse

¹⁶¹ Ivi, p. 61.

reazionarie, conservatrici o progressiste. “La scelta è fra educazione per controllare o manipolare e un’altra per creare delle nuove relazioni internazionali che permettano alle popolazioni di esprimersi, inventare il futuro e rifiutare ogni forma di tutela, dipendenza, conformismo, oppressione e demagogia”¹⁶².

Il concetto di educazione promosso da Ettore Gelpi è dunque assolutamente totale e omnicomprensivo:

«Per me, comunque, l’educazione permanente non è l’educazione degli adulti, né è formazione professionale o ri-adestrandolo. Molte volte nel passato, noi abbiamo confuso l’educazione con l’istruzione scolastica. L’educazione permanente è una concezione di formazione che non è confinata all’istruzione. L’educazione permanente è, per me, uguale all’educazione stessa»¹⁶³.

L’educazione permanente, pertanto, include in sé ogni forma di specifica esperienza educativa dell’uomo, dalla nascita alla morte, ed è capace di sostenere effettivamente la realizzazione positiva, completa e democratica di ogni individuo nella società: “educazione allo sviluppo, creatività, invenzione, cooperazione, democrazia, partecipazione, autogestione, ricerca di valori significativi, libera espressione individuale e collettiva, diritto di tutti all’esperienza estetica, soddisfazione bisogni di base e di quelli non essenziali”¹⁶⁴ sono tutte parti di un unico grande processo educativo.

Saul Meghnagi conferma che per Ettore Gelpi i termini “educazione” e “educazione permanente” coincidono perfettamente e sottolinea come, coerentemente con il pensiero di Danilo Dolci, l’attività educativa sia una delle possibili forme di sviluppo della democrazia e di messa in discussione dei rapporti di potere:

«Per educazione Gelpi intende educazione permanente, in ogni luogo e in ogni tempo, ma lui introduce in questo una parola che oggi non è molto in voga, cioè le questioni di potere. Questo richiamo al potere, in che misura l’attività educativa ridefinisce i rapporti di potere all’interno della società dando a chi ha di meno, sul piano culturale, degli spazi maggiori? Il rapporto con Danilo Dolci è un rapporto che vede nell’educazione una forma possibile di sviluppo della democrazia, di partecipazione a tutti i processi legati al terremoto, legati alla mafia, legati al controllo del territorio, legati alla partecipazione popolare. Quindi lui introduce questo termine del rapporto di potere»¹⁶⁵.

Le tematiche affrontate in questo paragrafo saranno approfondite nei paragrafi e nei capitoli

¹⁶² Ivi, p. 62.

¹⁶³ Gelpi E., *Lifelong education and international relations*, in Wain K. (a cura di), *Lifelong Education and Participation*, Malta University Press, Malta, 1985, p. 17.

Testo originale: *For me, however, lifelong education is not adult education, nor is it vocational training or re-training. Many times in the past, we have confused education with schooling. Lifelong education is a conception of education which is not confined to schooling either. Lifelong education is a total education policy; it is, for me, equal to education itself.*

¹⁶⁴ Gelpi E., *Education permanente: créativité et résistances*, “Rocznik Pedagogiczny”, 9/1984, p. 45.

Testo originale: *Education pour le développement, la créativité, l’invention, la coopération, la démocratie, la participation, l’autogestion, la recherche des valeurs significatives, la libre expression individuel et collective, le droit de tous à l’expérience esthétique, la satisfaction des besoins essentiels et “non essentiels”.*

¹⁶⁵ Estratto dall’intervista a Saul Meghnagi.

successivi; si è ritenuto tuttavia importante delinearle qui in maniera organizzata per mostrare la complessità, la completezza e la globalità del pensiero educativo di Ettore Gelpi che, anche quando analizza specifici fatti educativi, non perde mai questa dimensione totale dell'educazione, cercando costantemente di mettere in relazione i singoli casi con realtà più grandi e di portata globale.

3.3 Educazione e territorio: un'ipotesi di indicatori per le politiche locali di educazione permanente

L'educazione permanente è una delle prime scienze umane che mette in rilievo il rapporto di interdipendenza tra l'uomo e la natura, la cultura, la produzione, la società e, in generale, il territorio. Come sostiene Paolo Orefice, il principio dell'educazione per tutti si configura sia come istanza individuale, collegata cioè al bisogno di autorealizzazione della personalità di ogni individuo, sia come istanza collettiva, cioè come bisogno di affermazione nella collettività socioculturale di cui si fa parte. L'educazione passa dunque per processi di apprendimento individuali ma anche socioculturali e, poiché tutti gli individui dovrebbero essere coinvolti nel processo educativo, ciò può avvenire solamente all'interno delle forme reali della convivenza umana e attraverso il coinvolgimento di tutti quelli che vivono la propria esperienza in un determinato contesto sociale e culturale, concretamente individuabile in un quartiere, una città, un paese e, in generale, ogni area territoriale di sviluppo del processo di apprendimento¹⁶⁶. In generale, lo spazio che viene chiamato "territorio" coincide per molti aspetti con quello della quotidianità.

L'idea di territorio va intesa come uno spazio fisico e temporale, come una sorta di ecosistema in cui l'uomo cerca di realizzare la propria identità e non semplicemente come possesso di un luogo localizzato e circoscritto. Come sostiene Anna Lorenzetto, "scoperta e riscoperta di questo spazio-territorio non significa solo – anche se questo può verificarsi materialmente con l'occupazione di terre incolte o di case disabitate – mettere i picchetti per delimitare il possesso di una porzione di terra, o esporre una bandiera rossa alle finestre per indicare il possesso di una casa in senso fisico e giuridico, ma significa in primo luogo, iniziare un lungo cammino alla ricerca del proprio ambiente e della propria identità: così che la vita e il tempo che stiamo vivendo come presenza sulla terra, e la vita degli altri, e lo spazio di tutte queste vite nei problemi e nelle vicende dei sistemi costruiti dall'uomo che si intrecciano in essi e per essi, disegnino il passaggio terreno di questo nostro itinerario, nella

¹⁶⁶ Cfr. Orefice P., *Educazione e territorio*, op. cit., pp. 57-64.

tensione di nuove conoscenze, nella conquista di antichi e nuovi valori”¹⁶⁷.

Il territorio non è uno spazio chiuso, separato dagli altri territori, un pretesto identitario per escludere e discriminare, esso va invece pensato e vissuto come uno spazio reale di confronto, di espressione delle differenze e di punti di vista diversi, come ambito concreto dell’esercizio della cittadinanza. Il territorio è, potenzialmente, una rete di opportunità, uno spazio per costruire relazioni e fare esperienze, anche se non educa in modo automatico, va conosciuto, filtrato, compreso, strutturato con cura in una prospettiva intenzionale¹⁶⁸; è in questa organizzazione intenzionale che si situa la relazione dialettica tra educazione e territorio.

Le dimensioni educative locali dovrebbero consentire di valutare i bisogni educativi della popolazione, di cogliere le dinamiche economiche e politiche globali e di recepire suggerimenti da esperienze verificatesi altrove. Si rende necessaria, pertanto, una reale politica di decentramento educativo, di partecipazione, di costante collaborazione tra le attività degli enti locali, delle associazioni e dei responsabili delle politiche educative a livello nazionale e internazionale. Discutere sul rapporto tra educazione permanente e territorio significa dare importanza ad alcune cose: la formazione di giovani e adulti ai processi economici, culturali e politici in atto, il riconoscimento, sul piano formale, di competenze e conoscenze tecniche e scientifiche acquisite nella prassi quotidiana, l’apprendimento di metodologie della ricerca educativa adatte ad essere usate nel lungo periodo¹⁶⁹. Queste riflessioni costituiscono la base teorica per lo sviluppo di molteplici iniziative locali rivolte a tutte le classi di età, diversificate per tipologia dei soggetti coinvolti ed attività messe in atto ma tutte accomunate dall’esigenza di “fare sistema” cercando delle modalità di coordinamento e dalla necessità di superare la dicotomia tra formazione scolastica ed extrascolastica.

Ettore Gelpi sostiene che educazione, territorio e comunità sono concetti spesso genericamente messi in relazione positiva tra di loro. Questa connessione è spesso ambigua perché non esiste una relazione astrattamente positiva tra territorio ed educazione e tra territorio e formazione permanente; le comunità non sono necessariamente e sostanzialmente “educanti”. “Comunità educante” è un termine usato, solitamente, per indicare che in una comunità esistono diverse occasioni formative o, in un’ipotesi migliore, per specificare un impegno finalizzato alla realizzazione di una comunità senza conflitti sociali, economici e

¹⁶⁷ Lorenzetto A., *Relazione introduttiva*, in Viccaro G. (a cura di), *Educazione permanente e territorio, Convegno Internazionale, Firenze, 23-27 maggio 1978*, Le Monnier, Firenze, 1979, pp. 4-5.

¹⁶⁸ Cfr. Vitale S., *Educazione e territorio. Una relazione pericolosa?*, 24 giugno 2012, in <http://ecolescuolapubblica.wordpress.com/2012/06/24/educazione-e-territorio-una-relazione-pericolosa-2/>, consultato in data 30 settembre 2012.

¹⁶⁹ Cfr. Lorenzetto A., *Relazione introduttiva*, in Viccaro G. (a cura di), *Educazione permanente e territorio*, op. cit., p. 41.

culturali. Ciò andrebbe però verificato attraverso indicatori adatti a rivelare se effettivamente le specifiche realtà traggono vantaggio da percorsi di educazione permanente: autoistruzione, integrazione di formazione generale e professionale, partecipazione alla vita associativa, ecc.

La relazione tra educazione permanente e comunità non interessa solo i territori ma tutte le attività educative, gestite a livello nazionale, regionale o locale dato che ogni singola comunità richiede di essere collegata con realtà più grandi, a livello regionale, nazionale o internazionale. Le politiche educative devono tener conto della complessità delle attività educative che si svolgono nei quartieri, nei luoghi di lavoro, nelle associazioni e attraverso i mezzi di comunicazione di massa. A tal proposito, le strutture educative a dimensione nazionale e internazionale sono tenute a modificare il proprio ruolo: da strutture impositive e ispettive a organismi di definizione delle politiche generali, di consulenza, coordinamento e informazione. In questo modo le strutture educative e culturali, i luoghi di lavoro, i quartieri, la vita associativa e i mezzi di comunicazione di massa possono realmente diventare i riferimenti per i responsabili delle progettazioni delle politiche educative a ogni livello.

La vita associativa (sindacale, politica, culturale, ecc.) può contribuire a promuovere educazione e cultura e a influenzare le strutture educative per renderle più rispondenti alla reale domanda educativa. I mezzi di comunicazione di massa assumono invece un ruolo educativo centralizzatore e unificante, dato che hanno una dimensione quantitativa importante, sia nei contenuti che nelle metodologie di trasmissione. “Una politica educativa e culturale che si sviluppa nel territorio deve tener presente quanto avviene nel sistema di produzione e nei mezzi di comunicazione di massa, se non vuole essere politica che si limita a collegarsi con un pubblico marginale non necessariamente rappresentativo”¹⁷⁰. Attuare politiche di decentramento educativo e di educazione permanente in un determinato territorio significa, pertanto, mettere in relazione i responsabili delle politiche educative a livello nazionale ed internazionale con gli enti locali e le associazioni al fine di progettare e realizzare strutture educative funzionali ai criteri di massima utilizzazione delle risorse umane e alle richieste educative della popolazione.

La nozione di territorio gioca un ruolo centrale per elaborare delle politiche locali di educazione permanente perché consente di rendere operativo il principio della continuità nello spazio. Il territorio, secondo Francesco Susi, assume quattro significati principali: il territorio come luogo dell’azione educativa, in quanto ogni azione educativa non può che riferirsi a una specifica unità territoriale con una popolazione e delle risorse ben definite; il territorio come luogo di partecipazione all’azione educativa, in quanto nessuno meglio dei soggetti cui si

¹⁷⁰ Gelpi E., *Educazione permanente e territorio: appunti per una riflessione*, in Viccaro G. (a cura di), *Educazione permanente e territorio, Convegno Internazionale, Firenze, 23-27 maggio 1978*, Le Monnier, Firenze, 1979, p. 40.

rivolge l'offerta formativa conosce i propri bisogni; il territorio come contenuto del programma di formazione, in quanto gli individui si impegnano più volentieri in un'attività di formazione se possono trovarvi una risposta ai loro problemi tangibili e poiché questi problemi nascono e si sviluppano nel territorio in cui si vive, è il territorio che diventa il contenuto della formazione; il territorio come distretto socio-educativo e culturale, in quanto la dimensione territoriale è uno strumento per riunificare e ricomporre i processi formativi, nella prospettiva del sistema formativo integrato¹⁷¹.

Ettore Gelpi si interessa molto alle città e alle aree metropolitane come luoghi in cui si producono nuove esigenze relativamente all'educazione permanente. Anche se ogni generalizzazione riguardo a queste due tipologie di aree demografiche è arbitraria perché la densità della popolazione è variabile e può evolvere rapidamente, anche all'interno della stessa città, questi contesti sono importanti da studiare all'interno del settore dell'educazione permanente perché sono luoghi di conflitti e di incontri, ricchi di proposte educative e culturali. Le richieste educative sono in crescita ma la loro natura può essere molto differente a seconda dell'età dei residenti, alla vocazione produttiva della città, alla sua posizione geografica, all'abbondanza o alla penuria di forme associative¹⁷².

Al di là del dibattito teorico, è interessante poter delineare degli indicatori formali utili per tracciare le politiche locali di educazione permanente. Ettore Gelpi propone delle variabili articolate intorno alla capacità-possibilità individuale-collettiva di produrre educazione permanente oltre che di usufruirne:

- i livelli di istruzione della popolazione;
- l'apertura da parte dei cittadini nei confronti di momenti di formazione collettiva;
- la disponibilità delle strutture formative istituzionali ad ospitare non solo la cultura "accademica" ma anche le realtà culturali espresse localmente;
- la ricerca di costanti e positive integrazioni tra formazione generale e formazione professionale;
- la valorizzazione del contributo dei lavoratori, in quanto potenziali educatori;
- il grado di partecipazione dei cittadini alla vita associativa;
- il superamento delle disuguaglianze fra strutture formative urbane e rurali¹⁷³.

Da un'analisi approfondita di queste variabili possono derivare politiche di educazione permanente effettivamente rispondenti alle domande formative della popolazione, alle caratteristiche del territorio e capaci di valorizzare le potenzialità dei singoli.

¹⁷¹ Cfr. Susi F., *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma, 2013, pp. 30-31.

¹⁷² Cfr. Gelpi E., *Offre et demande éducatives et culturelles dans les Aires Métropolitaines*, in Cesareo V., Storti N. (a cura di), *Oltre l'obbligo: enti locali e formazione*, Franco Angeli, Milano, 1991, pp. 21-42.

¹⁷³ Cfr. Bocca G., *Educazione permanente. Ricerche e prospettive*, Vita e pensiero, Milano, 1993, pp. 141-144.

3.4 Educazione permanente e educazione degli adulti come “educazione a tutto campo”¹⁷⁴

Ettore Gelpi dimostra fin da giovanissimo un grande interesse per l’educazione permanente. A partire dal testo “Storia dell’educazione” (1967), egli propone alcune riflessioni su questo tema mettendolo in relazione prima di tutto con alcune esperienze educative antiche rivolte non a giovani ma a soggetti adulti, anche se in numero limitatissimo e appartenenti a ceti economicamente agiati, come ad esempio l’accademia platonica, i circoli di cultura dei califfi e dei principi arabi, le scuole degli umanisti. Nella ricostruzione storica operata da Ettore Gelpi, l’educazione degli adulti, nel significato più attuale di educazione rivolta a tutti gli adulti, inizia a svilupparsi all’inizio del XIX secolo contemporaneamente all’avvento della rivoluzione industriale che genera una nuova situazione socio-economica e nuovi bisogni: l’avvento delle macchine rende necessaria una formazione per i tecnici, presupponendo una formazione elementare. Nascono così e si sviluppano le prime istituzioni di educazione degli adulti, promosse prevalentemente da istituzioni religiose, organizzazioni politiche e sindacali della classe operaia e responsabili delle industrie. L’educazione degli adulti ha poi un periodo di forte sviluppo all’inizio del XX secolo, quando gli Stati più avanzati (Gran Bretagna, paesi scandinavi, Unione Sovietica, Stati Uniti d’America, Canada) si pongono il problema dell’istruzione obbligatoria, dell’analfabetismo dilagante e dell’alfabetizzazione della popolazione adulta e cercano di trovarvi rimedio. Dopo la seconda guerra mondiale l’educazione degli adulti trova terreno fertile anche nei paesi che, dopo secoli di dominazione, conquistano l’indipendenza: i governi devono far fronte, contemporaneamente e con mezzi limitati, alla drammatica situazione dell’istruzione elementare e dell’educazione degli adulti.

L’educazione degli adulti si differenzia molto dall’istruzione per i giovani in quanto diversi sono i problemi che riguardano l’adulto, sia individualmente che nel contesto sociale. È grande la responsabilità degli educatori che devono tenere in considerazione, come prima cosa, la psicologia dell’adulto, le motivazioni che lo portano a riprendere o cominciare per la prima volta un percorso di formazione e la situazione socio-economica da cui proviene. Molti dei principi pedagogici che sono significativi per l’educazione dei giovani possono essere molto importanti anche nell’educazione degli adulti: l’allievo apprende in maniera più proficua se è reso partecipe e se non è soltanto spettatore delle attività educative, il lavoro di gruppo è più stimolante del lavoro individuale, è bene dare importanza ai risultati raggiunti e servirsi di strumenti e metodi diversi (libri, conferenze, attività di gruppo, dibattiti, visite guidate, viaggi, filmati, ecc.)¹⁷⁵.

¹⁷⁴ Cfr. Griffin C., *Ettore Gelpi. L’Educazione a tutto campo*, “Scuola e città”, marzo 1988, pp. 136-143.

¹⁷⁵ Cfr. *ivi*, pp. 485-490.

Consapevole del fatto che, troppo spesso, l'educazione permanente e l'educazione degli adulti sono considerate una prerogativa delle società industrializzate, Ettore Gelpi sostiene continuamente, nei suoi scritti e nei suoi interventi formativi, che l'educazione permanente non è un nuovo modello educativo ideato nelle società occidentali e poi esportato nel resto del mondo:

«Il mio pensiero è che l'educazione permanente, fondamentalmente, appartiene alla storia dell'educazione di tutti i paesi, non è, dunque, una nuova idea. Si trova nella tradizione cinese, nel buddhismo indiano, si trova all'interno della filosofia greca e nello spirito del Rinascimento europeo. La rivoluzione vera consiste oggi nella *domanda popolare* di educazione permanente, non nell'idea in sé, e questa domanda è molto difficile da accogliere. Possiamo iniziare a rimuovere gli ostacoli a partire dall'idea che l'educazione permanente sia qualcosa che appartiene solo alle società sviluppate o altamente industrializzate, e incoraggiando nuovi approcci a questo concetto»¹⁷⁶.

L'innovazione della formazione permanente contemporanea rispetto al passato sta dunque in quella che Gelpi chiama "domanda popolare di educazione permanente", una domanda che proviene dal basso e che chiede con forza un allargamento dell'educazione a tutte le persone, al di là dello stato sociale e della zona del mondo in cui vivono. Questa domanda popolare fa in modo che l'educazione formale, spesso troppo conservatrice, non sia adatta né alle dinamiche culturali contemporanee né ai bisogni sociali in mutazione. Le rivoluzioni industriali e tecnologiche stanno stimolando la diffusione dell'educazione, contrastata tuttavia da ingiustizie sociali o livello nazionale ed internazionale. È dunque importante valutare se l'educazione sia un fattore di violazione o di rispetto individuale e nazionale dei diritti perché essa è, almeno in parte, responsabile delle crescenti disuguaglianze nel mondo.

L'educazione permanente è effettivamente presente in ogni luogo del mondo perché non inevitabilmente collegata all'istruzione così come normalmente la intendiamo. Molte popolazioni possono essere culturalmente preparate, anche se i loro membri non hanno frequentato percorsi di istruzione formalizzati:

«Il concetto e la pratica di educazione permanente appartengono alla storia del mondo dell'istruzione e non possono essere confinate solo alla cultura di un paese o a un periodo storico. La storia insegna che la formazione permanente ha preceduto la scuola e non l'inverso. Le società con tradizioni orali e la stragrande maggioranza della popolazione dei paesi in cui solo un *élite* è alfabetizzata, vengono educati senza aver frequentato la scuola. L'educazione senza scuola riguarda anche una parte significativa della popolazione mondiale. La formazione continua è un concetto, una politica, una pratica, un obiettivo, un metodo: è l'educazione formale o non-formale, l'auto-formazione e l'apprendimento istituzionale, l'educazione

¹⁷⁶ Gelpi E., *Lifelong education and international relations*, in Wain K. (a cura di), *Lifelong Education and Participation*, op. cit., p. 18.

Testo originale: *My thinking is that lifelong education, fundamentally, belongs to the history of education of all countries, it is not, therefore, a new idea. It lies in the Chinese tradition, in Indian Buddhism, it lies within Greek philosophy and within the spirit of the European Renaissance. The real revolution today lies in the popular demand for lifelong education, not in the idea itself, and this demand is very difficult to accomodate. We can begin removing the obstacles by eradicating this idea that lifelong education is just something that belongs to developed or highly industrialised societies, and by encouraging new approaches to the concept.*

residenziale e a distanza. L'educazione permanente è presente a tutte le età della vita e in luoghi molteplici, durante le ore di lavoro e durante il tempo di non lavoro»¹⁷⁷.

Ettore Gelpi, nel 1985, redige la voce “*Lifelong Education: Issues and Trends*” (Educazione Permanente: Problemi e Tendenze) per la “*International Encyclopedia of Education*” (Enciclopedia Internazionale di Educazione). Dopo aver relativizzato il concetto di *lifelong education* spiegandone le sue molteplici accezioni e le sue possibili applicazioni nel corso della storia, Ettore Gelpi parla di “educazione per tutti” come una vera e propria rivoluzione copernicana all'interno del campo dell'educazione:

«L'inclusione della popolazione non ancora istruita nei programmi di educazione e l'espansione della fascia di età e dei luoghi scolastici riflettono il nuovo concetto di istruzione per tutti, dalla prima infanzia fino alla più tarda età, e in una vasta gamma di situazioni differenti, compresa l'educazione sul posto di lavoro, alla vita della comunità e per il tempo libero. La dilatazione del tempo a disposizione, dei luoghi dedicati all'educazione, e l'emergere di nuovi pubblici spesso suscita inquietudine in chi è al potere, in quanto loro non controllano questa espansione e questa emergenza. Da un lato vi è un rafforzamento della struttura educativa formale (spesso in risposta alla domanda pubblica) e, dall'altro, la repressione palese o nascosta di spontanee manifestazioni educative e culturali. Le contraddizioni tra la cultura viva e il contenuto della scuola sono alla radice di un aumento della domanda di formazione e della crisi negli istituti di istruzione, particolarmente nei paesi industrializzati. La rivoluzione copernicana dell'istruzione per tutti e da parte di tutti sconcerta i professionisti della formazione iniziale e continua, ma la domanda di formazione va forse in questa direzione. I giovani che ripetono un anno di scuola si annoiano e se ne vanno. Gli apprendisti, i futuri lavoratori della produzione, o i disoccupati rifiutano la formazione professionale. L'educazione degli adulti riesce spesso a disilludere per la seconda volta il pubblico che ricorda con amarezza la sua esperienza iniziale. Questi sono alcuni esempi del fallimento in materia di istruzione per promuovere la creatività, la ricerca, la produzione di autoeducazione individuale e collettiva. Tuttavia, esperimenti coraggiosi sono stati fatti e sono in corso in materia di istruzione formale e non formale per soddisfare le nuove esigenze educative e culturali. Questi esperimenti dimostrano che l'innovazione didattica e la creatività sono possibili nella culla, a scuola e all'università, così come nella normale vita quotidiana»¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Gelpi E., *L'éducation permanente: principe révolutionnaire et pratiques conservatrices*, “Adultità”, n. 2, ottobre 1995, p. 167.

Testo originale: *Le concept et la pratique de l'éducation permanente appartiennent à l'histoire mondiale de l'éducation et ne peuvent être circonscrits uniquement à la culture d'un pays ou à une période historique. L'histoire enseigne que l'éducation permanente a précédé l'école et non l'inverse. Les sociétés de tradition orale et la grande majorité de la population des pays où, seule, une élite est alphabétisée, sont éduquées sans avoir fréquentés l'école. L'éducation sans école intéresse aussi une partie significative de la population mondiale. L'éducation permanente est un concept, une politique, une pratique, un objectif, une méthode: c'est l'éducation formelle ou non formelle, l'autoformation et l'apprentissage institutionnel, l'éducation résidentielle et à distance. L'éducation permanente est présente à tous les âges de la vie et dans des lieux multiples, pendant le temps de travail et pendant le temps de non travail.*

¹⁷⁸ Gelpi E., *Lifelong education: issues and trends*, in *Encyclopedia of Education*, op. cit., p. 3075.

Testo originale: *The inclusion of hitherto untaught populations in education programmes, and the expansion of age range and of educational premises reflect the new concept of education for all from early childhood to extreme old age, and in a range of different situations, including education in the work place, in community life, and for leisure time. The expansion of available time, of educational premises, and the emergence of new publics often disquiet those in power in so far as they do not control this expansion and this emergence. On the one hand there is a reinforcement of the formal educational structure (often in response to public demand) and on the other, the overt or hidden repression of spontaneous educational and cultural demonstrations. The contradictions between living culture and the contents of schooling are at the root of increased educational demand, and of the crisis in educational institutions, particularly in industrialized countries. The Copernican revolution of education for all and by all disconcerts the professionals of initial and continuing education, but educational demand points perhaps in this direction. The young who repeat a year of school get bored and*

Rispetto al dibattito terminologico tra “educazione degli adulti” ed “educazione permanente” di cui si è parlato all’inizio del capitolo, Gelpi sostiene:

«Non è ancora certo se la nuova educazione globale sia l’educazione degli adulti o l’educazione permanente. Le due versioni esistono fianco a fianco. Da un lato vi è stata un’espansione dell’educazione degli adulti con la creazione e/o il rafforzamento delle strutture pubbliche di educazione degli adulti e con iniziative nei settori dell’industria, attraverso imprese, trattative sindacali, attività finalizzate alla formazione professionale e al tempo libero; d’altra parte, sono emersi nuovi criteri nella pianificazione e nella gestione delle politiche educative ispirate al concetto di educazione permanente, ad esempio il collegamento tra formazione iniziale e continua, l’aumento degli investimenti nel settore dell’istruzione non formale, il coordinamento tra istruzione formale e non formale, un rapporto più stretto tra istruzione e lavoro attraverso corsi sul luogo di lavoro, il lavoro produttivo a scuola, il servizio nazionale, l’utilizzo di educatori, l’auto-apprendimento assistito. Quando le strutture educative si aprono in luoghi nuovi, a tempi nuovi, e ad un pubblico nuovo sono spesso ostacolate dalla inerzia dell’apparato burocratico che dimostra di essere incapace di risolvere i problemi del personale e del mantenimento. Queste strutture educative hanno spesso trovato sostegno nei club e le società per i loro sforzi per ampliare l’accesso. Una pressione per l’espansione di solito proviene da gruppi di genitori, vicini di casa, lavoratori e giovani, e da artisti, ricercatori, scienziati, lavoratori creativi»¹⁷⁹.

Anche Paolo Federighi, nella sua intervista, parla della distinzione tra educazione degli adulti ed educazione permanente e conferma che il campo di lavoro di Gelpi è l’educazione permanente:

«Era complicato allora perché i campi si sovrapponevano e, all’interno dell’UNESCO, quando i campi si sovrappongono, generano conflitti. Mentre gli altri lavoravano principalmente sui sistemi, sulle politiche specifiche di educazione degli adulti, lui invece aveva scelto di lavorare sull’educazione permanente, sull’eredità di Paul Lengrand che già aveva dedicato a questo la seconda conferenza mondiale, quella di Montréal nel 1960. Ettore aveva secondo me, o almeno così lo interpreto, ripreso l’eredità della seconda conferenza mondiale e su quella aveva costruito una sua politica, un suo approccio, che però lui cercava prima di tutto di fondare dal punto di vista dell’accettazione, e il taglio che lui aveva dato era

leave. Apprentices, future production workers, or the unemployed reject vocational training. Adult education often manages to disillusion for the second time the public which remembers bitterly its initial experience. These are some examples of the failure in education to promote creativity, research, production, of individual and collective self-education. However, courageous experiments have been and are taking place in formal and nonformal education to meet the new educational and cultural demands. These experiments show that educational innovation and creativity are possible in the cradle, in school, and at university, as in ordinary daily life.

¹⁷⁹ Ivi, pp. 3075-3076.

Testo originale: *It is not yet certain whether the new comprehensive education is to be adult and lifelong education. the two versions exist side by side. On the one hand there has been an expansion of adult education by the creation and/or reinforcement of public structures of adult education and by initiatives in industry, through firms, trade-union negotiations, profit-making activities aimed at vocational training and leisure; on the other hand, new criteria have emerged in the planning, implementation and administration of educational policies inspired by the concept of the lifelong education, such as liaison between initial and continuing education, increased investment in nonformal education, coordination between formal and nonformal education, a closer relationship between education and work through courses at the workplace, productive work in school, national service, the use of nonteaching educators, and assisted self-learning. When the educational structures are opened up in new places, at new times, and to new publics they are often hampered by the inertia of the bureaucratic apparatus which proves to be incapable of resolving the problems of personnel and maintenance. These educational structures have often found support in clubs and societies for their efforts to widen access. Pressure for expansion usually comes from groups of parents, neighbours, workers, and young people, and from artists, researchers, scientists, and creative workers.*

un taglio coerentemente trasversale, cioè non specifico sull'età adulta ma più legato alla concezione dell'insieme della formazione dell'uomo, dell'insieme delle politiche non solo dalla culla alla bara, ma che tagliano trasversalmente tutti gli ambiti della vita umana e anche - a lui soprattutto premeva questa dimensione, almeno nei suoi primi anni - l'insieme dei campi disciplinari. [...] Le volte in cui organizzava degli incontri, quando era lui l'organizzatore, ci trovavamo insieme ad architetti, ingegneri, sociologi, studiosi del futuro e economisti, era questo il taglio che lui aveva dato e che poi probabilmente si può riscontrare anche nei documenti. [...] Lui distingueva questo approccio olistico dall'educazione degli adulti che, nelle politiche dell'UNESCO, si occupava più specificatamente dell'età adulta, dei sistemi e delle politiche rivolti all'età adulta. [...] Lui invece non prendeva in considerazione questa dimensione ma pensava più a una dimensione globale, strategica direi»¹⁸⁰.

Ettore Gelpi vede le domande concrete di educazione permanente come segue:

- il coinvolgimento della rappresentanza più ampia possibile di persone nella gestione dei sistemi educativi con accesso aperto a tutte le informazioni necessarie al fine di svolgere efficacemente le diverse attività; l'educazione più vasta possibile dell'intera popolazione con l'opportunità di acquisire informazioni sui compiti più complessi delle società contemporanee nei riguardi della produzione, della vita sociale e culturale;
- la realizzazione di riforme educative incentrate sulle nuove relazioni fra il sistema sociale, il sistema produttivo e i movimenti sociali e culturali;
- la sperimentazione e lo sviluppo di strutture educative capaci di soddisfare la domanda sia di pubblici particolari sia dell'intera popolazione, tali da costruire un punto di incontro fra educazione formale e non formale, educazione istituzionale e apprendimento autogestito;
- l'uso dello spazio, per esempio, nelle istituzioni educative, nei luoghi di lavoro, nella vita sociale quotidiana e nel tempo libero per incoraggiare l'apprendimento autogestito individuale e collettivo e la creazione di nuove conoscenze e comprensione;
- l'associazione di lavoratori creativi in differenti aspetti dell'attività educativa, nel perfezionamento dei metodi e contenuti educativi e nella loro diffusione per mezzo dell'insegnamento e dei *mass media*: soprattutto per quegli adulti che non hanno ricevuto alcuna forma di istruzione scolastica, i mezzi di comunicazione di massa quali la radio, la televisione, il cinema, che permettono la realizzazione, a basso costo, di alcuni programmi educativi.
- l'educazione iniziale e continua dei formatori in collegamento con le attività creative, produttive e di ricerca;
- la definizione di metodi e contenuti tesi alla realizzazione individuale e collettiva; piena espressione intellettuale, manuale, sensoriale, estetica, linguistica; equilibrio psicologico personale e interpersonale; identificazione con la cultura viva e creativa;
- la determinazione di schemi per la valutazione (soprattutto educativa) dell'acquisizione del

¹⁸⁰ Estratto dall'intervista a Paolo Federighi.

sapere, con maggiore attenzione allo sviluppo degli individui e delle società anziché della mera coerenza interna delle istituzioni educative¹⁸¹.

Ettore Gelpi risente molto del pensiero del suo predecessore all'UNESCO, Paul Lengrand, di cui citiamo un testo poco conosciuto ma molto suggestivo del 1975 (*“L’homme de la réponse et l’homme de la question”*¹⁸²), in cui egli contrappone l’“uomo della risposta”, e quindi della certezza, all’“uomo della domanda”, dell’incertezza, della poesia, della dialettica, della meraviglia. Domanda e risposta sono, secondo Lengrand, la traduzione e l’espressione di due istinti vitali che, in ogni uomo, sono in competizione: l’istinto della sicurezza, collegato alla fragilità dell’uomo, e l’istinto del rischio, collegato al suo desiderio di sapere, di conoscere, di fare nuove esperienze, di lottare per il prestigio, l’onore e la dignità. L’educazione tradizionale è diretta a soddisfare il bisogno di sicurezza: non c’è spazio per lo stupore perché la funzione educatrice è assicurata dai poteri (familiare, spirituale, politico e amministrativo) che hanno come unico obiettivo quello di conformare l’uomo ad aspettative e valori precostituiti¹⁸³. L’educazione permanente invece, se non è intesa come puro allungamento degli anni di studio, risponde al bisogno di scoprire dell’uomo e va, almeno in parte, contro l’educazione tradizionale:

«L’educazione permanente volta le spalle a questa tradizione [legata al desiderio di sicurezza]. Lungi da ciò che Illich e i suoi compagni vogliono far credere per far trionfare facilmente dei fantasmi, questa non è una continuazione o il prolungamento della scolarità. Questa non è la proiezione della scuola sulla e nella vita. La scuola è indubbiamente una parte necessaria e inevitabile della vita per ciascuno. Ma quest’istituzione, il cui spirito e funzionamento sono diventati desueti, riceverà un significato ed un contenuto interamente diversi appena si troverà inserita, al suo posto, in un processo globale di formazione, di estensione e approfondimento della personalità. Questo processo, che accompagna la vita - e, in qualche misura, si identifica con la vita - non ha un altro termine che lo stadio finale dell’esistenza. Si tratta di uno strumento di conquista, in parte spontaneo, in parte metodico, dove il fine e il metodo si confondono: l’educazione per la vita, e la vita per l’educazione.»¹⁸⁴.

Se si assume questa prospettiva, non si può che rifiutare la funzione “addomesticatrice” dell’educazione tradizionale e aprirsi verso una nuova concezione di educazione:

¹⁸¹ Cfr. Griffin C., *Ettore Gelpi. L’educazione a tutto campo*, op. cit., pp. 140-141.

¹⁸² Lengrand P., *L’homme de la réponse et l’homme de la question*, in Gelpi E., Bélanger P. (a cura di), *Lifelong education/Education permanente*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, Boston, London, 1995, pp. 339-342.

¹⁸³ Cfr. *ivi*, pp. 339-340.

¹⁸⁴ *Ivi*, p. 341.

Testo originale: *L’éducation permanente tourne le dos à cette tradition. Loin de ce que Illich et ses compagnons veulent faire croire pour triompher facilement de fantômes, ce n’est pas la continuation ou la prolongation de la scolarité. Ce n’est pas la projection de l’école sur et dans la vie. L’école est sans doute un moment nécessaire et inévitable de la vie de chacun. Mais cette institution, dont l’esprit et le fonctionnement sont devenus désuètes, recevra une signification et un contenu entièrement différents dès qu’elle se trouvera insérées, à sa place, dans un processus global de formation, d’extension et d’approfondissement de la personnalité. Ce processus qui accompagne la vie – et, dans une certaine mesure, s’identifie à la vie – n’a autre terme que le stade final de l’existence. C’est l’instrument d’une conquête, en partie spontanée, en partie méthodique, où la fin et la méthode se confondent: l’éducation pour la vie, et la vie pour l’éducation.*

«Se [...] intendiamo l'educazione come l'attuazione delle diverse capacità umane, il passaggio all'atto delle potenzialità naturali, la liberazione dai modelli già pronti e dalle servitù interiori, attraverso uno sforzo continuo di natura dialettica dove il pensiero, l'azione, la natura e lo spirito uniscono le loro risorse e i loro poteri, non possiamo evitare di porre l'educazione permanente come uno degli obiettivi essenziali e prioritari della società moderna. Non si tratta più di garantire delle sicurezze e dei rifugi che poi si rivelano fragili, transitori e illusori. Non si tratta più di identificare la felicità con il pacifico possesso di un insieme di beni materiali o "spirituali". L'obiettivo è di sostituire allo spirito logico lo spirito dialettico nell'insieme dell'impresa educativa. Così l'uomo nella risposta diventerà l'uomo della domanda. È a questo prezzo che si svilupperà gradualmente una società di adulti»¹⁸⁵.

Riprendendo le parole del titolo di questo paragrafo, parlare di "educazione a tutto campo" vuol dire parlare di una concezione di educazione capace di inglobare ogni aspetto della vita degli individui. Ettore Gelpi sostiene che una buona strategia educativa debba includere, simultaneamente, la formazione del lavoratore, del cittadino e dell'essere umano valorizzando la qualificazione, la competenza e la cultura¹⁸⁶. Parlare di "educazione a tutto campo" vuol dire anche parlare di una formazione completa e totale fondata sull'incontro tra formazione generale e formazione professionale, tra formazione umanistica e formazione tecnica e scientifica. Per molto tempo, l'educazione scientifica è stata confusa con la formazione professionale e tecnica. Ciò in parte è vero perché la scienza e la tecnologia sono gli strumenti con cui si cercano risposte ai problemi specificatamente professionali. Scienza e tecnologia, tuttavia, sono anche gli strumenti necessari per partecipare alla gestione politica di un paese, per comprendere i problemi contemporanei e per essere in grado di far fronte alle questioni quotidiane (lavoro, consumo, abitazione, ecc.). L'educazione scientifica interessa tutti gli individui e non solo i professionisti perché stimola la curiosità e la creatività e permette di migliorare la qualità della vita per ciò che riguarda l'ambiente, la salute, il lavoro, il tempo libero¹⁸⁷. Parallelamente, la formazione umanistica è altrettanto necessaria perché veicola valori importanti, sollecita il gusto estetico, stimola gli individui a riflettere, a pensare e ad argomentare attraverso il dialogo, il confronto con di punti di vista diversi e, a volte, discordanti. Formazione umanistica, formazione scientifica e formazione tecnica non sono antagoniste ma compresenti in uno stesso processo educativo. Come aveva fatto Antonio

¹⁸⁵ Ivi, pp. 341-342.

Testo originale: *Si [...] on entend par éducation la mise en œuvre des diverses capacités humaines, le passage à l'acte des virtualités naturelles, la délivrance des modèles tout faits et de servitudes intérieures, par un effort continu de nature dialectique où pensée, action, nature et esprit conjuguent leurs ressources et leurs puissances, on ne peut éviter de poser l'éducation permanente comme un des objectifs essentiels et prioritaires de la société moderne. Il ne s'agit plus d'apporter des sécurités et des abris dont chacun se révèle fragile, transitoire et illusoire. Il ne s'agit pas non plus d'identifier le bonheur avec la possession tranquille d'un ensemble de biens matériels ou "spirituels". L'objectif est de substituer à l'esprit logique l'esprit dialectique dans l'ensemble de l'entreprise éducative. C'est ainsi que l'homme de la réponse deviendra l'homme de la question. C'est à ce prix que s'élaborera progressivement une société d'adultes.*

¹⁸⁶ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, op. cit., p. 31.

¹⁸⁷ Cfr. Gelpi E., *Politique et activités d'éducation permanente. Réflexions sur l'éducation scientifique*, "Organon", n. 18-19, 1982-1983, pp. 5-7.

Gramsci prima di lui, Ettore Gelpi propone un'ideale formativo finalizzato al compimento di un uomo completo, che abbia sviluppato armoniosamente tutte le sue facoltà intellettuali, pratiche e scientifiche, in sostanza una "sintesi di quelli che vengono... ipostatizzati come caratteri nazionali: l'ingegnere americano, il filosofo tedesco, il politico francese, ricreando, per dir così, l'uomo italiano del Rinascimento, il tipo moderno di Leonardo da Vinci divenuto uomo-massa o uomo collettivo pur mantenendola sua forte personalità e originalità individuale"¹⁸⁸. La formazione ha il compito di favorire la realizzazione di questo individuo integrale capace di essere una forza attiva e trasformatrice per se stesso e per la società, una persona veramente completa a livello culturale, fisico, tecnico ed esperienziale: un'educazione dunque che integri "educazione fisica e intellettuale, educazione teorica ed educazione attraverso l'esperienza è il risultato di un pensiero complesso che si oppone alle pratiche educative che separano queste diverse attività"¹⁸⁹.

3.5 Creatività e speranze dei giovani

I discorsi approfonditi e interessanti di Ettore Gelpi sull'educazione permanente e sull'educazione degli adulti perderebbero, almeno in parte, il loro senso se egli non si fosse occupato con dedizione e passione anche ai giovani, primi soggetti coinvolti nel processo di educazione lungo tutto il corso della vita e veri e propri agenti di cambiamento per la società. Nelle sue molteplici esperienze lavorative in tutto il mondo, Gelpi incontra moltissimi giovani e sostiene che essi hanno un alto livello di motivazione e un grande desiderio di apprendimento ma che queste risorse umane importanti, sovente, non sono prese adeguatamente in considerazione perché ritenute "ancora in formazione". I giovani oggi si trovano a doversi confrontare con i cambiamenti oggettivi e sempre più veloci all'interno della società e del mondo del lavoro e con lo spauracchio di una crisi spesso utilizzato per impedire lo sviluppo di politiche realmente audaci in campo economico, politico e sociale.

Tutti i giovani desiderano partecipare alla vita culturale, educativa e produttiva ma le loro iniziative, in molti casi, non sono prese in considerazione seriamente oppure si disperdono con facilità. Non si chiede ai giovani di partecipare attivamente alla vita sociale, culturale e produttiva, piuttosto si costruiscono per loro degli spazi in cui possono stare tra di loro senza lasciarli contribuire a risolvere alcune dinamiche che sono alla base anche della loro emarginazione e delle loro difficoltà. Questo fenomeno di esclusione riguarda maggiormente i giovani dei paesi industrializzati a causa del debole incremento demografico e delle differenze poco marcate tra giovani e adulti nel settore delle tecnologie e delle scienze.

¹⁸⁸ Gramsci A., *L'alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. 184.

¹⁸⁹ Gelpi E., *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, op. cit., p. 33.

Dei giovani, oltre a una visione retorica, si ha spesso una visione eccessivamente pessimista e drammatica, che li rappresenta come tormentati dalla disperazione e schiavi della droga e dell'alcool. Si ha l'impressione che, davanti alle difficoltà relative alla reale integrazione dei giovani nella vita della società, si preferisca confinarli in alcune "riserve" (formazione, lavoro, ecc.) che impediscano loro di diventare una fonte di inquietudine per tutti¹⁹⁰.

Una grande responsabilità è degli adulti, spesso chiusi e incapaci di rimettere in gioco i meccanismi di esclusione di cui la gioventù è vittima. Il mondo adulto propone di riflettere sulle problematiche economiche e tecnologiche che stanno trasformando il mercato del lavoro; i giovani non rifiutano questo dibattito ma lo considerano insufficiente perché occorrono anche concrete possibilità di azione.

I giovani, che sono coloro che effettivamente vivono la "crisi come punto di partenza"¹⁹¹, sono i veri soggetti interessati alla costruzione di un mondo diverso e migliore. Da loro viene appunto la critica verso l'istituzione scolastica e le strutture formative legate alla produzione che incontrano non poche difficoltà a rimettersi in gioco di fronte ai cambiamenti sociali, tecnologici ed economici. I giovani si rendono conto, da un lato, che la scuola propone valori nobili ma, dall'altro, che la società non rispetta questi stessi valori. Le diverse riforme educative propongono ai giovani tempi e luoghi educativi multipli ma è evidente che non si tengono veramente in considerazione i veri obiettivi e le reali motivazioni degli studenti. I giovani chiedono, al contrario, un'educazione che sia significativa e che li conduca verso un lavoro non fittizio, alienante e provvisorio. La risposta dell'istituzione scolastica è, al contrario, un'educazione che tende a separare i giovani in base alla provenienza geografica, all'origine sociale e al livello di formazione.

Consapevoli che la formazione di cui hanno bisogno spesso non è garantita dalle istituzioni esistenti, i giovani sono interessati alle attività di autoformazione individuale e collettiva, all'autoformazione professionale e culturale, all'istruzione non formale. Si tratta di una pedagogia poco valorizzata che permetterebbe però loro di avere accesso a conoscenze e competenze che le istituzioni di rifiutano di dare. I giovani si battono per sviluppare pienamente le proprie risorse individuali e sarebbero interessati ad un'istruzione che permettesse loro questa valorizzazione, apprezzano la possibilità di entrare in produzione, hanno bisogno di cercare, di creare, di inventare, di manifestarsi e sopportano a stento di vedersi spesso respinti da sistemi formativi e produttivi incapaci di coinvolgerli¹⁹²: i giovani

¹⁹⁰ Cfr. Gelpi E., *Les jeunes: leurs créations et leurs contraintes*, "International Review of Education", XXXI, 1985, pp. 429-438.

¹⁹¹ Gelpi E., *Istruzione e lavoro: creatività e speranze dei giovani*, "Formazione professionale", n. 17, luglio 1985/I, p. 23.

¹⁹² Cfr. *ivi*, p. 25.

hanno la volontà di costruire “valorizzando (soprattutto nei paesi che si trovano ad affrontare tutti i tipi di penuria materiale) tutte le risorse umane, spazio, tempo e cultura. L’educazione formale, non formale, l’auto-educazione: la relazione dialettica tra tutte queste forme educative può favorire questo sviluppo formativo delle risorse umane, compreso l’apprendimento indipendente, individuale e collettivo, dei bambini e degli adolescenti che è un aspetto troppo spesso sottovalutato”¹⁹³.

Gianfranco Staccioli, parlando dell’esperienza di Ettore Gelpi presso i CEMEA, ricorda il suo sostegno al ricambio generazionale all’interno delle associazioni e alla mobilità internazionale dei giovani:

«Il suo discorso pedagogico era basato su diverse cose: io me ne ricordo solo due. La prima cosa era dedicata ai giovani: lui diceva “una organizzazione, qualunque essa sia, quando si costituisce, è formata da uno spirito giovanile, indipendentemente dall’età delle persone, e ogni associazione, nazionale o internazionale che sia, diventa conservatrice e non può fare altro che mantenersi. Quindi l’unica salvezza ad una associazione, che si dichiara essere formativa e formante, è quella di tenere conto che ci deve essere sempre un ricambio giovanile, anche se questo può fare paura. Il ricambio giovanile può avvenire se questi giovani non si chiudono a loro volta all’interno dell’associazione, per diventare i nuovi vecchi dell’associazione stessa. Come fare per avere dei giovani che abbiano un’apertura non limitata all’interno del gruppo di riferimento? Le attività dei CEMEA a livello internazionale sono fatte apposta”. Lui ci diceva di fare in modo che tutti i nostri giovani facessero uno stage nel Québec, in Germania, in Francia o in Russia, cioè dovunque avevamo dei rapporti a livello internazionale, perché questa mobilità giovanile (c’era già la mobilità universitaria ma in maniera abbastanza limitata) era proprio un atteggiamento di confronto con persone che vengono da situazioni ambientali diverse»¹⁹⁴.

I giovani, in molti casi, hanno difficoltà a comprendere perché alcuni paesi si dichiarano in situazione di crisi mentre la produzione e il livello di vita aumentano e il patrimonio scientifico e tecnologico è in fase di forte sviluppo; alcuni di loro contestano questa strumentalizzazione della crisi fatta da paesi e gruppi sociali che non ne sono realmente intaccati.

Il futuro dei giovani è poi collegato all’ambiente sociale, familiare ed economico in cui nascono e vivono e le teorie generali riguardo la loro condizione andrebbero evitate o, almeno, contestualizzate: “ogni generalizzazione relativa alla condizione dei giovani nei confronti del lavoro e dell’istruzione dovrebbe essere evitata. La segmentazione del mercato del lavoro all’interno di un paese e la natura delle relazioni economiche internazionali determinano in modo diverso il destino dei giovani per quel che riguarda formazione e lavoro.

¹⁹³ Gelpi E., *L’enfant et l’adolescent entre la famille et l’école*, “Les Amis de Sèvres”, n. 4, dicembre 1981, p. 26.

Testo originale: *Construire, donc, en valorisant (notamment dans les pays qui se trouvent confrontés à toutes sortes de pénurie matérielles) toutes les ressources humaines, d’espace, de temps et de culture. Education formelle, éducation non-formelle, autodidaxie: la relation dialectique entre toutes ces formes éducatives pourrait favoriser cette valorisation des ressources humaines, dont l’apprentissage indépendant, individuel et collectif, des enfants et des adolescents est un aspect trop souvent sous-estimé.*

¹⁹⁴ Estratto dall’intervista a Gianfranco Staccioli.

Vivere in un paese provvisto di tutto oppure in un paese con gravi limitazioni di carattere materiale, in un ambiente rurale o in un ambiente urbano, essere uomo o essere donna, avere beneficiato o meno di una formazione iniziale, appartenere ad un gruppo sociale o ad un altro significa per i giovani un avvio a percorsi formativi e occupazionali diversi”¹⁹⁵.

Ettore Gelpi propone di ragionare su tre categorie di giovani sulle quali non si riflette abbastanza, in termini educativi: i giovani che provengono dalle classi dirigenti; i giovani né super-qualificati né sotto-qualificati, cioè la maggioranza dei giovani; i giovani detenuti in istituti di pena. Riguardo alla formazione dei giovani che provengono dalle classi dirigenti, sarebbe opportuno smascherare i meccanismi che portano alla creazione, alla selezione e alla formazione della classe dirigente, che probabilmente sono collegati al rigetto e all’insuccesso di altri giovani e di altri gruppi sociali. Lo scarso interesse per i giovani né super-qualificati né sotto-qualificati riflette invece il ritardo a comprendere l’importanza della formazione in relazione alla produzione. Chi si occupa concretamente di progettazione educativa non dovrebbe dimenticare di includere queste categorie di giovani. La formazione dei giovani in istituti di pena e di rieducazione è spesso tenuta nascosta in quanto si teme di far conoscere la situazione della criminalità giovanile e la natura non sempre educativa di queste iniziative formative. Ettore Gelpi invece dimostra grandissimo interesse per i luoghi di detenzione che possono realmente diventare luoghi di formazione; in particolare, riportiamo un suo ricordo contenuto nel testo “*Un meccano international*”:

«Nel 1979, ho visitato a Colombo una prigione di donne (segno coraggioso da parte di un paese di aprire le porte di una prigione ad un straniero). Con alcuni funzionari ed educatori cingalesi, abbiamo assistito ad un corso impartito a un gruppo di ragazze. Alla fine, c’è un scambio di idee sulle esperienze educative. In fondo alla sala, una ragazza chiese la parola e c’invitò (i compatrioti ed io, straniero) a riflettere sul modo di rendere il tempo educativo più significativo nella prigione. Il suo discorso è di grande apertura, la sua retorica razionale. Una prigioniera educatrice, in questo caso “formatrice di formatori”, ed io non penso che questa funzione sia paradossale. Ci ricorda che il tempo non scelto in prigione potrebbe essere tuttavia prezioso per i suoi colleghi e per lei e che occorrerebbe permettere loro, con una certa creatività, di arricchirsi sul piano culturale. Partendo, la ringraziamo, senza essere capace di risponderle»¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Gelpi E., *Istruzione e lavoro: creatività e speranze dei giovani*, op. cit., p. 22.

¹⁹⁶ Gelpi E., *Un meccano international*, op. cit., p. 39.

Testo originale: *En 1979, j’ai visité à Colombo une prison de femmes (signe courageux de la part d’un pays d’ouvrir les portes d’une prison à un étranger). Avec des fonctionnaires et des éducateurs cingalais, nous avons assisté à un cours donné à un groupe de jeunes filles. A la fin, il y a un échange d’idées sur les expériences éducatives. Au fond de la salle, une jeune fille demanda la parole et nous invite (compatriotes et moi, étranger) à réfléchir sur la manière de rendre le temps éducatif plus significatif dans la prison. Son discours est de grande envergure, sa rhétorique rationnelle. Une prisonnière éducatrice, à cette occasion "formatrice de formateurs", et je ne pense pas que cette fonction soit paradoxale. Elle nous rappelle que le temps non choisi en prison pourrait être toutefois précieux pour ses collègues et pour elle et qu’il faudrait, avec une certaine créativité, leur permettre de s’enrichir sur le plan culturel. En partant, nous la remercions, sans être capable de lui répondre.*

3.6 Costruire un'alternativa pedagogica: una "scuola senza cattedra"

La prospettiva di educazione permanente promossa da Ettore Gelpi è una prospettiva che coinvolge tutti i tipi di educazione e, quindi, anche quella scolastica, parte integrante e fondamentale della formazione dell'individuo. Dopo aver delineato il pensiero e delle preoccupazioni di Ettore Gelpi rispetto ai giovani, delineiamo in questo paragrafo la sua proposta educativa volta al rinnovamento dell'istituzione scolastica.

Il testo fondamentale che raccoglie le riflessioni di Gelpi sulle problematiche dell'istruzione scolastica e le sue proposte di rinnovamento è "Scuola senza cattedra" (1969), scritto nato dall'esperienza di Gelpi, diretta e indiretta, nella scuola (insegnamento, formazione degli insegnanti, incontri con i genitori, ecc.) e dalla sua convinzione che ci sia un legame strettissimo tra formazione e vita futura e tra formazione e società.

Nell'introduzione al testo, Ettore Gelpi sostiene che "l'atto educativo è fecondo se è da tutti condiviso"¹⁹⁷ e che l'attuale incapacità di partecipazione reale alla vita delle istituzioni educative comporta dei costi molto alti per famiglie e studenti: scelte errate per quanto riguarda i corsi di studio, scarsa fruizione delle occasioni culturali esistenti, ripetizioni private spesso non efficaci, disinteresse generale per la formazione, sia formale che informale. Purtroppo, le strutture scolastiche sono in funzione del sistema e non il contrario, quindi è opportuno essere molto cauti nel coltivare l'illusione di una trasformazione della società perché questo presuppone rapporti tra classi sociali diversi da quelli esistenti. Considerati questi limiti, l'azione educativa può comunque essere vista in una prospettiva diversa perché, senza dubbio, la scuola ha le potenzialità per essere uno dei fattori promotori di un vero cambiamento sociale volto al superamento di ogni forma di discriminazione e all'equità delle occasioni educative. "La riforma della scuola è condizione e risultato della trasformazione di una società e si può realizzare nella misura in cui la soluzione di questo problema non è solo un bisogno collettivo, ma si traduce anche in un'azione collettiva. La riforma delle strutture educative, formalmente o di fatto realizzata, è la condizione per la costruzione di una società capace di rinnovarsi; parallelamente una società, che si rinnova attraverso riforme o una radicale rivoluzione, non può che darsi nuove strutture educative"¹⁹⁸.

Il fallimento scolastico dei giovani e la loro insoddisfazione, spesso, sono visti come problemi della famiglia o carenze del singolo soggetto e, molto raramente, possono trovare una concreta soluzione nelle lezioni private, nelle richieste di indulgenza da parte dei genitori verso gli insegnanti, nell'impegno di fine anno. Le cause di questi sintomi, e anche le cure, vanno invece cercate nell'azione diretta e collegiale da parte della scuola e in un'azione più

¹⁹⁷ Gelpi E., *Scuola senza cattedra*, op. cit., p. 10.

¹⁹⁸ Ivi, p. 12.

vasta nell'ambito delle società nelle diverse situazioni in cui ciascuno si trova¹⁹⁹. “L'operaio o il contadino che vedono il proprio figlio rifiutato dalla scuola per ragioni economiche o per insufficienze culturali non possono illudersi di trovare soluzioni individuali, la cui precarietà ben presto li scoraggerebbe da ogni ulteriore azione. Solo iniziative collettive nella scuola, azioni di intervento nella comunità, pressione nei e sui partiti, sindacati, ecc., possono a breve e lunga scadenza modificare i rapporti reali delle classi popolari con la scuola. Non è soltanto la disponibilità di un insegnante aperto che importa sollecitare per far comprendere e recepire dalla scuola il mondo culturale delle classi subalterne, ma piuttosto si tratta di organizzare una reale presenza di queste classi nella vita economica, politica, sociale e culturale. Questa presenza permetterebbe una identificazione culturale maggiore dei ragazzi con le famiglie nel periodo della loro formazione e costringerebbe le strutture scolastiche a fare i conti con l'intera società e non con quella fetta con la quale sembra più facile la comunicazione ed il dialogo perché il linguaggio è comune”²⁰⁰.

La scuola, che nella visione di Ettore Gelpi ha avuto il suo periodo di maggiore splendore nella Francia dell'800, nell'Unione Sovietica dopo la rivoluzione e negli Stati Uniti degli anni '30, si trova oggi a cercare nuove prospettive per la società in crisi. Alcune correnti di pensiero propongono, provocatoriamente, un superamento dell'istituzione scolastica a favore di una società utopisticamente educante (come la descolarizzazione proposta da Ivan Illich e l'autogestione pedagogica di Georges Lapassade). La società senza scuola è, tuttavia, un'ipotesi che si pone per ora al di fuori del tempo storico; la questione reale è dare una risposta alle problematiche relative alla scuola oggi nella nostra società. Occorre, pertanto, rifiutare la presunta neutralità della scuola per farle riassumere il suo significato politico. “Alla scuola della ‘circolare’ si contrapporrebbe la scuola della ricerca permanente del suo significato, scuola scomoda per molti ma l'unica reale in una società che sembra decisa a non perpetuarsi nelle sue attuali strutture”²⁰¹.

Gelpi propone un'alternativa pedagogica rispetto al tradizionale autoritarismo e alla consueta selezione della scuola, che non può essere solamente un rifiuto dei metodi e delle strutture del passato ma che deve contenere anche una concreta proposta di riorganizzazione educativa. La nuova proposta formativa si deve collocare nel preciso contesto storico in cui si è inseriti, in quanto non è solamente un rinnovamento dei metodi ma anche di contenuti e di metodologie didattiche; essa si contrappone, inoltre, alle posizioni pedagogiche autoritarie e alla sterile applicazione delle nuove soluzioni tecnocratiche poiché non si pone in funzione di una maggiore efficienza produttiva. “La nuova alternativa pedagogica si fonda prima di tutto

¹⁹⁹ Cfr. *ibidem*.

²⁰⁰ *Ivi*, pp. 12-13.

²⁰¹ *Ivi*, p. 36.

sulla partecipazione di tutti e non solo di coloro che già posseggono un bagaglio culturale: creatività di nuove soluzioni per l'organizzazione delle strutture formative esistenti nel paese, recupero dell'aspetto formativo del lavoro come occasione formativa, rifiuto di considerare acquisite situazioni che impediscono lo sviluppo culturale sono alcune premesse di questa alternativa. Ma come si costruisce un'alternativa pedagogica? Preparandola, vivendola, sperimentandola, valutandola: nuovi modelli alternativi si devono accompagnare ai rifiuti delle vecchie strutture, modelli non astratti ma reali che rispondono alle urgenze di una società che non vuole ulteriormente permettere sprechi nell'attività educativa”²⁰².

L'alternativa si articola in proposte a breve e lunga prospettiva e ha l'obiettivo di ottenere dei cambiamenti strutturali rivolgendosi alla totalità degli attori coinvolti e non solamente ad alcuni educatori interessati a un discorso pedagogico innovativo. Ciò attraverso una pressione di base attuata dai partiti politici, dai sindacati, dai movimenti culturali unita alla capacità di affrontare scientificamente i problemi dell'istruzione scolastica. L'alternativa pedagogica ha anche bisogno di un ambiente idoneo perché la società in quanto tale è un processo educativo e non può delegare la sue funzioni solo alla scuola. I rapporti tra scuola e comunità devono quindi mutare poiché la nuova proposta si oppone alla selezione, all'autoritarismo e a ogni forma di discriminazione sociale. “Come costruire una scuola democratica? Come rifiutare soluzioni autoritarie nella struttura e nei metodi? Come rifiutare il conformismo? Lo stretto collegamento di tutti gli aspetti del processo educativo, il rifiuto della settorializzazione, la partecipazione di tutti all'attività educativa sono le premesse per una metodologia antiautoritaria”²⁰³. Alla scuola del certo e del conformismo si contrappone la scuola della critica e della dialettica.

L'intera società è invitata a partecipare al processo di rinnovamento scolastico, processo che non è volto solamente all'aumento quantitativo della popolazione scolastica e all'introduzione di tecniche e strumenti nuovi, ma anche alla risoluzione di problemi relativi alla struttura, ai metodi e ai contenuti. La scuola deve essere realmente capace di concepirsi come uno solo dei contesti educativi presenti nella società e impegnarsi a valorizzare tutte le altre occasioni educative in cui si trovano coinvolti insegnanti e alunni. “La scuola si pone dialetticamente nei confronti della comunità, come della società. Ricevendone contributi e apportandovene, non rifiutando una continua comunicazione e nello stesso tempo elaborando autonomamente la propria tematica”²⁰⁴. Se già nel momento della sua programmazione, l'ordinamento scolastico si disinteressa alla società e non costruisce degli strumenti di ricerca per analizzare le reali attese della popolazione, esso è destinato a fallire o a perpetuare le vecchie logiche: le

²⁰² Ivi, p. 18.

²⁰³ Ivi, p. 20.

²⁰⁴ Ivi, p. 27.

riforme scolastiche, se indifferenti alle richieste, manifeste o latenti, di chi le potrà utilizzare, hanno già in sé le ragioni del proprio insuccesso.

La partecipazione di una società alla costruzione della propria scuola non comporta inevitabilmente il rifiuto di un'autonomia dell'istituzione educativa; è invece nell'equilibrio fra questa autonomia ed una reale presenza popolare nella costruzione e nella gestione della scuola che si realizza una scuola nuova. “Il mito di una scuola comunitaria, che della comunità fa il suo intero universo, è altrettanto pericoloso del mito di una scuola centralizzata ove il ministro dell'istruzione si può vantare al momento degli esami finali che tutti gli esaminandi stiano affrontando nella medesima ora le medesime prove. In entrambi i casi miti inesistenti sono celebrati poiché la comunità e la sua scuola non sono per nulla autonome (in quanto subiscono larghi condizionamenti economici e sociali) e per nulla eguali sono quelle prove finali poiché diverse sono le situazioni in cui gli studenti si sono trovati e diversi gli insegnanti che le interpretavano”²⁰⁵. È dunque opportuno sottolineare l'importanza delle relazioni quotidiane fra la scuola e la comunità. Mentre le vecchie scuole erano caratterizzate dalla loro estraneità nei confronti della comunità in cui erano inserite, la nuova proposta pedagogica prevede scuole più aperte verso la comunità e la necessità, per chi educa, di conoscere le condizioni di esistenza di una comunità: lavoro, stile di vita, modo di abitare, ecc. Se l'insegnante si impegna a conoscere adeguatamente tutte queste cose, allora potrà effettivamente favorire un avvicinamento tra scuola e comunità e basare i suoi insegnamenti sulle concrete situazioni in cui gli studenti sono collocati.

La struttura della scuola dovrebbe essere flessibile e sperimentale per permettere continue riforme e rinnovamenti. “La scuola sperimentale, frutto del concorso di tutti, si pone come la nuova scuola ove la ricerca continua del significato dell'attività educativa e la verifica degli strumenti per realizzarla sono parte integrante dell'attività didattica. La sperimentazione non appare più come un momento eccezionale in relazione alla programmazione di un nuovo tipo di scuola, ma diventa invece la modalità abituale di un lavoro educativo. Il metodo scientifico sperimentale si pone come risposta di una scuola che rifiuta di essere estranea al contesto in cui è inserita in quanto permette di continuare a verificare la relazione fra l'attività didattica e coloro che vi partecipano. Nella sperimentazione è anche la risposta all'alienazione della condizione dell'insegnante che ha così la possibilità di ricostruire l'intero atto educativo”²⁰⁶. La scuola ha, pertanto, la possibilità di porsi come centro di informazione permanente per la comunità, come un'organizzazione aperta capace di dialogare con le associazioni, i gruppi e le istituzioni presenti nel territorio e di metterli in contatto tra loro.

²⁰⁵ Ivi, p. 26.

²⁰⁶ Ivi, p. 29.

La struttura della nuova scuola non muta solo verso l'esterno ma anche verso l'interno. Ad esempio, la classica suddivisione in classi appare arbitraria perché impone stessi ritmi a persone che hanno bisogni diversi. Una possibile soluzione a questa problematica potrebbe essere la costituzione di un laboratorio per ogni singola disciplina coordinato dall'insegnante ma con materiale bibliografico e idonei strumenti di lavoro a disposizione degli studenti. Ciò comporterebbe la messa in discussione dell'"autorità" degli insegnanti e dei compagni più grandi: l'autorità autentica, e quindi da non contestare, non è quella imposta ma quella che si pone come strumento di crescita e di libertà e non di repressione, la nuova autorità non è solo quella degli insegnanti, ma anche quella degli studenti stessi, della metodologia elaborata insieme, dei risultati della ricerca ed è capace di riflettersi anche sulla famiglia. Se l'intenzionalità dello studio e la metodologia sono da tutti condivise, si supererà anche l'alienazione, dalla prima formazione alla vita adulta. "Scuola democratica significa appunto abitudine all'esercizio dell'autorità, acquisizione di un metodo di lavoro collettivo (che per essere tale non è per nulla in contrapposizione alla libertà dell'individuo), gusto per la comunicazione vicendevole, scoperta della ricerca come strumento continuo di studio. Non è possibile realizzare questa scuola democratica con la introduzione solo di nuove tecniche e strumenti, e neppure con l'acquisizione apparente e circoscritta di nuovi metodi. È con una riforma sostanziale delle strutture, con una introduzione di contenuti significativi, con un'acquisizione di nuovi metodi capaci di fare acquisire una coscienza storica e critica alle scienze umane come di quelle naturali che si costruisce la scuola democratica"²⁰⁷.

Si delinea dunque una concezione di scuola in linea con i principi dell'educazione permanente, basata sul metodo scientifico e sulla continua messa in discussione dei suoi postulati. In questo contesto, il contributo delle scienze sociali all'educazione e alla ristrutturazione scolastica potrebbe essere assai fecondo, soprattutto per il ricco patrimonio da esse elaborato. È auspicabile che le scienze sociali siano ausiliarie al processo educativo in quanto molto utili sia per una adeguata conoscenza dei giovani sia per avviare un processo di revisione del proprio stile di insegnamento da parte degli insegnanti. Esse risultano inoltre necessarie quando i soli strumenti pedagogici risultano carenti per rispondere a problemi particolari. Fra le scienze sociali, le più utili al processo educativo sono la sociologia, l'antropologia culturale, la psicologia, la psicologia sociale, la psicanalisi.

Un altro aspetto a cui la scuola deve porre particolare attenzione è la partecipazione dei genitori alla vita educativa dei figli, non solo a casa. "È mentalità diffusa nella nostra tradizione educativa distinguere fra istruzione e educazione, affidando prevalentemente la prima funzione alla scuola, la seconda alla famiglia. Questa dicotomia altera il rapporto

²⁰⁷ Ivi, p. 34.

educativo in quanto affida alla scuola i soli fini di preparazione intellettuale e riserva alla famiglia il raggiungimento di tutte le altre finalità, anche se di queste finalità non sempre vi è consapevolezza”²⁰⁸. Se si separano a priori i compiti educativi della scuola e della famiglia, si esclude ogni rapporto di collaborazione tra questi due agenti educativi. Effettivamente, spesso i genitori sanno poco della vita scolastica dei figli e gli insegnanti sono poco preparati ad accogliere i suggerimenti delle famiglie. Negli incontri tra insegnanti e genitori gli alunni sono visti spesso come imputati da difendere o accusare e non come i protagonisti del rapporto educativo; si mettono in evidenza le carenze e le mancanze degli alunni ma non si mettono in discussione le mancanze della scuola o della famiglia, non si prendono in considerazione i desideri e le attese dei fanciulli. La nuova proposta pedagogica suggerisce, invece, una reale partecipazione dei genitori al percorso educativo dei figli e una effettiva collaborazione tra genitori e insegnanti, che tenga in considerazione prima di tutto che i giovani attendono un contributo degli adulti, purché questo contributo sia partecipato e motivato da un reale interesse per ciò che vivono i giovani e per il loro interessi. Probabilmente, la metodologia più idonea alla collaborazione tra scuola e famiglia è la partecipazione dei genitori ai dibattiti e ad alcune attività che permettano loro di comprendere i meccanismi che sono alla base dell’istituzione scolastica. “Se il giovane stabilisce una relazione ricca ed autonoma con i genitori e gli insegnanti, più facili e significative saranno le altre esperienze che gli permetteranno di formarsi. Così pure una relazione fra insegnanti e genitori, che si ponga come esperienza culturale, favorisce l’esercizio di un ruolo educativo più ricco da parte di entrambi”²⁰⁹.

La nuova proposta pedagogica, che si propone di rifiutare ogni forma di autoritarismo e di selezione, assegna all’educatore un ruolo diverso da quello tradizionale e richiede una preparazione più ampia e approfondita: “una sua formazione in più direzioni è necessaria poiché la sua funzione non si limita più a essere quella di trasmettere i contenuti di una materia, rigidamente e staticamente definiti, ma si allarga ad una tematica più articolata e soprattutto dinamica. Si pone il problema della formazione dell’insegnante in una prospettiva educativa; non è più sufficiente una sua preparazione in una sola specifica disciplina; una solida formazione culturale, metodologica, tecnologica, strumentale è altrettanto necessaria”²¹⁰. Oltre alla formazione di nuovi insegnanti si pone il problema dell’aggiornamento degli insegnanti già impiegati nel sistema scolastico in un’ottica di educazione permanente. Troppo spesso l’insegnamento si riduce allo svolgimento di un programma e alla meccanica assegnazione di prove di verifica con le relative valutazioni,

²⁰⁸ Ivi, p. 59.

²⁰⁹ Ivi, p. 68.

²¹⁰ Ivi, p. 69.

troppo spesso è assente una reale valorizzazione delle esperienze concrete degli insegnanti e una riflessione individuale e collettiva capace di portare a nuove conoscenze. Una prima cosa da prevedere in ogni scuola è un'attività didattica collegiale che impegni tutto il corpo docente nella conoscenza delle reciproche discipline in modo che queste diventino patrimonio comune e aiutino ogni insegnante ad aprire il proprio orizzonte culturale. È necessaria anche un'apertura verso gli studenti e le famiglie che possono partecipare alle riflessioni culturali e metodologiche e nel delineare i programmi, il metodo di studio e nella ricerca di soluzioni ai problemi educativi. “La scuola aperta diviene una realtà quando tutti i protagonisti sono invitati a parteciparvi e non quando celebra se stessa con mostre approntate dagli insegnanti e fine anno o con noiose allocuzioni introduttive: la scuola diventa comune patrimonio dei protagonisti nella misura in cui è costruita insieme”²¹¹.

Altro settore in cui la scuola si dovrebbe rinnovare e democratizzare è il suo rapporto con gli studenti, spesso tenuti lontani dalla gestione dell'istituzione scolastica. “Il rifiuto di una reale partecipazione degli studenti alla vita della scuola rivela l'ambiguità di una struttura che si impone e nello stesso tempo a loro si nega; solo la disciplina può mantenere un ordine esterno nella scuola ove l'origine dei conflitti è proprio nell'istituzione che si impone autoritariamente sia agli insegnanti che agli studenti. La richiesta di spazio politico da parte degli studenti esprime l'esigenza di far recuperare all'atto educativo la sua intenzionalità, negata agli stessi insegnanti”²¹². Le rivendicazioni degli studenti del diritto di fare assemblee all'interno della scuola è, ad esempio, una richiesta di partecipazione alle decisioni che li riguardano e al processo di ristrutturazione della scuola. E questo è vero per tutte le lotte studentesche per la riforma della scuola. Occorrono rapporti collaborativi e comunicativi, e non più difensivi, tra i molteplici attori coinvolti nel processo scolastico affinché la partecipazione alla gestione dell'istituzione scolastica non sia negata a nessuno. “Se l'istituzione non è negata a nessuno dei partecipanti dell'attività educativa, la comunicazione diventa più semplice e non è più un fatto personale dovuto a particolari capacità. Se nell'altro non vi è chi ci opprime, vi è desiderio e non fastidio per una conoscenza psicologica, sociologica, e culturale dell'altro. Nella pedagogia del collettivo vi è una risposta all'ansia dell'insicurezza; non più la competizione o la paura dell'autorità si frappongono fra educatori ed educandi, ma il desiderio della ricerca che accomuna chi partecipa alla costruzione dell'istruzione”²¹³. L'apice di questo percorso di collaborazione e dialogo tra studenti e docenti non è però la gestione della scuola ma il rifiuto dell'alienazione in ogni momento della vita dell'individuo, a partire appunto dal suo ingresso nell'istituzione scolastica. “La

²¹¹ Ivi, p. 74.

²¹² Ivi, p. 81.

²¹³ Ivi, p. 87.

scuola costruita da studenti ed allievi in una continua ricerca di contenuti, programmi, metodi, tecniche pone in discussione, proprio in questa fase di costruzione, le ingiustizie di un sistema sociale che colpisce e discrimina fin dai primi anni di vita. Ed una delle ragioni delle tensioni create dalla protesta degli studenti è proprio quella di aver tentato di distruggere quelle barriere che all'interno della scuola e fuori di questa impediscono la comunicazione fra ambienti sociali, situazioni economiche, culture diversi"²¹⁴. Ecco dunque un collegamento fra la condizione dello studente e quella del lavoratore finalizzato a fare in modo che gli individui non vivano nella scuola situazioni fittizie che non troveranno nessun parallelo nella futura vita di lavoro. Ciò non significa subordinazione dello studio al lavoro ma ricerca e costruzione di strutture che, in entrambe le situazioni, impediscano l'alienazione da ciò che si sta studiando, creando, producendo. Si ritiene indispensabile poter vivere pienamente nello spazio e nel tempo in cui si è situati, nell'officina, nella fabbrica, in ogni luogo di lavoro così come nella scuola.

Ci vuole una partecipazione di tutta la popolazione scolastica alla gestione dell'istituzione educativa, secondo un'ottica realmente democratica. "Ma come si può far partecipare di più la popolazione alla gestione dei propri servizi formativi? Come influire anche su quelle strutture ove minori possibilità di partecipazione sono previste, data l'età dei ragazzi? Il miglioramento dei servizi sociali ed educativi per l'infanzia non è il punto di partenza ma quello di arrivo. Non si può pretendere che metodologie democratiche nella scuola materna ed elementare si calino per volontà illuminata di qualche educatore. Fino a quando le altre agenzie sociali che concorrono alla formazione (famiglia, chiese, movimenti politici, ecc.) e offrono occasioni per l'uso del tempo libero (circoli, associazioni, ecc.) mantengono modelli autoritari e strumenti di discriminazione, è assai difficile pretendere che le strutture educative per la prima infanzia siano diverse; è ancora più difficile avere scuole diverse se il modello autoritario caratterizza le relazioni di lavoro. La partecipazione alla costruzione di una scuola diversa non ha quindi solo la sua sede nell'edificio scolastico; si costruisce una scuola nuova rivendicando nuove condizioni di lavoro, rifiutando forme di selezione nel tempo libero, contrapponendo alle manipolazioni dei mezzi di comunicazione di massa una cultura autonoma, facendo insomma del lavoro politico"²¹⁵.

Momento basilare della vita scolastica, a cui raramente partecipano allievi e genitori, è la scelta dei programmi di insegnamento, subordinata alla programmazione ministeriale. La nuova scuola dovrebbe prevedere che i contenuti e il metodo degli insegnamenti vengano discussi, all'inizio dell'anno scolastico, dagli insegnanti con allievi e genitori. Ciò

²¹⁴ Ivi, pp. 87-88.

²¹⁵ Ivi, pp. 90-91.

permetterebbe agli educatori di elaborare programmi realmente calibrati sulla classe e agli studenti di comprendere i criteri di scelta di un programma. Fondamentale è il contributo dei genitori che, prima dell'inizio delle attività didattiche, possono indicare agli insegnanti la cultura di provenienza degli allievi.

Una delle finalità del processo educativo è l'acquisizione di un metodo di studio e di lavoro. Una prima distinzione va fatta tra metodi e tecniche in pedagogia. Con il termine "metodo" si indica la relazione che si stabilisce fra chi insegna, l'oggetto dell'insegnamento e colui che apprende. La tecnica invece caratterizza la relazione tra l'oggetto dell'apprendimento e colui che apprende. I mezzi didattici sono invece l'insieme degli strumenti meccanici per facilitare l'apprendimento. La nuova relazione pedagogica comporta l'acquisizione di nuovi metodi e non solo di nuove tecniche e nuovi strumenti didattici. "I metodi non calano dall'alto come i mezzi didattici; questi ultimi possono essere acquisiti dalla scuola per una intelligente campagna di aziende interessate a vendere i propri prodotti (proiettori, macchine per insegnare, calcolatori, ecc.), ma i primi presuppongono una lotta ed una capacità di innovazione da parte degli insegnanti e degli studenti"²¹⁶.

Nella tradizione pedagogica, la metodologia educativa attiva più avanzata è stata applicata nell'educazione degli adulti perché, dato che l'adulto non è obbligato a seguire i corsi, la relazione fra gli attori del processo educativo si imposta su basi più democratiche. Non è così, purtroppo, per la scuola dell'obbligo, che ha molta strada da fare sul tema della democrazia. Alcuni strumenti necessari per l'attuazione di una metodologia democratica a scuola sono: l'insegnamento individualizzato, il lavoro di gruppo, la ricerca e l'istruzione programmata.

L'insegnamento individualizzato è basato sui principi della pedagogia attiva e propone di adattare il programma, il metodo e lo stile di insegnamento a ogni singolo allievo e non viceversa. I programmi individualizzati per ogni allievo permettono agli allievi di sperimentare, osservare, riflettere liberamente, seguendo i propri tempi (non quelli dell'intera classe) e agli insegnanti di conoscere i reali bisogni di ciascuno, le necessità, le capacità. "Porre il ragazzo in condizione di superare le difficoltà e di progredire secondo i propri tempi significa credere nella capacità auto-educativa dell'individuo e preparare il futuro adulto a continuare autonomamente la propria esperienza educativa"²¹⁷. Agli allievi vanno comunque garantite occasioni di socialità e di relazioni con gli altri. Il metodo dell'individualizzazione didattica mette in crisi una scuola che pretende di aumentare i propri iscritti senza pagare dei nuovi costi: dare a ogni allievo la possibilità di una piena formazione significa dedicare tempo, impegno e risorse economiche alla conoscenza del giovane e alla preparazione del

²¹⁶ Ivi, p. 102.

²¹⁷ Ivi, p. 107.

materiale didattico. Il vantaggio è, indubbiamente, che la scuola diventa veramente di tutti e, dal punto di vista di ogni singolo allievo, si avranno fiducia in se stesso, interesse sempre maggiore per uno studio non più visto come un ostacolo insormontabile e perdita di potenza del clima competitivo della classe.

Il lavoro di gruppo è uno dei momenti più importanti per realizzare una scuola democratica perché, oltre ad opporsi all'impostazione autoritaria del processo educativo, sia dell'insegnante nei confronti degli allievi che di alcuni alunni nei confronti di altri loro compagni, valorizza il contributo di ciascuno e la partecipazione. Il lavoro di gruppo stimola l'assunzione di responsabilità e il contributo di ciascuno, la valutazione del proprio comportamento e la conseguente rettifica, facendo sì che gli alunni apprendano una metodologia di lavoro valida anche per le future situazioni di lavoro e di vita. "L'esperienza di lavoro in gruppo non si esaurisce nell'aula scolastica e neppure nella vita di lavoro; l'attitudine e la fiducia nell'operare insieme è anche la risposta alla solitudine nel tempo libero a cui sembra destinato l'uomo moderno, apparentemente così ricco di relazioni sociali. È proprio in questa relazione con la vita che trascende il momento scolastico che il metodo del lavoro di gruppo appare in tutta la sua fecondità"²¹⁸.

La ricerca è la base di ogni istituzione scolastica che voglia conformarsi al metodo scientifico. Anche se il termine sembra molto ambizioso, la ricerca deve animare ogni intervento didattico perché essa è "l'attività di ricognizione continua che l'educatore compie per collocare la propria attività didattica in una situazione storica determinata e non in un vuoto astratto"²¹⁹. La ricerca non riguarda però solo gli insegnanti di tutte le materie, non solo quelle scientifiche, ma anche gli studenti perché essa è un metodo di lavoro che sarà per loro molto utile anche fuori dalla scuola.

L'istruzione programmata è una tecnologia didattica elaborata da Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) negli anni '50 che consiste nell'articolare il percorso formativo in unità minime, ciascuna delle quali è seguita da un rinforzo positivo. Le unità minime sono espresse sotto forma di domanda e risposta e disposte in ordine progressivo. L'istruzione programmata estende i principi dell'apprendimento individualizzato, presuppone una estrema chiarezza degli obiettivi da raggiungere e si serve di strumenti come il libro programmato, la macchina per insegnare e il calcolatore. I principi di base dell'istruzione programmata sono: definizione degli obiettivi, scomposizione dell'attività dell'allievo in unità elementari, gradualità dell'insegnamento, riflessione sulle condizioni necessarie per ottenere un mutamento nel comportamento e misurazione dell'apprendimento. Questi stessi principi possono essere

²¹⁸ Ivi, p. 116.

²¹⁹ Ibidem.

utilissimi nella normale attività didattica anche se, come sostiene lo stesso Gelpi, a volte gli insegnanti oppongono resistenza a questo tipo di insegnamento meccanico. Ovviamente lo sviluppo dell'istruzione programmata nella scuola presuppone una qualificazione metodologica e tecnologica degli insegnanti che dovrebbero anche essere coadiuvati dal lavoro di un educatore progettista capace di organizzare i programmi. L'educazione programmata è comunque uno strumento importante per l'individualizzazione dell'insegnamento, per il rinnovamento dei programmi, per la preparazione delle lezioni e del materiale didattico²²⁰.

Momento fondamentale di ogni istituzione scolastica è la valutazione, intesa come la verifica del raggiungimento degli obiettivi prefissati. La valutazione rivela, più di ogni altra cosa, le scelte che l'istituzione scolastica fa e come è stata impostata l'attività didattica. Per prima cosa, occorre analizzare le caratteristiche e le esperienze di coloro che sono coinvolti nel processo educativo, non solo gli insegnanti e gli allievi ma anche i genitori e la comunità; questo permette di ritrovare il significato vero della valutazione e le finalità e i contenuti delle attività che si propongono. È importante poi raccogliere una documentazione delle diverse fasi del processo educativo, documentazione che non si esaurisca solamente a una votazione trimestrale o quadrimestrale ma che riesca a raccogliere informazioni sia sul profitto che sui metodi usati, sulle tecniche e sui programmi. La valutazione scolastica è anche un'autovalutazione per l'insegnante che può controllare l'andamento, positivo o meno, del proprio lavoro. La valutazione va intesa anche come autovalutazione degli alunni, non limitata alla finzione di darsi un voto da soli ma finalizzata alla partecipazione degli studenti all'iter valutativo. A questo punto, è opportuno segnalare i limiti degli strumenti di valutazione tradizionali (interrogazione, scrutinio, esami finali), spesso messi in discussione appunto per la loro scarsa attendibilità e per il loro utilizzo in senso punitivo. Anche l'uso di *test* non si dimostra risolutivo perché, in molti casi, questo strumento non fa altro che rafforzare la selettività della scuola. Se usati correttamente, invece, i *test* sono uno strumento utilissimo per mettere in luce le capacità degli alunni, anche quelle che non si manifestano abitualmente durante le attività in classe. I *test* non devono essere intesi come misuratori dell'intelligenza di un ragazzo ma come misuratori del livello di preparazione e delle dinamiche di apprendimento di ogni allievo. "La valutazione assume quindi grande importanza, ma in una prospettiva diversa da quella abituale: valutare significa soprattutto rendersi conto, sin dall'inizio, delle esperienze dei ragazzi e delle loro situazioni ambientali. La valutazione non approda per questo a una generica comprensione umana o a mere forme di

²²⁰ Cfr. Gelpi E., *La scuola e l'istruzione programmata*, in Valiutti S. (a cura di), *L'istruzione programmata*, Bulzoni, Roma, 1970, pp. 43-49.

assistenza, in quei casi che si presentano difficili; stimola invece risposte soprattutto pedagogiche. [...] Una valutazione globale non esclude una misurazione quantitativa che ci permette di verificare l'apprendimento. La valutazione viene così a perdere qualsiasi carattere punitivo, non è più autoritaria, ma si propone come attività comune che impegna insieme insegnanti e studenti»²²¹. Una nuova proposta pedagogica dovrebbe prevedere anche una valutazione dell'efficienza esterna dell'istituzione, non solo quella interna. Questo tipo di valutazione, che verifica la capacità della scuola di produrre risultati significativi al suo esterno, nel mondo del lavoro, della politica, della famiglia, ecc., è piuttosto lontana dalla tradizione scolastica italiana ma andrebbe presa in considerazione nell'ottica di un'educazione che sia affettivamente permanente.

Saul Meghnagi, che è stato allievo di Gelpi presso il CEPAS di Roma, ricorda così il suo approccio nei confronti della valutazione e dell'autovalutazione degli allievi, intesa appunto come verifica delle nuove conoscenze acquisite:

«Lui era molto dialogante, e poi chiedeva di scrivere le proprie esperienze, e poi soprattutto lui chiedeva agli studenti di valutarsi e diceva “dimenticate il voto, siete tutti promossi, io non farò la valutazione ma chiedo a voi di valutare quello che avete imparato e quello oggi sapete di più, lo dovete mettere per iscritto in una o due pagine”. Quindi la valutazione era molto centrata sull'autovalutazione, lui ignorava il voto e la promozione ma enfatizzava molto questo aspetto della valutazione»²²².

Un adeguato spazio va dato al rapporto tra scuola e tempo libero. Anche se la scuola spesso crede di avere una vita autonoma, separata dal resto della vita degli individui, allievi e insegnanti sono condizionati, nel loro agire educativo, da tutto ciò che fanno nel tempo non impiegato a scuola. È importante prendere atto di ciò perché la dimensione del tempo libero è molto importante (sia in termini qualitativi che quantitativi) nella vita di ogni individuo: “le lunghe vacanze estive, le vacanze invernali e primaverili, i fine settimana, i pomeriggi e le sere possono essere importanti momenti culturali, anche se la scuola ignora largamente questo tempo non scolastico, quasi non la riguardasse”²²³. Una riflessione della scuola sul tempo libero potrebbe essere utile per due motivi: conoscere un aspetto importante della vita dell'allievo e proporre, conseguentemente, una propria politica per il tempo libero. “Non esiste un tempo libero che non sia anche occasione di apprendimento, come non esiste un'attività educativa che non si conceda momenti di pausa e di svago. Il ragazzo apprende ascoltando la radio e guardando la televisione, giocando con gli amici e vivendo in famiglia; il ragazzo ama distrarsi a scuola, negli intervalli, come lavorando in classe, perché non considera la scuola solo come momento di lavoro, senza spazi per la conversazione, il gioco,

²²¹ Gelpi E., *Scuola senza cattedra*, op. cit., p. 135.

²²² Estratto dall'intervista a Saul Meghnagi.

²²³ Gelpi E., *Scuola senza cattedra*, op. cit., p. 163.

il divertimento”²²⁴.

A questo punto, è opportuno mettere in rilievo la relazione tra educazione scolastica, orientamento e formazione lavorativa, normalmente viste come momenti separati della storia educativa di una persona. “Scelta degli studi, orientamento, formazione sul lavoro sembrano a prima vista dei momenti separati l’uno dall’altro poiché sono sempre stati visti come tappe successive. Una diversa considerazione forse va presa in esame proprio per la stretta correlazione e l’intrecciarsi di questi tre momenti. La scelta degli studi non si conclude più al termine di nessun ordine di scuola, nemmeno al conseguimento della laurea universitaria. Dallo studio delle lingue all’approfondimento della propria disciplina, dall’acquisizione di una più completa informazione culturale all’iscrizione ad un corso organico, la scelta degli studi può continuare per l’intera vita di un uomo e per ogni tipo di lavoro; parallelamente l’orientamento professionale non si esaurisce con la scelta di una professione o di un mestiere che si fa in giovane età, ma continua e quanto più ciascuno potrà prevedere ed influire sulle sue future scelte professionali tanto meno sarà condizionato dalle leggi del mercato del lavoro”²²⁵. La formazione sul lavoro è un momento educativo importante quanto l’educazione scolastica e non può essere ridotta a mero addestramento professionale. Un nuovo modo di intendere lo studio ed il lavoro non può nascere che nella scuola attraverso una formazione completa e politecnica capace di sperimentare il lavoro e il suo valore.

Il soggetto, nel corso della sua vita, entra in contatto con una pluralità di contesti educativi e la scuola dovrebbe essere vissuta pienamente e liberamente dagli alunni, senza la costante preoccupazione per ciò che avverrà dopo. “Considerare fin dall’inizio la scuola come una comunità intellettuale a livello dei docenti e dei discenti significa rifiutare di ridurre l’esperienza scolastica ad una mera preparazione per un ingresso nel sistema produttivo. La scuola che si pone come l’inizio di un processo educativo, che si confonde con l’intera vita dell’uomo, è centro di genuina esperienza culturale per tutti coloro che vi partecipano. Nel rifiuto di un’educazione alienata e di una cultura massificata è la proposta di un metodo che garantisce al giovane, come all’adulto, il pieno uso e controllo della propria esperienza”²²⁶. Se vediamo la società in una prospettiva di educazione permanente, l’istituzione scolastica va intesa come una scuola di metodo, ove si inventano e si acquisiscono gli strumenti per continuare a ricercare, osservare, comprendere la realtà. Gli anni della scuola mantengono dunque una loro centralità perché hanno il compito di consentire a tutta la popolazione, e non solo a una parte di essa, di apprendere strumenti fondamentali lungo tutto il corso della vita. “La formazione del giovane come dell’adulto si realizza nell’assunzione critica della realtà in

²²⁴ Ivi, p. 164.

²²⁵ Ivi, p. 176.

²²⁶ Ivi, p. 180.

cui l'uomo vive e produce. Nella capacità di partecipare alla vita del proprio tempo ed insieme sapersene distaccare è l'equilibrio dell'adulto che intende non limitare, ma allargare le proprie capacità di esperienza»²²⁷.

Per concludere usiamo alcune significative parole di Ettore Gelpi, con cui termina anche il testo "Scuola senza Cattedra":

«L'attività educativa si pone come fine l'emancipazione dell'uomo dai suoi condizionamenti o per lo meno l'assunzione critica degli stessi. Il processo educativo significa così per ciascuno, nel momento individuale come in quello collettivo, ricerca di strumenti per trasformare la propria condizione e non per ulteriormente ridurla. Risulta allora chiaro perché la scuola non può che essere uno soltanto di questi strumenti; l'esperienza di lavoro, la vita associativa, il controllo critico del proprio tempo libero sono altrettanti momenti per ridare significato ad un processo permanente di formazione che garantisce occasioni nuove ed aperte di presenza attiva nella società»²²⁸.

3.7 Storia dell'educazione, educazione comparata e ricerca educativa

Ogni grande pensatore e intellettuale ha degli strumenti privilegiati che utilizza per interpretare la realtà, per ponderare i fatti che accadono e per trovare soluzioni adatte ai problemi che si presentano. Gli strumenti privilegiati da Ettore Gelpi sono la storia dell'educazione e l'educazione comparata, due discipline con una grande tradizione ma attualmente spesso marginalizzate. La storia dell'educazione e l'educazione comparata sono strumenti utili per analizzare un problema nel tempo e nello spazio, ponendolo in relazione con le esperienze di altri territori e con le saggezze del passato.

La storia dell'educazione è un argomento a cui Ettore Gelpi si interessa per tutta la sua vita perché utilissima per ricollocare le singole storie educative locali in relazione con altre storie educative internazionali e anche con la storia dell'umanità:

«La storia dell'educazione apre a parecchi popoli la prospettiva di nuove forme di identità educativa. È così anche per i gruppi sociali che non si riconoscono nelle tradizioni educative scolastiche che erano loro straniere. La storia dell'educazione diventa riconquista di un passato culturale, conoscenza di relazioni molteplici con altre civiltà, scoperta della sua propria specificità ed incontro di esperienze comuni, che appartengono alla storia dell'umanità. I risultati della ricerca storica sono anche spesso utili per comprendere funzione e pertinenza di strutture educative contemporanee»²²⁹.

L'educazione comparata è intesa come un settore specifico delle scienze dell'educazione che studia in maniera scientifica il confronto fra sistemi e concezioni dell'educazione passati e

²²⁷ Ivi, p. 181.

²²⁸ Ivi, p. 184.

²²⁹ Gelpi E., *Problèmes de la recherche éducative*, op. cit., p. 166.

Testo originale: *L'histoire de l'éducation ouvre à plusieurs peuples la perspective de nouvelles formes d'identité éducative. Il en est ainsi également pour des groupes sociaux qui ne se reconnaissent pas dans des traditions éducatives scolaires qui leur étaient étrangères. L'histoire de l'éducation devient reconquête d'un passé culturel, connaissance de relations multiples avec d'autres civilisations, découverte de sa propre spécificité et retrouvailles d'expériences communes, qui appartiennent à l'histoire de l'humanité. Les résultats de la recherche historique sont aussi souvent utiles pour comprendre fonction et pertinence de structures éducatives contemporaines.*

presenti di tutto il mondo. Effettuare approfonditi studi di educazione comparata è una strada da seguire per analizzare scientificamente i problemi educativi nelle singole realtà e valutare se la soluzione può essere suggerita da esperienze vissute altrove. “L’educazione comparata si configura a differenti livelli: analisi comparata delle pratiche e delle attività educative all’interno dei loro paesi, ricerca congiunta tra i ricercatori dei diversi paesi sulle realtà educative, confronti all’interno dello stesso paese prendendo in considerazione i diversi tipi di pubblico e le discriminazioni in materia di educazione”²³⁰.

Il primo grande studio di educazione comparata di Ettore Gelpi è proprio il suo testo “Storia dell’educazione” (1967) in cui l’autore analizza i problemi educativi con uno sguardo mondiale, capace di evidenziare differenze e similitudini fra i diversi paesi e la presenza di processi educativi anche fra le popolazioni che spesso si ritengono, erroneamente, arretrate. Inoltre, una buona parte della popolazione non è in grado di scrivere nella propria lingua ma possiede comunque una cultura orale, ricca e creativa, non necessariamente di seconda categoria: l’educazione comparata non si deve ridurre allo studio del solo aspetto quantitativo dell’educazione formale e della scolarizzazione ma anche delle esperienze educative di ogni società a cultura orale o scritta.

Si può facilmente osservare che gli scritti che trattano dei problemi dell’educazione, dell’uguaglianza, della stratificazione sociale nei paesi meno sviluppati sono pochi in rapporto a quelli relativi ai paesi industrializzati e che questa insufficienza di informazioni non è che un riflesso di una ingiusta divisione internazionale dell’educazione in cui i paesi ricchi sono favoriti, sia per quanto riguarda gli strumenti educativi, sia per quanto riguarda gli strumenti per la ricerca educativa e per la divulgazione dei risultati della ricerca stessa.

Secondo Ettore Gelpi, lo sviluppo dell’educazione comparata, paradossalmente, è il risultato di una crisi globale dei valori, dei metodi e dei contenuti educativi collegata alle trasformazioni delle strutture produttive e ai nuovi rapporti di classe. Questi cambiamenti fanno sì che l’educazione comparata, prima disciplina marginale, indipendente e libera di compiere un lavoro libero da ogni forma di manipolazione, abbia iniziato a subire delle pressioni da parte del potere economico, politico e amministrativo. L’educazione comparata rischia di diventare un’attività accondiscendente, politicamente e economicamente orientata. Al comparativista, pertanto, il compito di trarre vantaggi dall’accresciuta importanza della propria disciplina per negoziare meglio la sua indipendenza nel lavoro senza svenderlo con conseguenze gravi per i gruppi più svantaggiati: legittimazione delle politiche conservatrici e dei loro interpreti, importazione di metodologie e di prodotti educativi che rafforzano la dipendenza, ecc. Fondamentale, dunque, la consapevolezza dell’importanza di questa attività

²³⁰ Gelpi E., *Luci e ombre dell’educazione comparata*, “Scuola e città”, n. 12, 1988, p. 550.

che può contribuire a rafforzare il razzismo, il colonialismo, il classismo oppure permettere alle popolazioni, vittime di questi fenomeni, di cominciare a liberarsene. I comparativisti dovrebbero riprendere il contatto con la creatività educativa e culturale sempre presente nelle società (attività creative di detenuti, disoccupati, immigrati, disabili, ecc.) e con le attività educative più sofisticate nel campo degli apparati produttivo e militare, che spesso sfuggono perché gravitano intorno ai ministeri e alle università. Essi dovrebbero anche formarsi in molteplici direzioni: da un lato conoscenze relative ai processi di apprendimento e dall'altro conoscenze nel campo delle scienze sociali e dell'economia.

Occorre considerare che l'educazione, in molti casi, è un prodotto commerciale o uno strumento dell'ideologia e, quindi, l'assenza di analisi critica rischia di fare dell'educazione comparata uno strumento per rafforzare l'educazione come prodotto della pubblicità, del mercato e dell'ideologia. "Succede che l'educazione comparata stimoli molto raramente le funzioni critiche di chi l'utilizza, anche se questo obiettivo appare prioritario. Infatti l'educazione merita di essere analizzata e criticata allo stesso modo con cui si analizza e si critica questa o quella attività scientifica o artistica. Un atteggiamento critico potrebbe in certi casi permettere di valutare meglio le eventuali manipolazioni dell'attività educativa"²³¹.

Inoltre "l'espansione dell'educazione in più direzioni e l'applicazione di un nuovo concetto come quello dell'educazione permanente possono arricchire il lavoro dei comparativisti, a condizione che essi compiano uno sforzo per comprendere il significato dell'autoformazione, dell'educazione degli adulti, dell'istruzione a distanza, dei rapporti tra l'educazione formale e informale, della resistenza all'educazione imposta, ecc. La manipolazione per la strada indiretta dell'educazione comparata non ha solo origine ideologica, può essere anche conseguenza dell'ignoranza dei comparativisti, che non conoscono le nuove tendenze educative. Marginalità, lotte per i nuovi progetti educativi, rapporti con i differenti attori del processo educativo sono spesso occasioni culturali per i comparativisti: una professionalità settoriale significa forse più competenze tecniche, ma spesso anche una regressione culturale"²³².

È evidente che la ricerca comparata in campo educativo non può prescindere da una preliminare ricerca relativa alle forze sociali, economiche e politiche di un paese e ai rapporti di forza internazionali. "Raffrontare riforme e filosofie educative senza raffronti sulle poste in gioco all'interno di un paese non conduce molto lontano e certe volte può mascherare realtà come la selezione, la gerarchizzazione dei saperi, ecc. Non è facile mettere insieme le condizioni per una ricerca feconda nel settore dell'educazione comparata; c'è bisogno, da un

²³¹ Gelpi E., Gelpi E., *Complessità umana: ricerca e formazione*, op. cit., p. 81.

²³² Gelpi E., *Luci e ombre dell'educazione comparata*, op. cit., p. 551.

lato, di ricercatori indipendenti e, dall'altro, dell'opportunità di sviluppare delle reti indipendenti per permettere un lavoro internazionale senza manipolazione e senza orientamento preliminari alle ricerche nei paesi più svantaggiati sul piano economico”²³³.

Un lavoro comparativo deve prima di tutto rispettare le differenze perché solo attraverso questo rispetto si può comprendere e apprezzare l'identità educativa dei differenti paesi. La ricerca comparativa è infatti finalizzata a cogliere la specificità delle singole situazioni e a raffrontare coerentemente realtà differenti.

Ettore Gelpi ipotizza anche la possibilità, e la necessità, di impostare ricerche comparate che riguardino specificatamente l'educazione degli adulti. “La fragilità teorica di un'educazione comparata degli adulti ha forse cause molteplici; la prima è semplicemente l'assenza di una teoria dell'educazione degli adulti; la seconda è la difficoltà politica di raffrontare dei sistemi di educazione degli adulti, quando le relazioni tra i paesi non sono buone (ne conseguono il formalismo e il nonsenso delle attività comparate); la terza è la difficoltà metodologica di confrontare pratiche educative legate sempre più all'autoformazione, alla educazione informale e a una molteplicità di situazioni e di ritmi educativi”²³⁴.

Il rapporto tra Divisione Internazionale del Lavoro (DIL) e politiche educative non è sempre chiaro nelle ricerche di educazione comparata in quanto, spesso, si mettono in relazione strutture formative analoghe nella forma ma diversissime sul piano funzionale. I problemi educativi vanno collocati nel loro contesto globale grazie anche a discipline come la filosofia, la storia, l'economia, l'antropologia e le scienze politiche.

Si tratta dunque di un problema di ricerca educativa, intesa come strumento per lo sviluppo di tutti gli individui in tutte le società. L'attuazione di programmi di ricerca educativa è una strategia che, per il momento, è adottata raramente nei paesi poveri della periferia. La ricerca sembra un lusso dei paesi più ricchi mentre dovrebbe essere, al contrario, una condizione basilare dello sviluppo. Da questo la necessità di ampliare e, eventualmente, creare delle strutture di ricerca fondamentale e applicata in ogni parte del mondo. “La coerenza tra gli obiettivi dei programmi di ricerca e quelli legati allo sviluppo del paese è indispensabile, se si vuole evitare che le strutture di ricerca, insieme a quelle dell'insegnamento superiore, divengano uno strumento per consolidare le *élites* e/o al tempo stesso la dipendenza dall'esterno”²³⁵.

La ricerca in educazione e nelle scienze sociali ha senso solo se contribuisce a risolvere i problemi che bloccano il pieno utilizzo di tutte le risorse umane e della loro creatività.

²³³ Ivi, p. 552.

²³⁴ Ivi, pp. 552-553.

²³⁵ Gelpi E., *Divisione Internazionale del Lavoro e politiche educative*, in Visalberghi A. (a cura di), *Quale società?*, La Nuova Italia, 1984, p. 188.

L'internazionalizzazione della strutture di ricerca non risolve il problema che troverà invece soluzione solo se i ricercatori concentreranno il loro lavoro sugli effettivi problemi di fondo delle diverse società²³⁶. La ricerca educativa, in molti casi, è un'attività chiusa in se stessa, senza alcuna relazione con il tentativo di risoluzione di problemi come la disoccupazione e la disoccupazione. Un collegamento con discipline come l'economia e la sociologia potrebbe essere molto vantaggioso per la ricerca in educazione che però, spesso, si blocca davanti a questa interdisciplinarietà. Lo scarto tra le dichiarazioni di principio dei ricercatori e la loro attività di ricerca è molto grande, ai buoni propositi iniziali non fanno seguito studi capaci di portare a cambiamenti effettivi:

«Storie di vita, micro-pianificazione, micro-psicologia, qualità dell'istruzione: si interrogano le persone interessate, ma le scienze e la ricerca educative compiono lo sforzo di stabilire delle relazioni tra le aspirazioni, le motivazioni, la creatività e l'ambiente politico ed economico nel quale le politiche e le attività educative si sviluppano? Chi si incarica di studiare la natura dei nuovi equilibri tra formazione professionale e formazione generale, atti a rispondere alle necessità di natura materiale e psicologica dei giovani e degli adulti?»²³⁷.

La ricerca educativa condotta dalle università è spesso separata dalla ricerca che si svolge al di fuori delle università, nelle strutture autonome, nei centri di ricerca e nelle industrie, cioè nella vita sociale e produttiva. Essa potrebbe invece comprendere tutto l'apprendimento che si svolge nei luoghi di produzione e nella vita associativa e che conduce a un progresso nell'acquisizione degli strumenti scientifici e critici. Si è già iniziato a riconoscere a livello formale questi saperi ma il problema non è questo; quello che sarebbe utile per le università è considerare questi saperi come parte integrante del suo campo di ricerca e di formazione e permettere a coloro che producono e vivono questo sapere di avere delle occasioni di confronto con le università²³⁸.

Ulteriori problemi della ricerca educativa nelle scienze sociali sono relativi alla messa a disposizione dei risultati della ricerca per l'azione educativa quotidiana e alla necessità di ampliarne il campo di analisi. Una grande questione aperta è relativa ai ricercatori e alla loro formazione, sia sul piano professionale che culturale. «Spesso la ricerca educativa istituzionale rivela un mondo culturale abbastanza ripiegato su se stesso, relativamente poco al corrente delle trasformazioni in corso nella vita produttiva, sociale e culturale ed in stato di

²³⁶ Cfr. Gelpi E., *Problèmes de la recherche éducative*, op. cit., p. 166.

²³⁷ Ivi, p. 168.

Testo originale: *Histoires de vie, microplanification, micropsychologie, qualité de l'éducation: on interroge les personnes concernées, mais est-ce que les sciences et la recherche éducatives font l'effort d'établir des relations entre aspirations, motivations, créativité et environnement politique et économique dans lequel politiques et activités éducatives se développent? Qui se charge d'étudier la nature de nouveaux équilibres entre formation professionnelle et formation générale, aptes à répondre aux nécessités de nature matérielle et psychologique des jeunes et des adultes?*

²³⁸ Cfr. Gelpi E., *Politique d'éducation permanente et d'enseignement supérieur: présent et futur*, "L'éducation permanente à l'université et le défi des années 80, La Revue de l'AUPELF", volume XVIII, n. 1, Giugno 1980, p. 210.

difesa per quanto riguarda le nuove proposte relative all'allargamento del campo d'analisi. Nel quadro non istituzionale, la ricerca educativa esercita un'attrazione allo stesso tempo su quelli che vedono una dimensione d'affare finanziario nella formazione e su quelli che hanno compreso il nuovo significato culturale e le prospettive aperte da nuovi progetti educativi. Ma la ricerca educativa ha bisogno dei ricercatori che lavorano nelle istituzioni di ricerca e dei ricercatori che vivono in modo permanente la realtà sociale, produttiva e politica”²³⁹.

Le relazioni tra ricercatori e richieste di ricerca educativa sono spesso difficili poiché i ricercatori dovrebbero avere la libertà di dire anche le cose spiacevoli per il potere politico, economico, amministrativo ed accademico e questi poteri dovrebbero rispondere con delle decisioni concernenti le politiche educative. Come sostiene lo stesso Ettore Gelpi, “delle ricerche educative inutili, fondate su ipotesi false e compiacenti, riempiono spesso i cassetti e talvolta le riviste”²⁴⁰. La ricerca di cui si ha bisogno è una ricerca libera e realmente capace di influenzare le decisioni politiche.

La ricerca educativa si trova a confrontarsi con realtà nuove e in costante mutamento come l'apertura della formazione verso nuovi soggetti (docenti e studenti), la velocità di circolazione dell'informazione, lo sviluppo delle discipline scientifiche e della tecnologia, i nuovi rapporti tra educazione formale e non formale. Per questo i ricercatori hanno bisogno di una formazione, iniziale e continua, molto varia anche se, a volte, i ricercatori in ambito educativo sembrano avere, più degli altri che si occupano di materie scientifiche, delle difficoltà a lavorare sul campo e in laboratorio. Questo forse perché la ricerca educativa mette di rado in gioco la stabilità delle scuole pedagogiche classiche e, spesso, le dichiarazioni di fede (ideologiche, politiche, religiose, ecc.) precedono le ipotesi scientifiche. La risposta a questa sorta di conformismo pedagogico potrebbe risiedere nella collaborazione reale tra ricercatori di diverse discipline (educative, scientifiche, sociologiche, antropologiche, ecc.), artisti, tecnologi e persone impegnate nelle attività produttive. Se l'approccio ideologico caratterizza troppo spesso la ricerca educativa, la scelta dei temi risulta effimera e i risultati saranno difficili da valutare su un piano storico e comparato. A questo riguardo, “Gelpi, impetuosamente, mette il dito nella piaga quando sostiene che è vero che ci sia un

²³⁹ Gelpi E., *Problèmes de la recherche éducative*, op. cit., p. 168.

Testo originale: *Souvent la recherche éducative institutionnelle révèle un monde culturel assez replié sur lui-même, relativement peu au courant des transformations en cours dans la vie productive, sociale et culturelle et en état de défense pour ce qui est de nouvelles propositions concernant l'élargissement du champ d'analyse. Dans le cadre non institutionnel, la recherche éducative exerce une attraction à la fois sur ceux qui voient une dimension d'affaire financière dans l'éducation et sur ceux qui ont compris la nouvelle signification culturelle et les perspectives ouvertes par de nouveaux projets éducatifs. Mais la recherche éducative a besoin des chercheurs qui travaillent dans les institutions de recherche et des chercheurs qui vivent de manière permanente la réalité sociale, productive et politique.*

²⁴⁰ Ivi, p. 169.

Testo originale: *Des recherches éducatives inutiles, fondées sur des hypothèses fautes et complaisantes, emplissent souvent les tiroirs et parfois les revues.*

adeguamento, da parte di taluni, anche fra i professori e i ricercatori universitari, alle linee imposte dolcemente, ma in modo inflessibile, da chi vuole trasformare l'educazione in un prodotto di mercato, privatizzandola e togliendole tutta la sua funzione critica; tuttavia, egli rivela, che se è vero che non tocca alla ricerca nelle università cambiare il corso della storia, è anche vero che tocca ai ricercatori e ai professori analizzare su di un piano critico l'evoluzione dei processi educativi e sociali, osservare tutto nello stesso tempo al fine di darne un giudizio che consenta di operare precise scelte in direzione della difesa dell'uomo e dell'ambiente rispetto alla supremazia del capitale sull'uomo e sullo sfruttamento indiscriminato della Terra. Questa posizione esige una lotta che più che un diritto è un dovere"²⁴¹.

L'università ha la possibilità di assumere un ruolo di primo piano nella promozione della ricerca sull'educazione permanente. La trasformazione delle strutture produttive, la rapida circolazione delle informazioni tramite i mezzi di comunicazione di massa, l'aumento di offerte di formazione non-universitaria, l'internazionalizzazione dell'educazione sono delle sfide con cui l'università deve confrontarsi. Il pubblico che si iscrive all'università sta cambiando: oltre ai numerosi studenti che escono dalle scuole superiori, ci sono anche molti lavoratori diplomati ma senza laurea o con una formazione universitaria incompleta, molte persone che vogliono semplicemente una laurea per passione e soddisfazione personale. L'università deve dunque accogliere tutte queste tipologie di studenti e rinnovare anche le sue metodologie educative: insegnamento a distanza, autoformazione, educazione basata sulle esperienze sono solamente degli esempi di metodologie usate normalmente nell'educazione degli adulti e nell'educazione permanente e che l'università potrebbe far proprie. Ciò non significa "volgarizzare" l'insegnamento universitario ma difendere anche la sua funzione di ricerca. Sono necessari degli spazi di ricerca, di creatività e di comunicazione. "Così con la creazione di posti per la riflessione, la rottura e il pensiero divergente, l'università come centro di educazione permanente, o meglio ancora, come centro di cultura, diventa un laboratorio permanente di domande e risposte provvisorie a disposizione della popolazione generale e non solo alcuni settori privilegiati"²⁴². L'università, in generale e non solo le facoltà dedicate all'educazione, può contribuire allo sviluppo dell'educazione permanente nelle diverse società contemporanee. Potrebbe contribuire alla ricerca teorica permanente sul significato e sulle finalità dell'educazione, all'elaborazione di politiche di educazione

²⁴¹ Schettini B., *Ettore Gelpi e "l'utopia al quotidiano", ovvero lavorare "per un domani che inizia oggi"*, "Culture della sostenibilità", anno II, n.4, 2008, p. 107.

²⁴² Gelpi E., *Les universités comme centres d'éducation permanente*, inedito, p. 5.
Testo originale: *En créant ainsi des lieux à la fois pour la réflexion, la rupture et la pensée divergente, l'université comme centre d'éducation permanente, ou mieux encore, comme centre de culture, devient un laboratoire permanent des questionnements et des réponses provisoires à disposition de l'ensemble de la population et non pas seulement de certains secteurs privilégiés.*

permanente a livello locale, nazionale e internazionale, all'aggiornamento dei contenuti educativi basandosi sulle dinamiche sociali e non solo tecniche, alla formazione degli insegnanti e dei formatori²⁴³.

La trasformazione in corso nelle università, che da centri di formazione superiore per una piccola parte della popolazione stanno diventando centri di formazione per gran parte della popolazione, richiede dei cambiamenti anche per quanto riguarda la formazione iniziale dato che un pubblico sociologicamente differente ha ora accesso agli studi universitari. Strategie positive per affrontare questo mutamento e questo accrescimento della popolazione universitaria sono: valorizzazione delle tecnologie educative, ricerca di connessioni tra ricerca universitaria e realtà esterna, adeguata accoglienza per la popolazione adulta. La condizione attuale dello studente universitario potrà essere sostenuta da criteri quali la flessibilità, l'autoformazione, la diversificazione delle fonti di formazione, di informazione e di orientamento²⁴⁴.

L'università come centro di educazione permanente è il risultato di dure lotte per garantire a tutti una formazione senza ostacoli perché l'educazione permanente non avrebbe alcun senso in un'istituzione universitaria che rinforzi le divisioni tra gli individui in nome dell'istruzione e della cultura.

²⁴³ Cfr. *ivi*, pp. 7-8.

²⁴⁴ Cfr. Gelpi E., *Politique d'éducation permanente et d'enseignement supérieur: présent et futur*, op. cit., pp. 209-210.



CAPITOLO 4

EDUCAZIONE E DIVISIONE INTERNAZIONALE DEL LAVORO

“[...] Se si escludono istanti prodigiosi e singoli che il destino ci può donare, l'amare il proprio lavoro (che purtroppo è privilegio di pochi) costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra: ma questa è una verità che non molti conoscono. Questa sconfinata regione, la regione del rusco, del boulot, del job, insomma del lavoro quotidiano, è meno nota dell'Antartide, e per un triste e misterioso fenomeno avviene che ne parlano di più, e con più clamore, proprio coloro che meno l'hanno percorsa.

Per esaltare il lavoro, nelle cerimonie ufficiali viene mobilitata una retorica insidiosa, cinicamente fondata sulla considerazione che un elogio o una medaglia costano molto meno di un aumento di paga e rendono di più; però esiste anche una retorica di segno opposto, non cinica ma profondamente stupida, che tende a denigrarlo, a dipingerlo vile, come se del lavoro, proprio od altrui, si potesse fare a meno, non solo in Utopia, ma oggi e qui: come se chi sa lavorare fosse per definizione un servo, e come se, per converso, chi lavorare non sa, o sa male, o non vuole, fosse per ciò stesso un uomo libero. Si può e si deve combattere perché il futuro del lavoro rimanga nelle mani di chi lo fa, e perché il lavoro stesso non sia una pena, ma l'amore o rispettivamente l'odio per l'opera sono un dato interno, originario, che dipende molto dalla storia dell'individuo, e meno di quanto si creda dalle strutture produttive entro cui il lavoro si svolge”²⁴⁵.

Il rischio costante di ogni ragionamento sull'educazione è di rimanere un discorso pedagogicamente teorico e di non interconnettersi con gli altri numerosi aspetti che fanno parte della vita di ogni individuo (tempo libero, famiglia, lavoro, vita sociale, ecc.), aspetti

²⁴⁵ Levi P., *La chiave a stella*, Einaudi, Torino, 1991, p. 81.

tutti importanti e indispensabili al pari dell'educazione e della cultura. Degna di un discorso approfondito è la questione del lavoro che, oltre ad essere un fattore produttivo di beni, materiali e immateriali, e di servizi per il singolo e per la società, è una delle componenti principali dell'identità personale e sociale di ogni individuo, della sua realizzazione e della sua felicità. Le parole di Primo Levi con cui si è scelto di iniziare il presente capitolo suggestivamente introducono il lettore al tema del lavoro, una "sconfinata regione" forse meno nota dell'Antartide che potenzialmente può condurre ogni uomo al pieno appagamento. Anche se Primo Levi imputa la buona o cattiva riuscita di un lavoro più a cause individuali che alle strutture produttive – successivamente ci si concentrerà invece sul rapporto tra lavoro, strutture produttive e strutture di potere – le sue parole rimangono utili per esortare tutti a lottare affinché il lavoro e il suo prodotto rimangano effettivamente nelle mani di chi lo fa e affinché diventi un reale strumento di affrancamento e soddisfazione per l'individuo, oltre che di giusto guadagno economico.

Ettore Gelpi, per tutto il suo percorso lavorativo e intellettuale, si interessa al rapporto tra educazione – sempre nell'accezione di educazione degli adulti ed educazione permanente - e divisione del lavoro, sostenendo e dimostrando costantemente che, in tutti i sistemi sociali e politici, l'educazione è inestricabilmente legata alle strutture e ai processi di produzione: lavoro e formazione non possono essere separati. La sua concezione di educazione si fonda su riflessioni relative ad alcune tematiche particolari come il continuo accrescersi del commercio di persone e di lavoro, con tutte le sue conseguenze per la povertà e la disoccupazione, le forme di resistenza da parte dei lavoratori e dei governi, l'emarginazione, nella produzione, di grandi gruppi sociali come le minoranze etniche, le donne, gli anziani, i disabili e gli stessi giovani.

Il lavoro è una condizione basilare dell'esistenza umana, è un'attività che l'uomo compie naturalmente, di cui non può fare a meno, è al centro della sua vita anche se non ne rappresenta la finalità, è il mezzo con cui può soddisfare le sue necessità e quelle della sua famiglia. Efficace è la citazione di Kazimir Malevic (1878-1935) con cui Ettore Gelpi introduce il suo testo "Lavoro futuro. La formazione come progetto politico": "tutto ciò che è vivente tende alla cura di sé. Dall'altra parte, la cura di sé è il principale stimolo al lavoro, poiché è soltanto attraverso il lavoro che si può raggiungere tale condizione"²⁴⁶. Ogni discorso che affronti la tematica del benessere dei singoli senza tenerne in considerazione la dimensione lavorativa risulta, pertanto, sterile e distaccato dalla realtà.

Ciò non significa che riflettere sul rapporto tra la divisione (nazionale e internazionale) del

²⁴⁶ Malevic K., *La pigrizia come verità effettiva dell'uomo*, Il Melograno, Genova, 1995, pp. 20-21, citato in Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., p. 37.

lavoro e le politiche educative sia cosa semplice: complesse e numerose sono le dinamiche tirate in causa e spesso difficili da circoscrivere e spiegare per la loro portata globale. Dal punto di vista di Ettore Gelpi, l'apprendimento è strettamente collegato ai sistemi di produzione in quanto tali poiché di questi fanno esperienza, diretta o indiretta, tutti gli individui, sia quelli che hanno un lavoro, sia quelli che non ce l'hanno, come i contadini senza terre o i lavoratori industriali disoccupati. Pensare secondo categorie ristrette, professionali o nazionali, è quindi rischioso perché può seriamente inibire un pensiero autentico e reale sull'educazione e sul lavoro.

La lotta incessante di Ettore Gelpi è affinché l'educazione, intesa come fatto politico, come possibilità di partecipazione di tutti all'amministrazione del bene comune, sia effettivamente uno strumento al servizio dell'uomo per l'uomo e non più un mezzo per l'accrescimento delle ricchezze e della cultura di un ristretto gruppo di persone. Egli cerca di definire la condizione dei luoghi dell'attuale organizzazione del lavoro e della sua evoluzione verso l'internazionalizzazione, mettendo in evidenza i rapporti di forza indotti dalla logica di un progetto di società unidimensionale legata all'imperialismo, al neocolonialismo e al pensiero unidimensionale. Accanto alla critica, a volte ironica, dei limiti di questi meccanismi, Gelpi propone delle opportunità che possono concretamente realizzarsi, a condizione che si sviluppi una nuova coscienza educativa capace di portare ogni uomo e ogni donna al pieno sviluppo e alla piena realizzazione. Forte e radicale è dunque l'opposizione all'idea, ormai dilagante, di persona esclusivamente come "risorsa umana", perché porta alla riduzione di ogni individuo esclusivamente ai concetti di "produzione" e "impiegabilità":

«La riduzione degli esseri umani a risorse umane conduce alla distruzione di alcune di queste e degli esseri umani stessi. Il rispetto degli esseri umani porta ad una piena valorizzazione delle risorse umane. La produzione è un mezzo per lo sviluppo, ma non costituisce un fine. Gli esseri umani non sono meramente produttori. Il diritto alla produzione è importante, ma le condizioni in cui si produce lo sono egualmente importanti. La disoccupazione è un inutile delitto contro l'uomo, e, peggio ancora, i lavoratori forzati, la schiavitù, il lavoro in regime di servitù, il lavoro infantile, lo sfruttamento della donna»²⁴⁷.

La risposta umanistica a questo tipo di logiche sterili e perverse è di scegliere di "formare l'uomo, e non solamente il produttore"²⁴⁸, strategia utile contro la discriminazione, i privilegi e la violenza dell'uomo sull'uomo e che coinvolge non solo l'individuo in quanto lavoratore ma soprattutto l'individuo in quanto cittadino e parte attiva della società.

L'interesse di Ettore Gelpi all'educazione riflette la portata globale dei problemi sociali e politici e una sua visione dell'educazione inscindibilmente legata ai settori della produzione, della politica e delle relazioni tra paesi sviluppati e sottosviluppati. I testi di Gelpi non sono

²⁴⁷ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., pp. 29-30.

²⁴⁸ Gelpi E., *Dinamica del rapporto lavoro-educazione*, "Scuola e città", n. 8, agosto 1978, p. 313.

convenzionalmente accademici ma offrono analisi forti e suggestive sull'educazione in rapporto alla divisione internazionale del lavoro, alle lotte dei lavoratori e di tutti i gruppi marginali della società contro le forme che questa divisione assume. Il contributo di Gelpi non si configura dunque come una teoria coerente dell'apprendimento ma come un modello di politiche in cui l'educazione è uno strumento indispensabile nella lotta contro le conseguenze dell'ingiusta divisione del lavoro.

Anche se gli scritti di Gelpi costituiscono il risultato di una riflessione sparsa e cumulativa piuttosto che una elaborazione sistematica sul concetto di educazione e di divisione del lavoro, seguendo un ragionamento di Colin Griffin, si possono individuare le principali caratteristiche del suo contributo rispetto a questi argomenti. Egli è un pensatore dialettico più che analitico, interessato al potenziale contraddittorio delle politiche anziché alle distinzioni teoriche astratte: è inutile parlare di progressivismo teso alla libertà senza tener conto delle realtà sociali, politiche e culturali della vita della gente. Gelpi insiste invece sul collegamento fra educazione e produzione: non ha senso parlare di educazione progressiva se non in relazione ai sistemi di lavoro e di produzione che costituiscono la base delle realtà sociali, politiche e culturali della vita della gente e sono al centro della loro esperienza di impotenza e di ineguaglianza. È poi inutile parlare di sistemi di lavoro e di produzione senza considerare le nuove forme assunte dalla divisione internazionale del lavoro. Quindi l'attività educativa, in relazione alla disoccupazione o alla sottoccupazione o alle lotte dei lavoratori, non può essere concettualizzata solo in termini nazionali o regionali. Di fronte allo scenario della divisione internazionale del lavoro e alle realtà del lavoro e della produzione, non è di nessuna utilità concettualizzare l'educazione in ristrette categorie per specifici gruppi di età, come nella teoria tradizionale dell'educazione degli adulti, che troppo spesso proietta concetti etnocentrici di età adulta e di bisogni individuali²⁴⁹.

Nella relazione tra lavoro e educazione, la formazione permanente può essere una strategia per la liberazione umana oppure una strategia repressiva del controllo statale; non basta dunque dire semplicemente che l'educazione permanente sia desiderabile o necessaria, bisogna pensare a tutte le sue possibili realizzazioni, senza tralasciarne le contraddizioni.

Ogni riflessione sull'educazione permanente deve fondarsi sulla constatazione che in nessun caso essa è neutrale in quanto, in qualche modo, l'applicazione dei suoi principi minaccia l'ordine sociale costituito. Superati i confini della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento in età adulta, la formazione permanente ha come obiettivo la trasformazione della società, il cambiamento sociale, la crisi dei valori e dell'autorità nella vita produttiva ed educativa. L'educazione trascende le istituzioni educative e anche le

²⁴⁹ Cfr. Griffin C., *Ettore Gelpi. L'educazione a tutto campo*, op. cit., pp. 141-142.

strutture locali e nazionali; essa può essere strumento di liberazione o di dipendenza culturale, di sviluppo autonomo o di nuovo colonialismo. L'educazione permanente è quindi un processo sociale e politico finalizzato all'autonomia culturale e individuale, essa è parte integrante delle lotte degli emarginati in ogni società contro tutte le strutture oppressive derivate dalla divisione del lavoro.

Ettore Gelpi ritiene che una corretta strategia di educazione permanente consista in un buon esercizio di politica del sapere e della produzione, capace di interrogarsi su chi dovrebbe acquisire il sapere, per quali scopi e come dovrebbe essere riorganizzato nella società. Tutti questi problemi tendono quasi sempre ad essere trascurati nel dibattito educativo perché, in molti casi, i politici e gli educatori preferiscono ragionare su tematiche generali piuttosto che affrontare conflitti e contraddizioni o impegnarsi in complessi progetti utopici. Al contrario, gli studiosi di problemi educativi dovrebbero impegnarsi in accurate analisi della struttura politica, sociale ed istituzionale, sia a livello locale che nazionale ed internazionale, e affrontare i temi dell'oppressione di classe, dei conflitti città-campagna, dello sfruttamento dei paesi del Terzo Mondo:

«L'espansione rapida dell'educazione degli adulti in questi ultimi anni ha già posto dei problemi urgenti che non si possono rinviare ed altri ancora ne proporrà. Il conformismo, la manipolazione delle attività, la strumentalizzazione alle finalità della classe di potere sono rischi reali a cui, su di un piano politico e non moralistico, occorre contrapporsi. La bassa qualificazione degli educatori, la rivalità, personali o di piccoli gruppi, giochi di potere ove il potere non esiste, sono le felici occasioni che il potere reale cercherà di utilizzare. Ci si contrappone ricercando un rapporto reale con il movimento popolare, creando relazioni di solidarietà fra chi lavora con le medesime prospettive, ritrovando il significato rivoluzionario di un'attività culturale, mettendo da parte la vanità e le presunzioni tipiche dell'intellettuale impegnato o non. Essere disponibili al mattino per leggere poesie o alla sera per affrontare un testo di scienza politica diventa forse necessario per questa professione»²⁵⁰.

Saul Meghnagi ricorda la grande lungimiranza di Ettore Gelpi sulle tematiche relative alla divisione del lavoro, da cui scaturiscono molti dei fenomeni che caratterizzano le nostre attuali società, come le migrazioni e la convivenza su uno stesso territorio di persone portatrici di culture diverse. Gelpi, con un'anticipazione straordinaria, riesce a capire e descrivere da dove nascono queste questioni:

«Quest'ultima cosa sulla divisione internazionale del lavoro, e quindi sui movimenti migratori, su come cambiano le condizioni di lavoro, in realtà è andata un po' persa perché, avendo lui preso il volo sulla dimensione universalistica delle relazioni sociali, della democrazia, del rispetto, dei diritti, si perde di vista che il fulcro del suo ragionamento è che si va verso processi migratori di massa e problemi che si porranno nelle società occidentali rispetto ai paesi terzi. Questa tematica all'epoca, secondo me, non viene assolutamente capita: i problemi che noi abbiamo oggi di integrazione degli immigrati e del fatto che ci troviamo di fronte a una società con culture diverse. Nel caso di Gelpi c'è un'anticipazione straordinaria, lui intuisce che stiamo andando verso una società in cui le popolazioni si muovono, le composizioni delle comunità, delle società nei diversi paesi dovranno confrontarsi con questo, e

²⁵⁰ Gelpi E., *Per una crisi dell'educazione degli adulti*, op. cit., p. 5.

viene considerato un utopista astratto. Quindi c'è una tematica che oggi sarebbe assolutamente pacifica ma che all'epoca era una riflessione lontanissima da quello a cui si dedicava la maggioranza degli studiosi. Gelpi intuisce, negli anni '70, quindi quarant'anni fa, che saremmo arrivati a un punto in cui le società occidentali si sarebbero dovute confrontare con le culture africane, con le culture asiatiche, con la potenziale supremazia di culture estranee a quella occidentale predominante, e intuisce che ci saremmo confrontati con problemi immigratori. Questa questione della divisione internazionale del lavoro è, secondo me, il punto più originale, all'epoca, del suo pensiero. Perché poi, sulla questione dell'educazione permanente, che ci si educa in ogni luogo ed in ogni tempo, cominciano a fiorire scuole, riflessioni, analisi. Lui si concentra in modo molto forte su questa questione della divisione internazionale del lavoro, ma, credo, è stato poco ascoltato e poco capito. Io stesso posso dire che tardi mi sono reso conto dell'attualità di quelle problematiche, dell'anticipazione rispetto a ciò che si stava delineando»²⁵¹.

Sul tema dell'educazione, dell'educazione degli adulti e della divisione del lavoro, il pensiero di Ettore Gelpi subisce fortemente il contributo del grande pedagogista e intellettuale Paulo Freire (1921-1997), di cui legge assiduamente i testi e che incontra in diverse occasioni, sia formali che informali. Come lo stesso Gelpi ricorda, entra in contatto per la prima volta con Freire nel 1975 a Ginevra, in occasione di un seminario sulle finalità dell'educazione organizzato dall'*Oficina Internacional de Educación* (Officina Internazionale di Educazione). Si incontrano poi nel 1976 a Trappeto (in Sicilia) dove partecipano a un seminario animato di Danilo Dolci, e nel 1987 a Atene e Salonicco durante alcuni incontri con educatori degli adulti e professori. Ettore Gelpi, che invita anche diverse volte Freire a casa sua, ne segue costantemente il pensiero:

«Perché Paulo Freire mi ha interessato e mi interessa? Forse per il punto centrale della sua riflessione e della sua convinzione, che tutti, gli "analfabeti" compresi, hanno importanti conoscenze così come la capacità di partecipare alla produzione di conoscenza, da qui l'idea fondamentale della partecipazione attiva di tutti nel processo educativo e culturale, e la sua passione permanente per unire la teoria con l'azione, non quella individuale ma anche quella collettiva. La sua partecipazione non è mai demagogica, osserva il potenziale nelle persone, nelle città (o in una sala conferenze), e mira a impegnarsi con tutti gli altri nel fare domande, e non nell'anticipare le risposte degli altri. Si tratta, infatti, per lui, di garantire a tutti il diritto di sapere quello che sanno fare meglio, e di inventare e trovare nuove strade di conoscenza. È spesso invitato ad essere un "maestro di pensiero", un "guru", ma lui si rifiuta e ritiene che il modo migliore di seguire il suo pensiero è di non seguirlo. La sua posizione non dogmatica permette al suo pensiero di essere in continua evoluzione e di risultare stimolante per le nuove condizioni di apprendimento e di scoperta che vengono offerte agli uomini e alle donne di oggi. Crede nel diritto all'educazione istituzionale, ma non trascura di riconoscere la straordinaria forza dell'auto-formazione»²⁵².

²⁵¹ Estratto dall'intervista a Saul Meghnagi.

²⁵² Gelpi E., *Prólogo: reencuentro con Paulo Freire*, in Monclús A., *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*, Anthropos, Barcellona, 1988, p. 10.

Testo originale: *¿Por qué Paulo Freire me ha interesado y me interesa? Quizás por el punto central de su reflexión y de su convicción, que todos, los "analfabetos" comprendidos, tiene saberes importantes así como la capacidad de participar en la producción del saber; da ahí su idea fundamental de la participación activa de todos en el proceso educativo y cultural, y su pasión permanente por conjugar la acción con la teoría, y no sólo la individual, sino también la colectiva. Su participación no es nunca demagógica, observa el potencial existente en los pueblos, en las ciudades (o en una sala de conferencias), y su objetivo es participar con todos los demás en plantear cuestiones, y no en anticipar las respuestas a los demás. Se trata, en efecto, para él de garantizar a todos el derecho de conocer mejor lo que ya conocen, y de inventar y encontrar nuevas vías para el*

Stefano Vitale, nella sua intervista, ricorda quanto l'esperienza di Freire sia importante per Ettore Gelpi, soprattutto per quanto riguarda la costruzione di strumenti educativi, per l'utilizzo costante del dialogo nel processo di coscientizzazione:

«Lui era attirato, secondo me, da due cose di Paulo Freire: la prima era la questione degli strumenti, lui sosteneva che non c'è pedagogia se non c'è capacità di produrre materiali, per fare educazione ci vogliono supporti educativi, e Paulo Freire, con tutto il discorso sulla lingua, sulla rielaborazione dei simboli, sull'esperienza diretta dei contadini, per lui era un importante riferimento, la capacità cioè di produrre strumenti formativi e trasformativi. L'altra era quella delle azioni come forma di dialogo e di cooperazione, lui cercava di applicare questo principio della cooperazione e dell'educazione come risultato del dialogo, della parola, della capacità di nominare le cose, di discuterle, in tutte le situazioni. Ricordo che quando veniva a Torino a fare dei seminari, proprio se costretto faceva l'intervento cattedratico, tendeva sempre di più a creare una situazione in cui si creasse direttamente un circolo di discussione, ed era bravo nel farlo, era molto bravo anche nell'animare la discussione, era un conduttore quasi più che un oratore, anche se poi quando parlava era molto articolato, lungo, complesso. Lui aveva molta fiducia nella parola, ed è molto freiriana questa fiducia nella comunicazione. Poi ovviamente c'era tutto l'aspetto della coscientizzazione, diceva che se “non ci rendiamo conto di”, se “non prendiamo coscienza di”, è difficile poi parlare di formazione. Era una strategia allo stesso tempo di progettazione individuale e sociale. Tornando al discorso sull'occupabilità, lui diceva di fare attenzione al grosso mito della formazione continua oggi che è quello di ridurla poi all'impiegabilità e che in realtà non serve altro che a salvare l'apparenza di un'emancipazione»²⁵³.

Sarà evidente, nel corso del capitolo, come il pensiero di Ettore Gelpi sia costantemente in relazione con le intuizioni di Freire: partecipazione attiva a creativa di tutti al processo educativo, diritto diffuso di accesso al sapere, possibilità di trovare sempre nuove strade e possibilità di conoscenza, “imparare a disimparare”. Stimolanti sono anche per Gelpi le riflessioni di Freire sulle dinamiche fra Nord e Sud del mondo, mai presi in considerazione come enti separati. Inoltre, Freire da solide basi all'educazione degli adulti, ancorandola alle realtà culturali, sociali ed economiche. Egli supera il discorso puramente tecnico e amministrativo dell'educazione degli adulti, mettendo al centro del processo educativo i soggetti adulti e non le istituzioni educative²⁵⁴.

Altro riferimento fondamentale per Gelpi è Danilo Dolci con cui collabora in alcuni periodi e rimane in contatto per tutta la vita. In particolare, i due condividono un'unica metodologia: un discorso non ha senso se non si traduce in un'azione concreta poiché non si fanno le cose per gli altri ma insieme agli altri, gli altri non sono strumento o fine ma autori e attori principali. Gelpi è sinceramente affascinato dal profondo rispetto che Danilo Dolci ha dell'altro, la sua apertura umanistica e il costante tentativo di trasformare il mondo in maniera

conocimiento. A menudo se le invita a ser un “maestro del pensamiento”, un “guru”, pero él rechaza y considera que la mejor manera de seguirle en su pensamiento es no seguirle. Su posición no dogmática permite a su pensamiento estar en permanente evolución y resultar estimulante para las nuevas condiciones de aprendizaje y de descubrimiento que se ofrecen al hombre y a la mujer de hoy. Cree en el derecho a la educación institucional, pero no descuida reconocer la fuerza extraordinario de la autoformación.

²⁵³ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

²⁵⁴ Cfr. Gelpi E., *Prólogo: reencuentro con Paulo Freire*, op. cit, pp. 9-13.

etica, religiosa, umanistica e utopica²⁵⁵.

4.1 Potere ed educazione nelle relazioni internazionali

Genericamente si pensa che il potere sia nelle mani dei responsabili politici e nelle strutture amministrative degli stati e degli enti locali. In realtà le cose stanno in maniera diversa perché il vero potere decisionale, a livello locale, nazionale e internazionale, risiede anche nelle aziende multinazionali, nelle strutture di sicurezza (militari, di polizia e dei servizi segreti), nelle reti di comunicazione e di informazione e nei centri di ricerca più potenti che sono, sovente, collegati alle strutture finanziarie, militari e di informazione. Tutte queste strutture esercitano una grande influenza non solo nelle decisioni di carattere economico e politico ma anche sull'educazione. Solo a titolo esemplificativo, possiamo notare che lo Stato e le organizzazioni internazionali a vocazione pubblica stanno avendo sempre meno potere decisionale a livello educativo e che, d'altra parte, stanno avendo sempre più peso le organizzazioni non governative (ONG), il Fondo Monetario Internazionale (FMI) e la Banca Mondiale (BM). Inoltre, le televisioni e i mezzi di comunicazione di massa influenzano, in maniera diretta o indiretta, la cultura e l'educazione di molti paesi attraverso delle attività di vera e propria "educazione a distanza"²⁵⁶.

Larga parte della popolazione del Sud del mondo - e anche una piccola parte della popolazione del Nord del mondo - ha un accesso molto limitato, o addirittura inesistente, alle strutture educative e ciò prepara, direttamente o indirettamente, a una futura esclusione di queste sacche di popolazione dalle decisioni economiche, sociali e politiche che le riguardano. Tale esclusione è frutto dell'iniqua divisione internazionale del lavoro e dalle scelte imposte dalle numerose reti internazionali a livello produttivo, comunicativo, educativo; molte lingue e culture nazionali stanno scomparendo così come molte tradizioni scientifiche e tecnologiche a causa del dilagare di una sola lingua e di una sola cultura a livello internazionale. L'educazione, tradizionalmente strumento di democrazia e di emancipazione, può diventare, in questo contesto omologante, un mezzo della violenza e un grimaldello per l'inganno da parte di alcune popolazioni "ricche" verso altre popolazioni più "povere". Alcune delle idee educative proposte da un gran numero di paesi per far fronte a questa situazione (educazione alla pace, educazione all'universalità, educazione all'ecologia) rischiano di essere nulla di più che ulteriori strumenti di adattamento a forme di consumo materiali e culturali che prendono vita nei paesi economicamente più forti. "Un'educazione a dimensione pacifica, infarinata di 'umanitarismo', può anche essere recuperata per creare nuove forme di dipendenza su scala

²⁵⁵ Cfr. Gelpi E., *Intervista*, "Appunti per gli amici", op. cit.

²⁵⁶ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 21-23.

mondiale. L'educazione ecologica, anziché rispecchiare un autentico rispetto per la natura, è spesso condizionata da interessi di mercato e serve a imporre al Sud del mondo quei sacrifici, in particolare in ambito energetico, che il Nord non è disposto ad accettare²⁵⁷. Incontrano invece forti resistenze i progetti educativi non funzionali alla perpetuazione del potere di alcune strutture nazionali e internazionali: educazione contro l'esclusione e la disoccupazione, rispetto per le identità culturali e per l'incrocio tra culture, preparazione della popolazione alla partecipazione alla vita produttiva sono potenziali minacce per la sopravvivenza delle logiche di profitto oggi esistenti²⁵⁸.

L'internazionalizzazione delle forze produttive da un lato mette in relazione i lavoratori del Nord del mondo con quelli del Sud mentre, dall'altro lato, li separa. Li mette in relazione perché le dimensioni lavorative e sociali stanno diventando le stesse in ogni parte del mondo e li separa perché i lavoratori non hanno grandi occasioni di incontro e di definizione di strategie comuni. Questi lavoratori, siano essi del Nord del mondo, del Sud o emigranti, possono però dare avvio a importanti movimenti sociali che, oltre che luoghi di incontro e confronto tra i lavoratori, sono occasioni di rivendicazione dei diritti e di contestazione delle dinamiche di potere. Parallelamente a questi movimenti esistono dei "non-movimenti", di cui fa parte la fetta di popolazione che è protetta dai luoghi di lavoro, di formazione, di ricerca. Questa categoria di persone difende concretamente i propri interessi senza far riferimento ai propri colleghi che lavorano in altri paesi, ai disoccupati, ai lavoratori immigrati, ecc. Tutte queste persone andrebbero coinvolte nelle lotte sociali attive dei movimenti perché gli emarginati, da soli, non riescono a portare avanti la loro lotta democratica contro la violenza, il conformismo, l'esclusione, il controllo crescente di alcuni su altri.

L'educazione, soprattutto nel senso di educazione degli adulti e educazione permanente, è uno strumento utile a diverse egemonie mondiali, sia sul piano politico che su quello culturale ed educativo. Ettore Gelpi è tra i primi che introduce in ambito educativo le questioni di potere "come elemento cardine, che specifica il suo pensiero sull'educazione rispetto ad altri perché poi, alla fine, che ci si educi in ogni luogo e in ogni tempo diventa una parola relativamente vuota se non si qualifica in qualche modo che cosa vuole dire"²⁵⁹. Costante è la sua denuncia delle possibili manipolazioni del concetto di educazione permanente, nemiche dell'educazione stessa:

- l'utilizzazione del concetto di educazione permanente per fare un'operazione di mistificazione educativa e non rispondere alle richieste qualitative e quantitative delle popolazioni;

²⁵⁷ Ivi, p. 25.

²⁵⁸ Cfr. ivi, pp. 23-25.

²⁵⁹ Estratto dall'intervista a Saul Meghnagi.

- il rafforzamento dei progetti di educazione permanente all'interno delle strutture già privilegiate del sistema educativo (università, formazione professionale legata al lavoro) e l'indebolimento di quelli più deboli (educazione degli adulti poco scolarizzati, educazione popolare, ecc.);
- la confusione tra l'educazione permanente e l'educazione formale dei "meno favoriti";
- l'imposizione dei valori culturali e dei modi di vita di una classe sociale e di un gruppo sugli altri;
- la creazione di reti funzionali non allo scambio di informazioni ma all'egemonia culturale e pedagogica di un paese sugli altri²⁶⁰.

Occorre fare attenzione a queste numerose possibili manipolazioni affinché si sviluppino effettivamente delle politiche educative per tutti collegate alla costruzione della pace, alla trasformazione degli equilibri produttivi, alla valorizzazione culturale degli individui, al rispetto dei diritti individuali e collettivi dell'uomo, alla partecipazione di tutti alla gestione della società, alla realizzazione di rapporti internazionali più giusti.

Peculiarità dei ragionamenti di Ettore Gelpi è che non si limita a descrivere e criticare i fenomeni da cui nascono le grandi disuguaglianze nel mondo relativamente alle questioni di potere ma, così come in ogni suo altro ragionamento, sostiene costantemente che ogni cambiamento, di qualsiasi tipo, non vada rifiutato ma vissuto come opportunità di sviluppo. Come ben ricorda Gianfranco Staccioli, Ettore Gelpi credeva che la soluzione per combattere le disuguaglianze del mondo fosse nel "cavalcare il cambiamento":

«Lui diceva che non ci si può né richiudere all'interno di un modello, di una sorta di palla protettiva dentro la quale si fanno le nostre cosine per bene, né si può andare a sbattere la testa contro i giganti che viaggiano in maniera mastodontica. Dunque qual è la strada? La strada è che bisogna "cavalcare il cambiamento", come diceva lui, cioè le cose cambiano ma non ti devi opporre al cambiamento. Cavalcare il cambiamento vuol dire che ci sono delle cose che cambiano, la società cambia, le modalità relazionali cambiano, la formazione non è più la stessa, e noi abbiamo il diritto-dovere di entrare dentro a questi meccanismi per cercare di infilare delle zeppe che consentano a questi meccanismi o di bloccarsi o comunque di svilupparsi verso altre direzioni. Quindi era la proposta di una politica non di sudditanza, né di tipo oppositivo, ma una politica di intervento nel concreto, mettendo le mani in pasta nelle situazioni e cercando dei compromessi che potessero consentire di mantenere delle idealità nella concretezza di un mondo che non è più lo stesso, quindi una ricerca di una via intermedia tra l'isolamento e l'acquiescenza»²⁶¹.

In questo contesto dunque, le fonti di effettivo sviluppo culturale e di cambiamento educativo sono le lotte sociali, economiche e culturali, la forza creatrice ed emancipatrice dei lavoratori e dei giovani, che possono essere utili per una nuova riflessione sul sistema educativo. La lotta per il progresso della conoscenza è una lotta politica quotidiana contro i

²⁶⁰ Cfr. Gelpi E., *Creatività e resistenze nell'educazione permanente*, "EDA", volume III, n. 5-6, settembre-dicembre 1983, pp. 39-40.

²⁶¹ Estratto dall'intervista a Gianfranco Staccioli.

gruppi di potere, le amministrazioni burocratiche, i gruppi militari che usano la ricerca e l'educazione per le loro finalità e per perpetuare il loro potere. Non bisogna dimenticare che "il lavoratore controlla una conoscenza che spesso lo studente o il professore non controllano, e questo non è detto in una prospettiva populista: i lavoratori vivono giorno per giorno le trasformazioni del processo produttivo, essi contribuiscono allo sviluppo scientifico e tecnologico e conducono soprattutto delle lotte che sono una fonte importante di sapere"²⁶². Tutto questo sapere nelle mani dei lavoratori è un contributo culturale rivoluzionario che le strutture educative formali potrebbero sapientemente recuperare e valorizzare.

Concludendo, siamo in presenza di una lotta per il controllo dell'educazione, a ogni livello, fra le strutture di potere che controllano il mercato del lavoro e i lavoratori stessi, che propongono grandi trasformazioni, cambiamenti sociali, una crisi dei valori e dell'autorità nella vita produttiva e educativa. Ettore Gelpi guarda con occhio critico qualsiasi progressivismo educativo che non sia diretto verso obiettivi genuinamente politici e distanzia costantemente il suo concetto di educazione permanente da strategie educative alternative come la descolarizzazione, l'educazione non formale, l'educazione ricorrente, ecc. Per lui, l'educazione trascende non soltanto le istituzioni educative, ma le strutture locali e nazionali per arrivare a trovare un collegamento con l'organizzazione e la cooperazione internazionale. È cosciente che quella che lui spesso definisce come "la dimensione planetaria del sistema economico" può essere uno strumento di liberazione o di dipendenza culturale, di sviluppo autonomo o di nuovo colonialismo. L'educazione permanente, per Ettore Gelpi, è essenzialmente un processo sociale e politico, il cui obiettivo consiste nel raggiungere l'autonomia individuale e culturale: l'educazione è un aspetto integrale della lotta degli emarginati, in ogni società, contro le strutture oppressive del potere²⁶³.

4.2 La divisione del lavoro

A livello generale, la divisione del lavoro consiste nella ripartizione di compiti tra i membri di una società ed è una costante in tutta la storia umana; essa riguarda qualsiasi tipo di organizzazione, dal più piccolo nucleo familiare alla più grande azienda multinazionale. L'organizzazione del lavoro è oggetto di numerose teorie economiche che ne descrivono la struttura e dimostrano come la sua natura, negli anni, sia cambiata. Dalla semplice divisione dei mestieri sulla base dei diversi settori delle attività produttive (agricoltura, commercio, artigianato, ecc.) ci si è lentamente evoluti fino alla distinzione tra professioni all'interno di uno stesso settore; successivamente, con la rivoluzione industriale e l'utilizzo delle prime

²⁶² Gelpi E., *Per una riflessione tra produzione e formazione*, Scuola e città, n. 10, ottobre 1977, p. 450.

²⁶³ Cfr. Griffin C., *Ettore Gelpi. L'educazione a tutto campo*, op. cit., pp. 138-139.

macchine, si è passati a una divisione del lavoro “tecnica”, dove il singolo lavoratore è adibito a una sola piccola fase del processo produttivo. Ecco dunque il moderno operaio di fabbrica, cui spetta non l’intera lavorazione di un prodotto ma solo l’esecuzione di un numero molto limitato di operazioni. In tempi più recenti, si è iniziato a parlare di “divisione internazionale del lavoro” per indicare che le logiche della divisione del lavoro vengono riprodotte su scala mondiale e, dunque, che ogni nazione sarebbe specializzata nel lavoro che sa fare meglio. Tuttavia, ben sappiamo che la specializzazione internazionale raramente può essere spiegata seguendo la logica del lavoro che i diversi paesi sanno svolgere meglio ma, piuttosto, secondo criteri economici e di potere che favoriscono alcuni paesi rispetto ad altri. La divisione (internazionale) del lavoro è quindi un fenomeno generalizzato che regola la vita di tutti e che influisce non solo sull’economia e sul lavoro ma su ogni aspetto di una società.

Benché, dunque, la divisione del lavoro non sia un fenomeno recente, solo verso la fine del ‘700 le società iniziano a prendere coscienza di questa legge che da sempre le governa. Molti pensatori si rendono conto, anche in epoche antiche, dell’importanza della divisione del lavoro - ad esempio Menenio Agrippa (-493 a.C.) paragona la società al corpo umano facendo vedere che se allo stomaco (classe dirigente) viene negato il cibo procurato dalle braccia (popolo), anche il resto del corpo deperisce, braccia comprese – ma è Adam Smith che per primo elabora una teoria coerente in merito e che conia il termine “divisione del lavoro”. Smith sostiene che la divisione del lavoro, semplificando e standardizzando il lavoro affidato a ogni lavoratore, comporta una crescita della produttività dei singoli operai, impiegati in un’unica e specifica mansione, e quindi un aumento della produttività in generale. La divisione del lavoro è pertanto, secondo Smith, il motore dello sviluppo economico e della creazione della ricchezza.

Altri importanti pensatori dopo di lui si sono dedicati a questo tema ma mettendo in evidenza gli effetti negativi della parcellizzazione delle mansioni. Primo fra tutti Karl Marx (1818-1883), il quale sostiene che la divisione del lavoro provoca la ripartizione in classi della società e che il capitalista, dopo aver privato i lavoratori del controllo del proprio lavoro, si appropria anche della loro conoscenza e intelligenza, assoggettandoli alla macchina. Questo è ciò che Marx definisce l’“alienazione” dell’operaio rispetto al prodotto del proprio lavoro che gli diventa totalmente estraneo.

Anche Henry David Thoreau (1817-1862) critica le conseguenze della divisione del lavoro sostenendo che l’uomo civilizzato è meno felice rispetto all’uomo “selvaggio” perché non è autosufficiente per quello che riguarda i suoi bisogni più importanti: la specializzazione e la parcellizzazione del lavoro sono, secondo lo scrittore e filosofo, pratiche meschine volte a togliere all’uomo la capacità di provvedere autonomamente a tutti i suoi bisogni, a privarlo

dell'autosufficienza e del suo ancestrale contatto con la natura. Scrive infatti che “la vera semplicità e nudità della vita dell'uomo nelle età primitive implicavano questo vantaggio, per lo meno: lasciavano l'uomo ospite della natura. Quando si era ristorato con cibo e con sonno, egli meditava nuovamente il suo viaggio. Dimorava, per così dire, sotto una tenda in questo mondo, e varcava le valli o attraversava le pianure o saliva sulle sommità dei monti. Ma, ahimè!, gli uomini ora sono diventati strumenti dei loro strumenti. L'uomo che quand'era affamato coglieva i frutti liberamente, è diventato contadino; e colui che, per riposare, si stendeva sotto un albero, è diventato il guardiano della propria casa. Ora non ci accampiamo più per la notte, ma invece ci siamo piantati sulla terra e abbiamo dimenticato il cielo. Abbiamo adottato il cristianesimo semplicemente come migliore metodo di agricoltura. Abbiamo fabbricato per questo mondo una magione di famiglia, e per l'altro una tomba di famiglia”²⁶⁴.

A conclusioni ben diverse arriva invece il sociologo Émile Durkheim (1858-1917) che, nel suo testo “La divisione del lavoro sociale” (1893), analizza la relazione tra gli individui e la collettività e sostiene che la divisione del lavoro è un assetto che regola la società tutta intera e non solo la divisione tecnica ed economica del lavoro. La divisione del lavoro non è un fenomeno naturale né eticamente neutro ma un fenomeno moralmente normativo perché costituisce il fondamento della solidarietà, principio basilare del vivere insieme. L'individuo ha quindi il dovere di aderire alla divisione del lavoro cercando di trovare la propria realizzazione nel compito specializzato a lui attribuito, accettando di essere una piccola parte di un tutto e sacrificando anche alcune delle sue facoltà. Sostiene infatti Durkheim: “se la divisione del lavoro produce la solidarietà, ciò non avviene soltanto perché essa fa di ogni individuo un oggetto di scambio – come dicono gli economisti – ma perché crea tra gli uomini un sistema di diritti e di doveri che li vincolano reciprocamente in modo duraturo. Come le uniformità morali danno origine a un diritto e ad una morale che le proteggono, così la divisione del lavoro da origine a regole che assicurano la cooperazione pacifica e regolare delle funzioni che sono state divise”²⁶⁵.

La riflessione sulla divisione del lavoro è, pertanto, alla base di ogni discorso relativo alla condizione dell'uomo contemporaneo. Non è possibile parlare di politica o economia senza considerare i meccanismi provocati dalle strutture e dai processi di produzione e ciò è vero anche per l'educazione: lavoro e formazione non possono essere mai analizzati come fenomeni totalmente separati tra di loro e, così come il livello di sviluppo di una società influisce sulla formazione e sul lavoro, anche la formazione produce effetti sullo sviluppo

²⁶⁴ Thoreau H. D., *Walden ovvero vita nei boschi*, Rizzoli, Milano, 1994, pp. 96-97.

²⁶⁵ Durkheim É., *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999, p. 396.

dell'individuo, sulla sua formazione e sul benessere della società a cui appartiene. L'educazione è oggi una componente del lavoro stesso e "la natura di questa educazione interessa una riflessione sul lavoro e viceversa: infatti, ogni trasformazione del lavoro è un punto di partenza per la trasformazione dell'educazione; un lavoro che favorisce la promozione collettiva e permette un vasto contatto del processo di produzione è uno stimolante altrettanto importante che gli stimoli materiali. Ogni volta che nella storia vi sono state trasformazioni del lavoro, la formazione iniziale, la formazione sul lavoro, la formazione permanente (anche se questa dizione è nuova) sono state influenzate. La promozione individuale o collettiva, il rafforzamento della gerarchia o l'allargamento a tutti i lavoratori di una funzione di responsabilità diretta, influenzano la motivazione ad apprendere. Tuttavia vi è un'assenza di riflessione sulla natura del lavoro nei progetti che interessano la relazione tra lavoro e educazione (lavoro produttivo a scuola, educazione ricorrente, relazione fra lavoro quotidiani e corsi serali, alternanza fra lavoro manuale e intellettuale). Senza una precedente riflessione, e soprattutto senza una coerenza tra gli obiettivi della formazione e l'attività di lavoro, il lavoro potrebbe diventare un mito pedagogico; risposta magica a un vuoto d'una educazione astratta, strumento per rendere coerente e dipendente l'educazione dal processo di produzione, ecc."²⁶⁶. Ettore Gelpi, a questo proposito, sostiene che "oggi più che mai, l'accesso alle conoscenze e alla formazione costituisce un fattore decisivo per lo sviluppo dell'individuo e per la possibilità d'inserimento nel mondo della produzione. Al Nord come al Sud del mondo l'umanità si divide tra coloro che dispongono dei diritti garantiti di partecipare al lavoro e coloro per i quali questi diritti sono limitati o addirittura inesistenti"²⁶⁷. Egli sostiene dunque che "un'analisi del lavoro nelle società contemporanee è la premessa di ogni strategia educativa. Questa constatazione è forse l'acquisizione più importante della riflessione pedagogica contemporanea. Un'altra constatazione è che l'aumento del livello di formazione iniziale dei lavoratori è un elemento importante a favore della trasformazione del lavoro"²⁶⁸.

Sommariamente, egli delinea quattro approcci possibili per un'analisi del lavoro:

- approccio economico: sostiene che la natura del lavoro è influenzata dalle decisioni che sono prese sul mercato del lavoro;
- approccio sociologico: afferma che la natura del lavoro è influenzata dalle relazioni di classe a livello nazionale e internazionale;
- approccio tecnologico: studia la natura del lavoro in relazione alle rivoluzioni tecnologiche

²⁶⁶ Gelpi E., *Dinamica del rapporto lavoro-educazione*, op. cit., p. 312.

²⁶⁷ Gelpi E., *Trasformazioni del lavoro, economie del Sud, economia del lavoro*, in Gelpi E. (a cura di), *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*, L'Harmattan Italia, Torino, 2004, p. 89.

²⁶⁸ Gelpi E., *Dinamica del rapporto lavoro-educazione*, op. cit., p. 308.

e scientifiche, rivoluzioni che però non hanno uno sviluppo lineare;

- approccio assiologico: sostiene che una pressione ideologica può mascherare spesso la realtà del lavoro nei diversi contesti economici e sociali, in cui rifiuto e mito si alternano²⁶⁹.

Al di là di questi quattro approcci principali, è opportuno rilevare che le ricerche, in ogni parte del mondo, poco o per nulla si interessano alle culture del lavoro, alle tradizioni culturali, familiari e sociali che sottostanno al lavoro, alla forte componente identitaria che ogni tipo di lavoro inevitabilmente porta con sé. Di fronte ai nuovi modelli organizzativi e lavorativi, i lavoratori vengono svuotati dalle loro storie e dalle loro tradizioni e invitati a inserirsi in produzioni per loro piuttosto estranee e distanti: “da una parte ci sono lavoratori che utilizzano tecnologie avanzate che permettono loro, talvolta, di crescere attraverso il lavoro, dall'altra, lavoratori che in imbarcazioni di fortuna muoiono in mare nel tentativo di accedere a un posto remunerato; lavoratori, inoltre, vittime d'incidenti e lavoratori la cui alienazione cresce, fino ad arrivare al suicidio. Le statistiche si occupano raramente della natura del lavoro; le cifre presentate rassicurano o inquietano, senza rivelare le tragedie che nascondono: quelle dei disoccupati come quelle dei lavoratori occupati”²⁷⁰. Eppure i lavoratori disoccupati sono influenzati dalla divisione del lavoro al pari di quelli occupati poiché è proprio la trasformazione dell'organizzazione del lavoro e delle tecnologie a provocare disoccupazione e bisogno di ricollocamento. Una riflessione sul lavoro che consideri solamente la condizione dei lavoratori in produzione risulterebbe dunque limitata²⁷¹. Il concetto di “lavoro” è dunque molto più ampio di quanto normalmente si crede. “Il concetto di lavoro va ben al di là del rapporto di lavoro. Include: le attività produttive del lavoratore autonomo (stabile o precario), gli sforzi dei disoccupati a (ri)entrare nel sistema produttivo, i compiti domestici svolti da uomini e donne (e in alcuni casi da parte dei bambini). Per quanto riguarda l'occupazione, non dobbiamo ridurre questo concetto semplicemente per l'impresa, pubblica o privata essa sia. Anche il settore cooperativo, in senso lato, crea posti di lavoro e naturalmente ha la vocazione di promozione della cittadinanza”²⁷². Il lavoro, quindi, non solo è necessario ma la disoccupazione costa parecchio perché distrugge il patrimonio umano di ogni persona, causando insidiosamente una miriade di problemi fisici e mentali, e provoca

²⁶⁹ Cfr. *ivi*, p. 309.

²⁷⁰ Gelpi E., *Trasformazioni del lavoro, economie del Sud, economia del lavoro*, in Gelpi E. (a cura di), *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*, op. cit., p. 90.

²⁷¹ Cfr. Gelpi E., *Dinamica del rapporto lavoro-educazione*, op. cit., p. 313.

²⁷² Gelpi E., *Employment, work and citizenship*, Documento del Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 27 luglio 1994, p. 2.

Testo originale: *The concept of work goes far beyond that of employment. it covers: the productive activities of the self-employed (stable or precarious), the efforts of the unemployed to (re)enter the productive system, the domestic duties performed by men and women (and in some cases by children). As for employment, we must not reduce this simply to the enterprise, public or private, either. The cooperative sector, in the broad sense, also creates jobs and naturally has the vocation of promoting citizenship.*

delle forme di isolamento dalla società che possono sfociare in episodi di aggressività. Inoltre ha effetti anche sulle persone che hanno un lavoro perché genera un senso di insicurezza diffusa tra tutta la popolazione. Dunque, tutti i lavoratori, di qualsiasi tipo, anche le casalinghe e gli artisti, che apparentemente hanno interessi diversi, hanno simili motivi di preoccupazione. Altro fenomeno da combattere, oltre alla disoccupazione, è l'idea, da anni ormai dilagante, del "lavoro a ogni costo", dal lavoro per il lavoro, anche se sottopagato. È una questione di dignità: accettare ogni tipo di lavoro (a ogni condizione) porta inevitabilmente al declassamento del lavoro. Occorre battersi contro questo meccanismo perverso²⁷³.

Il rapporto di ogni individuo con il proprio lavoro e con il prodotto del proprio lavoro, il diritto garantito a tutti di un impiego dignitoso, sia per le condizioni di lavoro che per la remunerazione, la possibilità di partecipazione alla gestione del lavoro, la conoscenza delle nuove tecnologie, sono questioni da non sottovalutare poiché influiscono sul benessere della società: "il diritto al lavoro è la prima richiesta dei lavoratori, seguita immediatamente da quella di una partecipazione alla gestione del proprio lavoro. Quest'ultima domanda è comune nelle società a economia pianificata e a economia di mercato. Una riflessione sul lavoro non può essere dissociata da una riflessione sulla partecipazione. Questa riflessione può interessare gli aspetti tecnici e sociologici, separatamente e nelle loro reciproche relazioni nelle diverse società contemporanee. Sarebbe interessante analizzare le condizioni strutturali che hanno favorito nei diversi contesti una migliore conoscenza e un controllo da parte dei lavoratori del processo di produzione, provocati dai: a) la diffusione e l'allargamento delle funzioni direzionali fra tutti i lavoratori; b) lo sviluppo di processi d'autogestione; c) l'aumento del livello di informazione di tutti i lavoratori; d) esperienze di trasformazione dell'organizzazione del lavoro (arricchimento e allargamento delle mansioni). Questa analisi potrà permettere di precisare l'interrelazione tra le diverse variabili in gioco (sviluppo scientifico e tecnologico, iniziativa operaia, ecc.) e la domanda educativa provocata da un accresciuto controllo del processo di produzione da parte dei lavoratori"²⁷⁴.

Ettore Gelpi presta molta attenzione alle esperienze di autogestione come quella jugoslava che è, nella sua visione, un grande esempio di come rendere effettivo il potere dei lavoratori sui mezzi di produzione e gestire collettivamente l'economia. L'autogestione è un fenomeno che caratterizza non solo il momento politico, ma tutta la vita dei cittadini (presenza negli organi di potere locale, controllo degli strumenti di produzione attraverso la gestione operaia della fabbrica e la cooperazione rurale, partecipazione alle strutture sociali e culturali,

²⁷³ Cfr. Archivio ECAP Zurigo, *Prospettive per l'invenzione di nuovi impieghi*, testo di Ettore Gelpi, Ariccia, 1993, p. 2.

²⁷⁴ Gelpi E., *Dinamica del rapporto lavoro-educazione*, op. cit., p. 311.

presenza diretta nella gestione delle comunità di abitazione). Il metodo dell'autogestione investe largamente tutte le strutture educative, compresa l'educazione degli adulti che, in Jugoslavia, coinvolge soprattutto l'industria, i servizi sociali, le università popolari e operaie, gli istituti per l'educazione degli adulti, le organizzazioni e le associazioni socio-politiche e le istituzioni per le comunicazioni di massa²⁷⁵.

Le esperienze autogestite fatte dai lavoratori propongono una modalità per superare la divisione esistente fra lavoratori manuali e intellettuali e fra coloro che hanno il potere, e che quindi prendono le decisioni, e coloro che eseguono. Positivi sono anche gli incentivi al mondo dell'artigianato, al lavoro cooperativo, al lavoro manuale di natura artistica, alla rivalutazione del lavoro contadino. Tutte queste esperienze, anche se quantitativamente modeste, rivelano nuove esigenze dei giovani e dei lavoratori e possono favorire una diversa organizzazione del lavoro e del potere. Per questo l'educazione ha un ruolo centrale: essa può rafforzare le logiche di potere o, al contrario, promuovere movimenti di autonomia, di emancipazione e di sviluppo. Sviluppo non inteso nella prospettiva di dipendenza culturale e di aumento della distanza tra dominanti e dominati ma come effettiva coerenza con i bisogni degli interessati. I lavoratori, infatti, chiedono di non vivere una doppia alienazione nella formazione e nel lavoro e di avere la possibilità di vivere un'esperienza culturale oltre che professionale.

La divisione del lavoro e le separazioni sociali creano condizioni molto diverse tra i lavoratori, sia sul piano internazionale che all'interno di uno stesso paese, quindi anche forti disparità nelle rispettive condizioni di vita. Ettore Gelpi, nel proporre delle strategie educative utili a contrastare le disuguaglianze provocate dalla divisione del lavoro, si basa su alcune osservazioni di Marx sulla divisione del lavoro. Come è stato sostenuto nel primo capitolo, anche se non possiamo definirlo come un marxiano in senso stretto, Gelpi sicuramente legge con attenzione i testi di Marx e, in particolare, concorda sul fatto che la divisione del lavoro accresca in maniera sempre più forte la dipendenza dell'operaio, che diventa sempre più simile a una macchina, e aumenta la forza produttiva del lavoro, la ricchezza e la sofisticazione di una società mentre impoverisce il lavoratore. Le riflessioni di Marx sull'alienazione sono fondamentali sotto due aspetti: il rapporto dell'operaio con il prodotto del lavoro in quanto oggetto estraneo e da cui è dominato e il rapporto dell'operaio con la sua attività in quanto attività estranea che non gli appartiene e che provoca in lui passività e impotenza. "Primariamente in questo: che il lavoro resta *esterno* all'operaio, cioè non appartiene al suo essere, e che l'operaio quindi non si afferma nel suo lavoro, bensì si nega, non si sente appagato ma infelice, non svolge alcuna libera energia fisica e spirituale, bensì

²⁷⁵ Cfr. Gelpi E. (ricerca a cura di), *La formazione per l'educazione degli adulti*, op. cit., pp. 25-35.

mortifica il suo corpo e rovina il suo spirito. L'operaio si sente quindi con se stesso soltanto fuori del lavoro, e fuori di sé nel lavoro. A casa sua egli è quando non lavora e quando lavora non lo è. Il suo lavoro non è volontario, bensì forzato, è *lavoro costrittivo*. Il lavoro non è quindi la soddisfazione di un bisogno, bensì è soltanto un *mezzo* per soddisfare dei bisogni esterni a esso. La sua estraneità risalta nel fatto che, appena cessa di esistere una costrizione fisica o d'altro genere, il lavoro è fuggito come una peste. Il lavoro esterno, il lavoro in cui l'uomo si espropria, è un lavoro-sacrificio, un lavoro-mortificazione. Infine l'esteriorità del lavoro del lavoro al lavoratore si palesa in questo: che il lavoro non è una cosa sua ma di un altro, che il lavoro non gli appartiene, e che in esso egli non appartiene a sé ma a un altro. Come nella religione l'attività propria dell'umana fantasia, dell'umano cervello e del cuore umano, opera sull'individuo indipendentemente da esso, cioè come un'attività estranea, divina o diabolica, così l'attività del lavoratore non è la sua attività propria. Essa appartiene ad un altro, è la perdita del lavoratore stesso"²⁷⁶. Ettore Gelpi opportunamente puntualizza che, nel XX secolo, l'alienazione dal lavoro colpisce anche i lavoratori intellettuali e che, anche se nei paesi industrializzati i lavoratori possono trarre soddisfazione dal consumo di prodotti del lavoro altrui, il lavoro solo raramente perde il suo aspetto alienante²⁷⁷.

La divisione gerarchica del lavoro porta con sé inoltre altre conseguenze negative come la frammentazione della solidarietà dei lavoratori, il condizionamento dell'organizzazione del lavoro in relazione al profitto e al controllo del potere anziché alle esigenze dei lavoratori, l'impossibilità (o le grandi difficoltà) per il lavoratore di rifiutare il lavoro alienato e di sceglierne un altro perché egli non è nella condizione di accettare o rifiutare un lavoro.

La divisione (nazionale e internazionale) del lavoro è sostenuta dal sistema educativo dualistico che, dopo la scuola dell'obbligo, orienta alcuni verso una preparazione culturale e altri verso la formazione professionale: la prima per preparare la futura classe dirigente, l'altra per le classi subalterne. Altre pesanti conseguenze si hanno sulla formazione dei lavoratori non qualificati che sono rinchiusi nel loro lavoro e si ritrovano in una comunità culturalmente limitata e con poche prospettive di apertura. Impegnarsi a combattere la divisione gerarchica del lavoro e a rifiutare il condizionamento culturale che questa divisione comporta significa lottare per creare le condizioni per un allargamento dell'esperienza educativa e culturale²⁷⁸.

È quindi "necessario ed urgente, anche se difficile, porsi il problema dell'educazione a livello internazionale. L'unificazione dei mercati, l'interrelazione di decisioni politiche che interessano i paesi più isolati, nuove forme di dominazione a livello planetario e che sostituiscono più antiche forme di colonialismo, influenzano i sistemi educativi. La ricerca di

²⁷⁶ Marx K., *L'alienazione*, Donzelli, Roma, 2010, p. 20.

²⁷⁷ Cfr. Gelpi E., *Per una riflessione tra produzione e formazione*, op. cit., pp. 450-451.

²⁷⁸ Cfr. *ivi*, p. 452.

alternative è collegata a nuove relazioni all'interno dei rapporti di produzione ed è in questa direzione che la ricerca educativa deve orientarsi, ma nello stesso tempo è importante analizzare quale è il contributo dell'educazione al mutamento dei rapporti di produzione e al superamento delle contraddizioni fra paesi 'ricchi' e paesi 'poveri', classi sociali e fra città e campagna"²⁷⁹. Tutto ciò sempre considerando che la ricerca internazionale in ambito educativo è agli inizi e non ha solide fondamenta perché, fino ad ora, si è preferito riflettere secondo la logica del trasferimento della scienza, della cultura e della tecnologia, logica utile solo al rafforzamento di alcune dipendenze. Ettore Gelpi sostiene con forza la necessità di rimettere in discussione l'ordine economico internazionale e di favorire alcune tematiche di ricerca e di azione importanti: "riduzione delle ore di lavoro; rotazione delle responsabilità; abolizione del lavoro minorile, ripartizione dei profitti; pari opportunità per le donne; diminuzione dell'alienazione da lavoro; creazione di lavoro per garantire le infrastrutture necessarie a tutta la popolazione mondiale; regolazione dell'economia su tutto il pianeta, attraverso strutture politiche ed economiche pubbliche a misura d'uomo"²⁸⁰.

4.3 Politiche educative fra vecchia e nuova Divisione Internazionale del Lavoro (DIL)

Per comprendere la relazione tra educazione e nuovo ordine mondiale, è utile situare la problematica del sapere e della formazione in un contesto storico e internazionale. Sostenere che la storia dell'uomo vada di pari passo alla storia della Divisione Internazionale del Lavoro (DIL) non è affatto un'affermazione puramente ideologica ma una realtà storicamente presente, rafforzata negli ultimi anni dalla mondializzazione e dai nuovi sistemi di comunicazione di massa.

Ettore Gelpi, su questo argomento, sostiene ancora una volta l'utilità della storia dell'educazione e di una storia universale dell'educazione come mezzo per riconquistare la propria storia culturale ed educativa:

«Il recupero dell'identità educativa di un paese passa attraverso la riappropriazione della sua storia educativa e culturale. La storia dell'educazione è un patrimonio di ogni popolo, ma la formalizzazione di questa storia in forma scritta non è sempre una realtà. Conoscere e vivere la propria storia educativa se ha già avuto delle possibilità di formalizzazione, scrivere questa storia se non ha ancora avuto una forma scritta, significa anche contribuire alla costruzione di un nuovo ordine internazionale dell'educazione su basi più giuste.

La ricostruzione della storia dell'educazione di un paese può portare a riconquistare le sue pratiche educative. Le dominazioni esterne hanno spesso bloccato - o sospeso momentaneamente - pratiche educative che sono riemerse in seguito della riappropriazione da parte di un paese del proprio destino. Una storia universale dell'educazione e una educazione comparata che coinvolga le problematiche educative contemporanee, e non solo agli aspetti

²⁷⁹ Ivi, p. 453.

²⁸⁰ Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., pp. 47-48.

legislativi, o la sola sperimentazione pedagogica, contribuiscono alla costruzione del nuovo ordine educativo internazionale»²⁸¹.

Riappropriarsi della propria storia educativa è un elemento dinamico che si oppone alle nuove forme di colonizzazione che portano i paesi più potenti a livello economico e militare a cercare di rafforzare il loro potere nei confronti dei paesi più poveri anche servendosi dell'educazione. Le popolazioni e i gruppi sociali dei paesi meno sviluppati, insoddisfatti dell'offerta educativa dei paesi più ricchi, si battono per un'educazione internazionale e democratica e per l'indipendenza educativa.

Gli anni '80 sono segnati da una grande intensità dei rapporti internazionali ma il mondo dell'educazione sembra non aver compreso l'importanza di queste dinamiche. La produzione e la trasmissione di sapere e di tecnologie inizia ad essere uno degli aspetti più importanti nell'ambito dei rapporti internazionali (economici, militari, culturali, economici ed educativi) ma questa realtà sfugge ai responsabili dei sistemi educativi, spesso prigionieri delle strutture amministrative e burocratiche o poco preparati in questo settore. La concentrazione di capitali e di tecnologie in una parte dei paesi del pianeta provoca un'ingiusta e drammatica divisione internazionale dell'educazione e della ricerca: mentre alcuni paesi hanno la possibilità di formare ricercatori, universitari e non, in altri paesi la formazione universitaria e alla ricerca è una sorta di formazione del futuro immigrato. L'educazione ha però un ruolo importante da assumere nell'ambito delle relazioni internazionali, un ruolo collegato alla rivoluzione in corso nelle tecnologie informatiche, alla facilità di scambio di esperienze a livello internazionale e all'insoddisfazione delle persone rispetto alle tradizionali forme di educazione. All'interno dell'ordine stabilito sembra tuttavia non esserci una coscienza della necessità di approcci innovativi: l'atteggiamento spesso è negativo e si cerca di censurare e distorcere il nuovo per mantenere la convenzionalità dello *status quo*. In ogni caso, "nessun ordine per una nuova educazione è possibile se non trova il suo accompagnamento in più ampie riforme a livello internazionale, a livello politico, economico e scientifico, e se prima non sono generate a livello locale e nazionale. Le sfide globali all'educazione permanente che

²⁸¹ Gelpi E., *Introduction: éducation et nouvel ordre mondial*, "Éducation et société", n. 6, aprile-maggio 1984, p. 4.

Testo originale: *La récupération de l'identité éducative d'un pays passe par la réappropriation de son histoire culturelle et éducative. L'histoire éducative est un patrimoine de chaque peuple, mais la formalisation de cette histoire sous forme écrite n'est pas toujours une réalité. Connaître et vivre son histoire éducative lorsqu'elle a déjà connu des occasions de formalisation, écrire cette histoire lorsqu'elle n'a pas connu une forme écrite, signifie aussi contribuer à construire un nouvel ordre International de l'éducation sur des bases plus équitables. La reconstitution de l'histoire éducative d'un pays peut amener à la réappropriation de ses pratiques éducatives. Les dominations extérieures ont souvent bloqué – ou momentanément suspendu – les comportements éducatifs qui ont réémergé à la suite de la reprise en main par un pays de son propre destin. Une histoire universelle de l'éducation et une éducation comparée faisant place aux problématiques éducatives contemporaines, et non pas seulement aux aspects législatifs, au à la seule expérimentation pédagogique, contribuent aussi à la construction du nouvel ordre international de l'éducation.*

questa situazione presenta richiedono gli sforzi di individui creativi, con la consapevolezza della cultura, e il coraggio di lottare per essa”²⁸².

Per parlare correttamente del rapporto tra educazione e Divisione Internazionale del Lavoro, occorre capire ancora più in profondità cosa intendiamo con quest’ultimo termine, che genericamente, come è stato sostenuto nel paragrafo precedente, indica la ripartizione della produzione mondiale di beni e servizi tra i diversi paesi o aree economiche, specializzate in determinati tipi di attività. Occorre distinguere la vecchia DIL, sviluppatasi durante tutto il XIX secolo fino alla prima metà del XX, dalla nuova DIL, che tutt’oggi ci riguarda. Nella vecchia DIL, i paesi industrializzati controllavano il processo produttivo industriale mentre i paesi più poveri e periferici avevano gran parte della produzione agricola, lo sfruttamento delle materie prime e il consumo di una modesta parte dei prodotti dei paesi industrializzati. La nuova DIL, invece, è fondata sullo scambio di prodotti di consumo quotidiano fabbricati grazie all’abbondante ed economica manodopera dei paesi in via di sviluppo, con prodotti molto sofisticati e tecnologicamente avanzati prodotti nei paesi industrializzati. Alcune fasi e alcune operazioni del processo produttivo sono quindi localizzate in determinate parti del mondo, dove il costo della manodopera è molto basso, ma controllate dalle grandi imprese monopolistiche che strutturano e articolano l’economia mondiale²⁸³.

Ancora una precisazione: qualunque generalizzazione concepita in base a criteri economici, ideologici o geografici (nord-sud, est-ovest, ecc.) utilizzata per distinguere diversi raggruppamenti di paesi appare superficiale in quanto non tiene conto della specificità interna di ogni paese e dei diversi gruppi che ne fanno parte: lo sviluppo economico non coincide necessariamente con lo sviluppo culturale, sociale ed educativo. Solo tenendo conto di questi limiti, possiamo utilizzare categorie basate esclusivamente su caratteristiche economiche come “paesi industrializzati”, “paesi in via di sviluppo”, “paesi a economia di mercato”, ecc. Il concetto stesso di sviluppo, poi, è soggetto ad alcune considerazioni: nei paesi più poveri i progetti di sviluppo non sono tanto collegati a obiettivi di crescita socio-economica quanto ad altre variabili (militari, energetiche, ecc.) mentre nelle società industrializzate lo sviluppo lineare tradizionale incontra delle crisi. Diventano quindi necessari nuovi modelli, anche teorici, di sviluppo che riflettano sulle relazioni e sui problemi fra le società del centro e quelle della periferia e sulle grandi dinamiche internazionali che sono ancora poco conosciute

²⁸² Gelpi E., Gelpi E., *Lifelong education and international relations*, in Wain K. (a cura di), *Lifelong Education and Participation*, op. cit., p. 16.

Testo originale: *Moreover, no new education order is possible if it does not find its deeper accompaniment in broader reforms at international level in the political, economic and scientific frameworks, and unless it is first bred at the local and national levels. The overall challenges to lifelong education this situation presents requires the efforts of creative individuals, with the culture, awareness and courage to struggle for it.*

²⁸³ Cfr. Palloix C., *L’economia mondiale capitalista e le multinazionale. Volume I. Nello stadio della concorrenza*, Jaca Book, Milano, 1975, pp. 77-80.

come le grandi migrazioni continentali ed intercontinentali e la rivoluzione dei mezzi di comunicazione. La nuova DIL influenza anche i rapporti tra le classi sociali di ogni società, in quanto il potere economico e decisionale è spesso nelle mani di piccoli gruppi privilegiati e non della società nella sua interezza.

I paesi periferici hanno subito per secoli gli effetti della vecchia DIL (furto di risorse naturali, tratta degli schiavi, ineguaglianza negli scambi, ecc.) e la nuova DIL perpetua, in qualche modo, queste dinamiche ma, al tempo stesso, genera una moderna rete di relazioni internazionali, caratterizzate da un nuovo equilibrio negli scambi e dall'industrializzazione di alcune zone. La nuova DIL è in evoluzione permanente perché riflette la dinamica politica ed economica dei rapporti di forze internazionali; essa è contemporaneamente causa ed effetto di fenomeni come le grandi migrazioni continentali ed intercontinentali, le relazioni tra sviluppo e sottosviluppo, la natura degli scambi, la trasformazione dei contenuti della produzione e della sua utilizzazione, le mutazioni tecnologiche, le ristrutturazioni industriali, lo sfruttamento del lavoro minorile, gli investimenti, la relazione città-campagna.

La nuova DIL non è il risultato di una negoziazione tra i paesi del centro e quelli della periferia ma il frutto di competizioni e accordi che riguardano solamente i paesi più ricchi e industrializzati. Essa provoca una segmentazione del mercato del lavoro che determina la concentrazione della ricerca, della protezione sindacale e sociale in alcuni paesi mentre in altri non vi è protezione sindacale e professionale capace di gestire le percentuali elevate di disoccupazione, di sottoccupazione, di lavoro non formale e gli ingenti fenomeni di emigrazione. La nuova DIL influenza anche i rapporti sociali e l'organizzazione dello stato nei suoi modi di produzione: generalmente, gli stati del centro tendono ad universalizzare i propri modi di consumo e le proprie ideologie e quelli della periferia tendono a recepirli. La debolezza o l'eccessiva rigidità di uno stato possono però stimolare delle forme di partecipazione dal basso, delle iniziative, delle nuove organizzazioni da parte delle popolazioni. Indubbiamente, il concetto di educazione permanente promosso da Ettore Gelpi si ricollega a questo potenziale innovativo di queste forme di partecipazione dal basso e, anche se potrebbe apparire più facile da comprendere sul piano teorico e dialettico che da attuare nella pratica, è stato da lui messo in pratica per tutta la sua vita e in ogni parte del mondo. Ettore Gelpi crede fortemente che sulla cultura e sull'educazione occorre fare una manovra di emancipazione dalle disuguaglianze internazionali e globali e questo è il suo imperativo politico più importante.

Si apre dunque la questione della relazione tra la nuova DIL e le politiche educative: anche se le dinamiche economiche internazionali influenzano la formazione e i sistemi educativi dei singoli stati, i bisogni educativi sono tuttavia differenti in società differenti e potrebbe essere

interessante analizzare le teorie e i sistemi educativi, confrontandoli con gli schemi ideologici a cui si riferiscono²⁸⁴. Mentre all'antica Divisione Internazionale del Lavoro corrispondevano sistemi educativi abbastanza stabili, il cui elemento dinamico era costituito dalle lotte sociali e da eventuali periodi di sviluppo economico, con la nuova DIL le attività educative, nei diversi paesi, si moltiplicano e si trasformano velocemente (riqualificazione, corsi di formazione per disoccupati, ecc.).

Anche se è difficile isolare la DIL da altre variabili come le tendenze demografiche, i rapporti tra classi sociali, la presenza o l'assenza di materie prime, le difficoltà per i paesi periferici per raggiungere e mantenere una certa indipendenza sul piano educativo, è pure certo che il caso e la creatività umana possono portare a risultati inaspettati. Le politiche educative non devono avere come riferimento solamente le strutture formali ma considerare che la vera innovazione educativa è strettamente collegata alla creatività culturale e alla partecipazione delle popolazioni alla definizione e alla realizzazione della propria educazione: la lotta per difendere e arricchire la propria identità e la propria cultura è, dunque, una via possibile per negoziare la Divisione Internazionale del Lavoro.

Indubbiamente i paesi più poveri incontrano delle difficoltà legate soprattutto alla poca autonomia sul piano produttivo, difficoltà che conducono, sul piano formativo, al consolidamento della scuola privata dato che un progetto di scuola pubblica metterebbe in discussione la stratificazione sociale, alla problematicità del portare avanti una politica coerente di formazione professionale, alla diffusione di un'educazione non formale legata a istituzioni straniere (economiche, politiche, religiose, ecc.).

La DIL produce una dipendenza dei paesi periferici anche sul piano educativo ed ideologico, in quanto è difficile osservare un trasferimento di formazione dalla periferia verso il centro, di solito si tratta del contrario. La possibilità di scelta in materia economica si collega a una possibilità di scelta in materia educativa: formazione generale e professionale sono spesso coerenti nei paesi del centro e poco coerenti in quelli della periferia. Inoltre il trasferimento di persone dalla periferia verso il centro significa spesso l'emigrazione delle migliori forze fisiche e intellettuali senza avere in cambio vantaggi economici, sociali e culturali. La dipendenza sul piano politico e culturale viene poi consolidata anche dalle reti di informazione e dai centri di ricerca che dipendono, per la maggior parte, dai paesi del centro e provocano la subordinazione dei paesi della periferia.

Anche nei paesi industrializzati, la nuova DIL produce delle conseguenze: segmentazione del mercato del lavoro, nuove forme di divisione sociale del lavoro, sviluppo di settori legati

²⁸⁴ Cfr. Gelpi E., *Divisione Internazionale del Lavoro e politiche educative*, in Visalberghi A. (a cura di), *Quale società?*, op. cit., p. 183.

alla ricerca tecnologica e scientifica, progressiva scomparsa delle industrie a debole valore aggiunto e, a volte, sviluppo di un mercato informale del lavoro. Sul piano educativo tutto ciò comporta: diffusione di insegnamento superiore avanzato, diffusione di centri di ricerca, disoccupazione e sottoccupazione, riqualificazione in relazione alla scomparsa di alcuni settori produttivi, attività sociali e culturali finalizzate a garantire la pace sociale per quanti sono emarginati dal mercato del lavoro (disoccupati, donne, giovani, pensionati anticipati, ecc.), attività di formazione professionale per gli immigrati, trasferimento di uomini e tecnologie nei paesi periferici. Nei paesi in via di sviluppo, invece, la pressione economica sui sistemi educativi implica la formazione di lavoratori qualificati in numero superiore rispetto alla domanda, il che comporta spesso un salario basso e un aumento notevole di formazione in corso di impiego, che va ad aggiungersi ad un orario di lavoro già sovraccarico. L'aumento del livello di istruzione può diventare così un elemento propulsore per lo sviluppo, anche se questa formazione non significa per forza democratizzazione della società²⁸⁵.

Nei paesi del centro, alcune riforme educative (come la realizzazione di efficaci politiche di educazione permanente e la democratizzazione di tutti i livelli di insegnamento) permetterebbero un'estensione del consumo educativo ma la segmentazione del mercato del lavoro accentua le stratificazioni sociali, soprattutto per quanto riguarda le classi più povere. Nei paesi della periferia il costo troppo elevato del mantenimento scolastico dei bambini e dei giovani comporta l'analfabetismo di una parte significativa della popolazione, dato che la maggior parte della popolazione è costituita da persone giovani che non si potrebbero permettere lasciare il lavoro per studiare.

Una soluzione per superare lo stato di cosa attuale (studio per alcuni, lavoro per altri) potrebbe essere l'alternanza studio-lavoro: un'educazione associata alla produzione, fin dall'inizio, comporterebbe un nuovo rapporto della popolazione, giovane e adulta, con le attività produttive ed educative. L'alternanza studio-lavoro è un punto chiave per le riforme educative, sia nei paesi industrializzati che in quelli in via di sviluppo.

Sul piano pratico, in ogni caso, "è difficile dare dei suggerimenti in campo educativo; è più utile cercare di indicare una serie di temi su cui lavorare. La nuova DIL pone dei problemi al sistema educativo sul piano formale e non formale: trasferimenti di tecnologie e di formazione, salvaguardia e sviluppo delle lingue e culture locali, aumento o freno dell'autoformazione individuale e collettiva, migrazioni di studenti e formatori, difficile coerenza tra formazione e lavoro, enorme difficoltà di condurre in porto le riforme educative nei paesi della periferia, rapida evoluzione di una formazione professionale appropriata, educazione dipendente in massima parte da strutture dell'informazione (spesso alimentate

²⁸⁵ Cfr. *ivi*, p. 186-187.

dall'esterno), dipendenza del sistema educativo dei paesi della periferia dall'aiuto esterno, risposte educative non coerenti a causa della progressiva segmentazione del mercato del lavoro, difficoltà di definire i contenuti educativi della formazione iniziale, risposte del tutto insufficienti alla crescente domanda di bisogni educativi e culturali, lavoro alienato e lavoro creativi, ecc. Tale problematica si riferisce in modo diverso ai singoli paesi, in relazione alle classi sociali, ai livelli di età, ma si può dire che, globalmente, tutti i sistemi educativi sono oggi influenzati dalla nuova DIL»²⁸⁶.

Ettore Gelpi sostiene che sono necessarie nuove fondamenta in campo educativo dato che tutti i settori della produzione, non solo quelli più industrializzati, stanno vivendo delle grandi trasformazioni e i sistemi educativi sono ancora, per la maggior parte, legati a dei sistemi produttivi che stanno cessando di esistere. Questi sistemi educativi sono ancora troppo tradizionali, anche se l'educazione degli adulti e la formazione continua stanno diventando una parte sempre più importante di questi sistemi²⁸⁷.

Il contributo di Ettore Gelpi al dibattito su formazione e Divisione Internazionale del Lavoro non va pertanto inteso come una teoria dell'insegnamento e dell'apprendimento degli adulti, ma piuttosto come un modello di politiche secondo cui l'educazione permanente possa diventare un aspetto irrinunciabile della lotta contro la Divisione Internazionale del Lavoro e le sue conseguenze per tutti coloro che sono in qualche modo "emarginati" da essa. Secondo Timothy Ireland, tre sono le aree di particolare interesse che o sono direttamente presenti negli scritti di Gelpi oppure costituiscono una tipica conseguenza della sua analisi sociale e politica: l'educazione dei lavoratori e il ruolo che in essa svolgono i sindacati dei lavoratori, con particolare riferimento ai lavoratori migranti e alla formazione dei giovani lavoratori; i bisogni linguistici e culturali dei migranti e dei loro figli e di altre minoranze linguistiche e culturali; infine, i bisogni di *lifelong education* degli anziani, specialmente nella società industriale²⁸⁸. Naturalmente, Gelpi non è il primo ad aver considerato queste aree da un punto di vista di politica educativa, ma ciò che distingue il suo particolare contributo è la consistenza dell'analisi, unita ad una vasta esperienza diretta degli argomenti trattati. Difatti, gran parte dei suoi scritti riguarda, più che specifici progetti e applicazioni di *lifelong education*, la sistematica esposizione della sottostante analisi del concetto di Divisione Internazionale del Lavoro.

Ettore Gelpi sostiene continuamente che, a causa dei numerosi cambiamenti che stanno avvenendo, stanno aumentando anche le esigenze di formazione; i responsabili politici, così come gli educatori e gli amministratori hanno bisogno di ripensare le soluzioni educative

²⁸⁶ Ivi, p. 189.

²⁸⁷ Cfr. ivi, p. 16-17.

²⁸⁸ Cfr. Ireland T. D., *Gelpi's View of Life education*, op. cit., pp. 66-84.

globalmente e non cercare semplicemente di aggiungere qualcosa alla situazione attuale. Inoltre, in molti paesi, non viene fatto nessun tentativo per rispondere adeguatamente alle richieste di educazione e vi è una grande discrepanza tra l'educazione che viene richiesta e quella che viene effettivamente offerta. Sovente, difatti, le università, gli istituti professionali e le altre istituzioni educative offrono conoscenze che non hanno nessun fascino o che non sono considerate rilevanti dai possibili utenti²⁸⁹.

Uno dei primissimi obiettivi dell'educazione è quello di far conoscere ai lavoratori e ai cittadini i meccanismi del mondo del lavoro, sul piano economico, sociale, organizzativo e culturale ponendo attenzione a non trasmettere, come invece fanno i mezzi di comunicazione di massa, l'idea che il mondo della produzione sia il risultato di un destino immutabile. I lavoratori devono essere coscienti che le condizioni lavorative sono il risultato di lotte e che, quindi, ciascuno può contribuire a determinarne le condizioni²⁹⁰.

4.4 Educazione degli adulti: creatività per cambiare

Le lunghe riflessioni dei paragrafi precedenti su potere, relazioni internazionali, lavoro ed educazione portano inevitabilmente a ragionare sull'educazione degli adulti, tematica attuale e cara a tutti i pedagogisti che, come Ettore Gelpi, vedono nella formazione una concreta possibilità per tutte le persone di riappropriarsi del proprio futuro e di partecipare alle scelte politiche, economiche e sociali che li riguardano. Nell'introduzione al testo di Ettore Gelpi "Lavoro futuro. La formazione come progetto politico" (2002), Bruno Schettini sapientemente sintetizza questo suo forte impegno dicendo che "Ettore Gelpi ha consumato per intero la sua vita di intellettuale coltivando sino alla morte e incessantemente la passione per i temi dello sviluppo culturale, del lavoro e dell'educazione in tutto il mondo e per tutte le età, anzi cogliendo nel legame intimo tra lavoro e cultura la dimensione più autenticamente educativa dell'uomo adulto"²⁹¹.

In un contesto in cui il lavoro e il potere costituiscono una discriminante fra le persone, l'educazione degli adulti, vista sia come arricchimento culturale, sia come formazione tecnica, può essere una concreta possibilità di riscatto per tutte le persone, anche le più sfortunate. Di questo parla Enzo Mingione, sociologo che condivide con Gelpi, anche se con peculiarità diverse, l'interessamento al tema del lavoro:

«Ettore vede il lavoro come una esperienza centrale che è un punto di forza della creazione della propria personalità ma, allo stesso tempo, è sempre più articolato in posizioni che creano

²⁸⁹ Cfr. Gelpi E., Gelpi E., *Lifelong education and international relations*, in Wain K. (a cura di), *Lifelong Education and Participation*, op. cit., p. 17.

²⁹⁰ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 121-125.

²⁹¹ Schettini B., *Presentazione. Lavoro, cultura, educazione. Ettore Gelpi: una vita come una lezione magistrale*, in Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., p. 11.

delle fortissime differenze, quindi da questo punto di vista, sia per lui che per me, ma per lui forse ancora di più che per me, il lavoro fa molto problema, soprattutto perché nelle trasformazioni industriali e post-industriali diventa una matrice quasi di drammatizzazione delle differenze tra le persone, e di drammatizzazione sempre più problematica. Da questo punto di vista, studiare l'articolazione delle posizioni di lavoro e anche la crisi che può causare il fare un cattivo lavoro, piuttosto che il non lavorare, o essere disoccupato, è un grave problema. In questo senso possiamo parlare di idea emancipatoria dell'educazione degli adulti, nel senso che se tu riesci ad entrare in un filone di formazione efficace, questo sbocca in una capacità di tenuta lavorativa più forte, la formazione degli adulti non ha un fine soltanto culturale, ovviamente anche di apertura culturale...»²⁹².

Come prima cosa, al fine di evitare la manipolazione dell'educazione degli adulti, è importante considerare la storia delle lotte sociali e culturali, le tradizioni e la cultura dei popoli. Senza queste considerazioni di carattere storico e culturale, l'educazione degli adulti rischia di diventare una cosa insignificante o, ancora peggio, uno strumento di violenza.

L'educazione degli adulti non nasce con la presenza di "professionisti", le sue radici affondano in secoli di lotte politiche e culturali che hanno dato vita a esperienze educative innovative: nel XIX e nel XX secolo l'educazione degli adulti è stata uno strumento di emancipazione e di lotta delle classi popolari:

«La storia dell'educazione degli adulti non inizia con la presenza di professionisti o "pseudo-professionisti". L'educazione degli adulti ha le sue radici in molti secoli di lotta politica e culturale, che ha generato esperienze educative. Questo patrimonio è fondamentale per la creazione di un tipo di educazione degli adulti utile per la popolazione. Nei secoli XIX e XX, l'educazione degli adulti, in vari paesi, era diventata uno strumento per l'emancipazione parziale o totale delle classi più povere di lavoro, e un metodo di istruzione adatto a bambini e giovani»²⁹³.

I movimenti dei lavoratori, con le loro azioni sindacali, hanno sviluppato un'idea di educazione degli adulti come strumento di lotta e di emancipazione. Meriterebbe di essere scritta una storia comparativa di questi movimenti che ne testimoni la ricchezza. Attualmente, l'educazione degli adulti è un settore in grande espansione e ciò dimostra, positivamente, che le richieste di formazione professionale e culturale sono in crescita.

L'educazione degli adulti, che nasce come contestazione, rischia di diventare una semplice gestione dell'educazione: nella fase della contestazione, "il lavoro è volontario (non senza rischi personali), creativo e solidale. Nella fase finale della 'conclusione amministrativa', l'educazione degli adulti diventa spesso un lavoro di *routine*, remunerato, conforme alle prospettive stabilite dalle diverse strutture di potere interessate a quest'azione. Per non cadere

²⁹² Estratto dall'intervista a Enzo Mingione.

²⁹³ Gelpi E., *Adult Education for Export*, in Wangoola P., Youngman F. (a cura di), *Towards a transformative political economy of adult education: theoretical and practical challenges*, LEPS, Dekalb, 1996, p. 128.

Testo originale: *The history of adult education does not begin with the presence of professionals or "pseudo-professionals". Adult education has his roots in many centuries of political and cultural dispute, which has generated educative experiences. This heritage is fundamental for creating a type of adult education useful for the population. In the nineteenth and twentieth centuries, adult education, in various countries, had become an instrument for the partial or total emancipation of the poorer working classes, and a method of schooling suitable for children and youth.*

in un'educazione degli adulti-gestione, è sempre necessario fare in modo che essa mantenga la propria specificità di progetto politico e culturale, di azione educativa per gli adulti, di azione creativa e libera: il contrario di un 'addestramento'”²⁹⁴.

Il fatto che l'educazione degli adulti sia un settore in grande espansione ha sia aspetti positivi che negativi. Sicuramente il numero sempre crescente di persone in età adulta che si sta avvicinando (o riavvicinando) allo studio è un fenomeno molto positivo ma occorre prestare attenzione ai pericoli che una diffusione acritica a livello mondiale di uno stesso modello di educazione degli adulti porta con sé. Purtroppo, come è stato sostenuto nei paragrafi precedenti, la dipendenza di alcuni paesi nella produzione di beni e servizi implica anche una dipendenza nella formazione e l'esportazione dell'educazione degli adulti si attua prevalentemente attraverso i mezzi di comunicazione di massa che, avendo costi elevati, vengono prodotti in alcuni paesi e poi diffusi in altri. Un ulteriore rischio è che l'educazione degli adulti, esportata dai paesi ricchi a quelli poveri, crei una separazione tra i responsabili educativi, gli educatori e i responsabili di azioni per gli emarginati. Nessun paese “può permettere che il proprio sistema educativo venga dominato dall'esterno, fosse anche in nome dell'efficienza, della modernizzazione e del bisogno di formazione. Molto spesso, l'importazione dell'educazione degli adulti significa declino della produzione e dell'azione culturale di un paese e, ugualmente, della dimensione culturale dell'educazione. Per reagire, è necessario che ogni scambio educativo passi attraverso esperienze culturali forti e che le finalità e i contenuti educativi siano sempre scelti dagli attori dei paesi e non dagli esportatori di metodologie e di tecnologie educative”²⁹⁵.

Nei paesi in cui l'educazione degli adulti è un fenomeno abbastanza recente, occorre confrontarsi con due fenomeni: la dipendenza rispetto all'esterno e il conservatorismo degli educatori autoctoni. In entrambi i casi è necessaria una valutazione critica dei fenomeni educativi provenienti dall'esterno tale da favorire una loro reale e positiva integrazione con le tradizioni culturali e educative locali e nazionali. Un ruolo importante è ricoperto dalle reti internazionali che, da una parte, permettono una fondamentale conoscenza delle esperienze effettuate o in corso nei diversi paesi ma, dall'altra, possono fungere da strumento di dominio di alcuni paesi su altri, imponendo contenuti e criteri di valutazione delle attività educative. Si riporta un breve estratto dal testo “Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione” (2000) che ben delinea l'esperienza personale vissuta da Ettore Gelpi:

«Nella mia esperienza personale, ho molto lottato per poter contribuire a un dibattito e ad azioni educative indirizzate a bambini, giovani e meno giovani, in una prospettiva di democrazia internazionale. Il risultato è stato un insieme di tentativi – quasi senza successo - di

²⁹⁴ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 56.

²⁹⁵ Ivi, p. 59.

allontanarmi da certi circuiti internazionali (governativi e non governativi). D'altra parte, ho visto nascere nuove possibilità di partecipazione a progetti innovatori. Continuo dunque a lottare su un piano al contempo teorico e pratico. È un'avventura molto ricca e "educativa". Ma, a volte, mi rattrista constatare il ritardo imposto alle popolazioni e ai paesi che vogliono sviluppare attività culturali ed educative. Oggi, l'educazione degli adulti è un oggetto prezioso in una prospettiva economica e ideologica. Talune potenze preferiscono pagare prezzi elevati a medio e lungo termine piuttosto che permettere lo sviluppo locale di progetti educativi creati e sviluppati dagli adulti stessi. Il lavoro educativo non è un lavoro solitario. L'integrazione dei progetti educativi nelle associazioni culturali, nei sindacati e nelle altre strutture comunitarie è molto importante. È anche molto utile che si stabilisca una comunicazione permanente con gli artisti e gli scienziati che sviluppano ricerche su problematiche di fondo della nostra società e che costoro rispondano in maniera creativa alle nostre inquietudini»²⁹⁶.

Una efficace educazione degli adulti deve essere capace di coinvolgere ogni categoria di lavoratori e, in generale, se ne possono distinguere tre: i lavoratori inseriti nelle strutture produttive, con un contratto e un salario regolari, i lavoratori precari e i lavoratori disoccupati. Anche se può sembrare strano, anche i disoccupati vanno considerati a tutti gli effetti dei lavoratori dato che la loro disoccupazione è uno dei frutti della divisione internazionale del lavoro e il diritto al lavoro è uno degli aspetti più significativi della cittadinanza. La disoccupazione ha dei costi molto elevati perché porta con sé grandi problemi di natura individuale e sociale: malattie fisiche e mentali, ridotta condizione culturale di coloro che non lavorano, aggressività, senso di insicurezza diffusa sia tra i lavoratori che tra i disoccupati. Le condizioni esistenziali dei disoccupati, e anche dei lavoratori precari, sono particolarmente deprimenti e sconcertanti. Gli investimenti per la formazione tendono a privilegiare i lavoratori con salario, considerati redditizi per il futuro delle imprese, i lavoratori indipendenti, considerati interessanti per il tessuto economico territoriale, e tutti coloro che possono contribuire a pagare il costo della propria formazione; gli individui in cerca di lavoro vengono dimenticati o ricevono una formazione molto approssimativa allo scopo di contenere i costi sociali²⁹⁷. Lottare per una formazione iniziale uguale per tutti e per un'educazione degli adulti capace di coinvolgere la totalità degli adulti vuol dire, al contrario, essere capaci di coinvolgere anche i giovani e gli adulti che non lavorano nelle grandi imprese, i giovani e gli adulti che lavorano in condizione precaria così come quelli che non lavorano affatto. Questo tipo di utenza incontra, di solito, tre tipi di difficoltà: una prima difficoltà riguarda l'accesso alle informazioni sulle possibilità di educazione, la seconda è relativa al costo della formazione, non sempre così basso da poter essere sostenuto da chi non ha uno stipendio o ne ha uno basso e incerto, la terza difficoltà interessa il contenuto della formazione in quanto è particolarmente difficile trovare percorsi formativi effettivamente utili alla condizione dei

²⁹⁶ Ivi, p. 61.

²⁹⁷ Cfr. Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 56.

disoccupati o dei lavoratori precari²⁹⁸.

Secondo Ettore Gelpi, l'educazione degli adulti è un'educazione globale che comporta, ineluttabilmente, un aspetto individuale, uno professionale e anche uno conflittuale. Ognuno di questi tre aspetti è legato agli altri due perché lo sviluppo dell'individuo, lo sviluppo del lavoratore e lo sviluppo del cittadino avvengono sempre parallelamente. Come lui stesso scrive "ci sono sempre due facce dell'educazione degli adulti, una collettiva e una individuale. Nel trascurare l'uno o l'altro di questi aspetti, si ha una visione troppo semplicistica di questa esperienza che, al contrario, richiede creazione, ricerca, analisi critica e valutazione da parte dei giovani e degli adulti. Non è impossibile trovare esempi oggi di persone che vivono, in tutto o in parte, questa esigenza. Tuttavia sono ancora la minoranza. La maggior parte delle iniziative di educazione più adulti soffrono di essere troppo semplicistiche, in termini di finalità e di modalità di coinvolgimento delle persone"²⁹⁹.

Questo discorso si riallaccia alla necessità pedagogica che formazione generale e professionale non vengano affrontate e gestite come fatti indipendenti: "le formazioni generali *ad hoc* sono tanto crudeli quanto ridicole, come, per esempio, quando si chiede a un giovane dirigente di banca, di recente promozione interna, di trascorrere d'ora in avanti più sere a teatro o quando si esclude un lavoratore immigrato da una formazione filosofica. Forse si autorizzano tali aberrazioni perché si confonde poco a poco il concetto di cultura con quello di formazione. Il primo è come una grande matrisca, la seconda è una piccola matrisca: si tenta ormai di mettere la bambola grande dentro la piccola, senza grandi possibilità di successo"³⁰⁰. Ciò che gli individui - e anche le istituzioni - chiedono a un buon percorso di formazione professionale è di essere calibrato sulle loro necessità culturali, sociali e professionali:

«Mi immedesimo in coloro che lavorano e in coloro che sono disoccupati, e non nelle istituzioni il cui compito è di regolare la formazione di uomini e donne, per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro. La prima risposta è, da un lato, la lotta per rivendicare il diritto all'educazione per tutte le età della vita, che risponda alle aspettative degli uomini e delle donne nella complessità della loro esistenza sociale, produttiva, culturale, affettiva e intellettuale. Dall'altro lato, la lotta si colloca a livello della formazione professionale, per consentire a tutti di essere attenti alla propria dimensione sociale e culturale. Questa sensibilità risponde in un certo senso sia alla domanda degli individui sia alle nuove caratteristiche della produzione»³⁰¹.

La logica del "professionalismo", basato esclusivamente sulla competitività, sembra guidare

²⁹⁸ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 116-118.

²⁹⁹ Gelpi E., *Adult education, democracy and development*, op. cit., p. 2.

Testo originale: *There are always two sides to adult education, collective and individual. To overlook one or the other is to take an oversimplistic view of the experience, which on the contrary calls for creation, research and critical analysis and appraisal on the part of young people and adults. It is not impossible to find examples today that live up to these demands either wholly or in part. Yet they are still the minority. most adult education initiatives suffer from being oversimplistic, in terms of purpose as well as ways of involving people*

³⁰⁰ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 118.

³⁰¹ Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., p. 92.

spesso le scelte in materia di formazione per gli adulti. L'educazione degli adulti è, al contrario, un'educazione globale che ha, tra i suoi compiti, la promozione di una pluralità di competenze (sociali, culturali, estetiche, affettive, fisiche, ecc.) perché tutte indispensabili all'individuo-lavoratore-cittadino e a rafforzarne l'autonomia. Solo superando la semplice finalità professionale dell'educazione degli adulti e facendola diventare un'attività culturale completa, creatrice di una presa di coscienza sociale, politica, fisica ed estetica, essa può cessare di essere uno strumento di manipolazione nelle mani di pochi detentori di saperi approssimativi e utilitaristici³⁰².

In sostanza, quella promossa da Ettore Gelpi è un'educazione degli adulti intesa non solo come strumento per apprendere competenze professionali e tecniche di lavoro ma utile a consentire effettivamente ai lavoratori di partecipare all'organizzazione del loro lavoro e della loro vita perché l'uomo adulto non è solo interessato allo studio e all'osservazione ma anche alla trasformazione dei contesti di vita e di lavoro. In tal senso, l'educazione degli adulti è educazione politica alla democrazia e alla cittadinanza perché la formazione diventa elemento strutturale di ogni attività produttiva e sociale. Sono dunque auspicabili politiche relative alla formazione generale e professionale di giovani e adulti e programmi di formazione iniziale e continua dei formatori. Sottolineare la necessità di queste politiche di formazione non è in contraddizione con l'idea, sempre forte nel pensiero di Ettore Gelpi, che tutti possano essere lavoratori, formatori e cittadini³⁰³. Degna di particolare rilievo è questa particolarità del discorso di Ettore Gelpi, che conferisce alla sua riflessione un risvolto straordinariamente interessante, innovativo e attuale: tutti gli adulti sono potenzialmente degli educatori. Questo concetto, che può non piacere a molti che vedono nell'educazione una possibilità di omologazione, è molto democratico perché colloca tutti, indistintamente, in una medesima posizione di responsabilità nel partecipare al processo di rinnovamento della società. Dire che tutti sono educatori annulla alla base qualsiasi distinzione fra coloro che sanno e coloro che non sanno, fra coloro che detengono la conoscenza e invece coloro che da questa conoscenza dipendono. Ogni individuo, in qualsiasi luogo della terra, impiegato in qualsiasi lavoro, possiede un sapere prezioso per se stesso e per gli altri. Ognuno ha qualcosa da imparare dall'altro e il dovere di partecipare al meglio alle scelte che lo coinvolgono direttamente e che riguardano l'intera società. Da qui anche l'impegno dei formatori degli adulti nel mettere ciascuno nelle condizioni di essere educatore:

«Tutti gli adulti sono educatori: è un concetto che non piace i reazionari, ma neppure e molti progressisti. Se non entriamo in questa prospettiva che mette tutti potenzialmente in una

³⁰² Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 141.

³⁰³ Cfr. *ivi*, p. 122.

posizione di responsabilità e di ricerca creativa faremo sempre e solo dell'educazione per adattare: saremo soltanto degli "adattatori". Tutti devono "poter essere educatori"³⁰⁴.

Altra interessante caratteristica del pensiero di Gelpi in merito all'educazione degli adulti è che il suo concetto di lotta non è rigido e "militare" ma comprende suggestivamente la creatività umana: "fortunatamente", egli dice, "l'esplorazione della realtà educativa è sempre piena di promesse". Ciò risponde al vero, perché questa realtà è "composta non solo da controllo, ma anche da creatività". Non molti scrittori di problemi educativi sono capaci di esaltare il potenziale creativo dell'educazione fino a giungere alla poesia. Gelpi non offre il tipo di critica sistematica e largamente negativa che si riscontra in molti pensatori politici sull'educazione e, ritenendo che i sistemi educativi siano realmente autonomi in qualsiasi sistema sociale, non perde mai di vista le opportunità creative per lo sviluppo verso l'autonomia individuale e collettiva"³⁰⁵.

Ci troviamo, troppo spesso, di fronte a uno scenario limitato e desolante: povertà linguistica, estetica e di espressione, monocultura di mercato che scoraggiano gli individui a esprimersi in quanto tali, silenzio e conformismo in famiglia, sul lavoro e nelle comunità, analfabetismo della parola scritta, parlata e anche dell'espressione del volto, ecc. Tutto ciò può essere fronteggiato con una dose consistente per tutti di creatività. Creatività nel senso di confronto libero tra gruppi differenti, di valorizzazione delle storie personali e collettive, di rafforzamento dell'identità personale e culturale, una creatività capace anche di rinnovare l'idea di educazione degli adulti, troppo spesso legata alla semplice logica strumentale e professionale. La vita di ogni giorno richiede moltissime capacità che solo in parte sono di natura strumentale³⁰⁶.

La base dell'educazione degli adulti è l'espressione, la comunicazione fra gli esseri umani, la presa di coscienza e l'approfondimento della relazione degli adulti con se stessi, con gli altri, con il resto del mondo. Si tratta dunque di lavorare su due fronti: da una parte spiegare la realtà con tutte le sue dimensioni (psicologiche, sociali, culturali, politiche, ecc.), dall'altra far emergere valori e scelte utili alla vita di ciascuno, confrontandoli con quelli degli altri e con la risoluzione dei problemi concreti e quotidiani. Bisogna prendere in considerazione l'insieme della realtà, nei suoi problemi vicini o distanti, immediati o più lontani nel tempo³⁰⁷.

«La pietra angolare della formazione degli adulti è l'espressione, in altre parole al di là e attraverso le varie tecniche di espressione scritta e orale, l'espressione degli esseri umani tra di loro. Per questo, gli adulti hanno bisogno di diventare consapevoli e di indagare da vicino le loro relazioni con se stessi, con gli altri e con il mondo. Ci sono due lati di questo processo. Prima di tutto è questione di spiegare ciò che è implicito nella realtà e, gradualmente, di

³⁰⁴ Vitale S., *Nuovi paradigmi sono necessari. Riletture, in ricordo di Ettore Gelpi*, "École", maggio 2002, p. 27.

³⁰⁵ Griffin C., *Ettore Gelpi. L'educazione a tutto campo*, op. cit., p. 139.

³⁰⁶ Gelpi E., *L'educazione degli adulti in Europa: creatività per cambiare*, "Adulità", n. 5, marzo 1997, p. 75.

³⁰⁷ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 147.

riconoscere le sue varie sfaccettature (psicologica, culturale, sociale e politica, ecc.) Poi, e questa volta in verticale, i valori e le scelte che spingono questa interpretazione della realtà devono essere identificati. Confrontare queste interpretazioni e queste scelte all'interno di un gruppo consente alle persone, da un lato di condividere i riferimenti comuni o almeno i problemi più comuni, che sono la base per l'uguaglianza, e dall'altro di esaminare e risolvere, in modo pratico, i problemi che deve affrontare il gruppo e i suoi membri in quanto coinvolti in una situazione particolare»³⁰⁸.

Secondo Ettore Gelpi vi è “bisogno di creatività permanente nell'educazione, non solo per fare sbocciare i talenti, ma per comprendere la complessità del processo produttivo che si sviluppa ed il suo stretto collegamento col mondo del lavoro. Questa creatività non deve essere solamente la preoccupazione dei dirigenti ad alto livello, deve diventare il patrimonio di tutti gli elementi della forza lavoro della struttura produttiva”³⁰⁹.

La complessità dei processi educativi necessita di una gestione collettiva molto ramificata e molto creativa, adatta quindi a rispondere alle numerose variabili legate alle innovazioni economiche, tecnologiche e sociali. Le rigidità gerarchica che spesso sta alla base delle strutture educative, senza possibilità di partecipazione e creatività dal basso, inevitabilmente porta alla crisi e alla stagnazione delle strutture stesse.

La creatività è una caratteristica che dovrebbe essere propria di coloro che hanno delle responsabilità di *leadership*, prima ancora di essere diffusa tra tutte le persone. Il *leader* creativo ha bisogno, prima di tutto, di coraggio perché si trova permanentemente immerso nelle contraddizioni della realtà e deve resistere alle tentazioni del denaro che lo priverebbero della sua specificità culturale. Il *leader* lotta contro le violenze, il razzismo, lo sfruttamento o la mediocrità delle classi dirigenti, la manipolazione del potere. Tutto ciò gli conferisce una visibilità che rischiarà l'opacità imposta dalla monocultura dilagante. I *leader* creativi non possono che essere estremamente flessibili ed autocritici per rimanere coerenti di fronte al conformismo e alla banalità che offuscano sia la produzione artistica che le amministrazioni e

³⁰⁸ Gelpi E., *Adult education, democracy and development*, Documento del Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 27 luglio 1994, p. 7.

Testo originale: *The cornerstone of adult education is expression, in other words above and beyond the various techniques of written and oral expression, the expression of human beings among themselves. For this, adults need to become aware of and closely investigate their relations with themselves, with others and with the world. There are two sides to this process. First of all is a matter of explaining what is implicit in reality and gradually recognising its various facets (psychological, cultural, social and political etc.). Next, and this time vertically, the values and choices which prompt this interpretation of reality need to be identified. Comparing these interpretations and choices within a group enables peoples on the one hand to share common references or at least common problems, which are the basis for equality, and on the other to examine and resolve, in a practical way, the issues facing the group and its members as they are caught up in a particular situation.*

³⁰⁹ Gelpi E., *Créativité dans l'éducation des adultes: contribution des éducateurs et des adultes*, “Organon”, 1986/1987, p. 205.

Testo originale: *[...]besoin de créativité permanente dans l'éducation, non seulement pour faire épanouir les talents, mais pour comprendre la complexité du processus productif qui se développe et sa liaison étroite avec le monde du travail. Cette créativité ne doit pas être la préoccupation seulement de ceux qui dirigent à haut niveau, elle doit devenir le patrimoine de tous les éléments de la force travail de la structure productive.*

le strutture di ricerca e di formazione³¹⁰.

Si è scelto dunque di inserire la parola “creatività” nel titolo di questo paragrafo perché la creatività, unita alla generosità nel campo dell’educazione, può generare un’utilizzazione piena e produttiva di tutte le risorse umane che si potrebbero impegnare in un progetto comune di rinnovamento, anche educativo, della società. L’alternativa consiste in “nuove selezioni, discriminazioni aperte, tragiche marginalità, per l’“educazione” al livello locale, nazionale ed internazionale”³¹¹.

4.5 La formazione per l’educazione degli adulti

Dopo aver affrontato la questione dell’educazione degli adulti e averne compreso il potenziale ruolo in un processo di rinnovamento della società e di redistribuzione democratica della gestione del potere, ci si pone ora il problema della qualificazione del personale educativo nel settore dell’educazione degli adulti, nel suo aspetto contenutistico, metodologico, tecnologico e strumentale. Affinché l’educazione non sia più mera espressione di una classe al potere ma piena realizzazione di ogni individuo, è necessario prima di tutto che gli educatori, nel momento della loro formazione, non vengano manipolati da coloro che detengono il potere e che possano mantenere la loro autonomia.

Le riflessioni più importanti di Ettore Gelpi su questa questione sono contenute nel testo, già citato nel primo capitolo, “La formazione per l’educazione degli adulti” (1969) in cui, ponendosi il problema della qualificazione del personale educativo nel settore dell’educazione degli adulti, riflette in maniera critica sulle reali possibilità di formazione dei formatori, problema che non si risolve semplicemente con un processo di autoformazione o con l’introduzione nell’università di un nuovo corso di laurea.

Il ruolo dei formatori è un ruolo molto ambiguo: anche se negli ultimi anni sono notevolmente aumentati di numero a causa dell’aumento delle occasioni formative, la loro identità culturale e sociale è piuttosto incerta. Doveroso quindi ricordare le due funzioni principali dell’educazione degli adulti oggi:

- rimediare alle insufficienze delle strutture scolastiche e compensare le tensioni create dalla vita contemporanea;
- essere strumento per la liberazione dell’individuo dai suoi condizionamenti economici, politici, psicologici e sociali.

³¹⁰ Cfr. Gelpi E., *Les leaders et la créativité*, “Pour”, n. 152, 1996, pp. 33-36.

³¹¹ Gelpi E., *Créativité dans l’éducation des adultes: contribution des éducateurs et des adultes*, op. cit., p. 208. Testo originale: [...]*nous pouvons dire que la créativité et la générosité dans le domaine de l’éducation peuvent engendrer une utilisation pleine et créative de toutes les ressources humaines. L’alternative serait nouvelles sélections, discriminations ouvertes, marginalités tragiques, par l’“éducation” au niveau local, national et international.*

Da questa scelta di campo dipendono infatti le funzioni e la preparazione dell'educatore. Se, infatti, nella prima prospettiva per formare il personale potrebbe bastare l'aggiornamento delle istituzioni di formazione già esistenti (come le università) e la formazione di insegnanti capaci di insegnare sia ai giovani che agli adulti, nella seconda prospettiva vi è bisogno di una formazione molto più ampia e finalizzata a dare al formatore gli strumenti per vivere e operare all'interno delle contraddizioni della società. La formazione di questo tipo di educatore "non si esaurisce nell'acquisizione di tecnologie educative ma si colloca in uno spazio più ampio in cui l'acquisizione della maturità da parte di chi insegna e la sua capacità di collocarsi nella società sono abilità altrettanto importanti della padronanza del contenuto e del metodo di insegnamento. La capacità di mutare se stessi, di vivere le contraddizioni, di superare uno stato difensivo permanente, diventano finalità significative di una attività di formazione. Si delinea così una figura di educatore attento a costruire uno stabile rapporto con se stesso e con gli altri"³¹².

Attraverso un'analisi storica, si possono individuare quattro sedi di riferimento per la formazione dei formatori:

- stato e enti pubblici;
- istituti indipendenti specializzati nell'attività di formazione;
- organismi di massa (sindacati, partiti, cooperative, associazioni culturali, ecc.);
- iniziative di base.

Appare ovvio che la prima sede di formazione è la scuola dato che vi confluiscono le esperienze di adulti che spesso si rifiutano di vedersi nella prospettiva di persone interessate loro stesse ad un'attività di autoformazione: insegnanti e genitori. Nell'ottica dell'educazione permanente, infatti, l'attività scolastica è intimamente legata con l'educazione degli adulti in quanto la scuola si pone come scuola di metodo che garantisce allo studente il possesso di strumenti di ricerca che gli permettano di continuare uno studio critico della propria condizione e della propria cultura, anche dopo la sua esperienza scolastica. Una scuola che si apre alla comunità diventa un'occasione importante di educazione degli adulti, disponibile anche per coloro che direttamente non usufruiscono dei servizi scolastici per i propri figli, ma che indirettamente sono condizionati dalle strutture educative di una comunità. In questa prospettiva si chiarisce quale possa essere il contributo dell'educatore degli adulti nelle associazioni genitori, nelle relazioni insegnanti-genitori, nelle associazioni professionali e nei sindacati degli insegnanti, ed in genere nella vita comunitaria che ha nella scuola uno dei suoi punti di riferimento³¹³.

³¹² Gelpi E. (ricerca a cura di), *La formazione per l'educazione degli adulti*, op. cit., p. 12.

³¹³ Cfr. *ivi*, p. 13.

Altra sede molto significativa sono i movimenti popolari (partiti politici, sindacati, cooperative), che hanno diffuso largamente e in maniera autentica l'educazione degli adulti in Italia. Ettore Gelpi è particolarmente interessato alla formazione nel sindacato che, al di là dall'essere una mera pratica educativa, deve collocarsi sempre di più sul livello della pianificazione e delle politiche educative. La formazione sindacale coinvolge anche l'ambito della formazione professionale che, anche se apparentemente strumentale al lavoro, può essere un autentico processo formativo totale: la formazione professionale può essere considerata uno strumento di lotta e di contrattazione collegata agli obiettivi sindacali³¹⁴. La formazione professionale e sindacale sono il luogo privilegiato per l'annullamento della netta separazione tra chi insegna e chi apprende in quanto "le motivazioni e l'oggetto della ricerca sono comuni, ma questo tipo di formazione non è acquisito, è solo frutto di una lotta da condurre senza demagogia e con una scientifica della attuale situazione, lotta e analisi che spetta ai lavoratori condurre in pria persona"³¹⁵.

Un settore ancora poco esplorato nel nostro paese è costituito dall'insieme delle strutture sociali rivolte a quanti per ragioni diverse (età, malattia, menomazioni, ecc.) non lavorano più. Queste persone subiscono una doppia esclusione (dalla società e dal lavoro) ma, tramite una adeguata formazione capace di lavorare sulle cause sociali e psicologiche di una crisi, possono iniziare un percorso di equilibrio o di lotta che le porti a mettere in discussione le ragioni stesse dell'esclusione.

Altri luoghi di educazione sono le attività culturali: centri culturali, biblioteche, centri comunitari. Queste strutture sono ambivalenti perché possono essere occasione di esclusione di larga parte degli individui della cultura oppure di inclusione degli stessi se vissute come opportunità di riflessione sulla propria condizione e di confronto.

Veniamo ora alle caratteristiche che dovrebbe possedere un educatore degli adulti e che, pertanto, vanno promosse e incentivate nell'attività formativa. Come prima cosa l'attività educativa si costruisce a partire da un'analisi antropologica della realtà sociale, da cui discende una scelta di campo e, di conseguenza, la direzione di lavoro. Questa capacità di scelta diventa una delle prime finalità di un lavoro educativo; saper lavorare con gli altri e per gli altri è una delle prime modalità per la cui acquisizione la scienza psicologica può dare un contributo necessario, ma non sufficiente"³¹⁶.

Un'altra abilità da cui dipende la riuscita di un'azione formativa è l'acquisizione di uno

³¹⁴ Cfr. Archivio ECAP Zurigo, *Sindacati e formazione: linee di tendenza*, Scritto di Ettore Gelpi (UNESCO), senza data.

³¹⁵ Archivio ECAP Zurigo, *Finalità della formazione e istruzione professionale*, Intervento di Ettore Gelpi al convegno ECAP-CGIL "Formazione ed istruzione professionale dei lavoratori italiani in Svizzera", Boldern-Männedorf (Zh), 22-23 gennaio 1972, p. 8.

³¹⁶ Gelpi E. (ricerca a cura di), *La formazione per l'educazione degli adulti*, op. cit., p. 20.

spirito critico e non conformistico: saper osservare la realtà con metodo scientifico, senza anticipare o suggerire conclusioni, saper affrontare le possibili sconfitte, saper lavorare con gli altri ma anche di essere soli nel difendere le proprie posizioni. Si tratta dunque del raggiungimento di un adeguato senso di sicurezza e di equilibrio, che significa essere capaci di modificarsi, di apprendere e recepire contenuti nuovi, di stabilire relazioni con gli altri. “L’acquisizione di queste abilità da parte dell’educatore significa un modo di porsi nei confronti della realtà che ne garantisce una maggiore comprensione. L’educatore diventa così non più l’addestratore o l’indottrinatore ma piuttosto un ricercatore che insieme agli altri studia la propria e altri condizione per poterla continuamente modificare e superare”³¹⁷.

Si pone poi il problema di chi scegliere e qualificare per l’educazione degli adulti. Probabilmente, sta proprio in questa scelta una caratteristica di questa professione: una totale professionalizzazione e una totale identificazione con la professione sono totalmente impossibili e questo per due ragioni:

- partecipazione volontaria di coloro che sono interessati ad un’attività di educazione degli adulti, all’educatore infatti non è richiesto di attenersi a un modello rigido ma di essere capace di intervenire con soluzioni originali;
- prestazioni funzionali agli interessi di coloro che partecipano alle attività educative e non alle strutture di potere.

Nell’educazione degli adulti, inoltre, si attribuisce grande importanza alle precedenti esperienze educative e di lavoro, che possono essere le più varie e le più lontane dal settore dell’educazione degli adulti.

Nonostante i molti discorsi e convegni che affrontano la questione dei programmi di formazione degli educatori degli adulti, ancora non si è giunti a conclusioni soddisfacenti. Il problema non è tanto di tipo nozionistico perché la semplice acquisizione acritica delle materie di studio è piuttosto sterile: è il modo e il significato che si attribuisce a questo percorso che lo qualifica positivamente o negativamente. Inoltre la formazione dovrebbe essere scientifica, sia nei contenuti che nei metodi di lavoro.

Se dunque non si vuole ridurre il ruolo dell’educatore degli adulti a quello di un semplice amministratore, è in questa prospettiva critica che va posto il problema del curriculum di formazione: “nella formulazione di un programma di studio è importante averne chiaro il significato politico per una società. L’illusione di potere dare una risposta soltanto tecnica si dissolve ben presto di fronte alla realtà che non è altrettanto astratta. Le esperienze di programmi rivolti ad insegnanti ed educatori, che non hanno per nulla inciso su questi, se non nel senso di aumentarne un profondo senso di sfiducia, sono significative ed è importante

³¹⁷ Ivi, p. 21.

ricordarle. Una formazione di educatori degli adulti nel nostro paese non può prescindere dalla situazione storica di questa società. Una proposta metodologica può essere presentata con questa avvertenza, che non è completa, può essere soggetta a una continua trasformazione, e senz'altro deve essere arricchita tenendo conto delle diverse situazioni in cui tale formazione ha luogo”³¹⁸.

Fra coloro che si dedicano all'educazione degli adulti, possiamo, per il momento, distinguere tre tipi di figure:

- volontario;
- professionista a tempo parziale;
- professionista a tempo pieno.

Tutte queste figure possono svolgere attività didattica o organizzativa e, pertanto, per tutte queste sei figure occorre organizzare un percorso formativo, prevedendo di approfondire competenze comuni e specifiche. Gli educatori volontari hanno bisogno di formazione al pari dei professionisti sia per l'efficacia del loro lavoro sia perché, per loro, è proprio l'esperienza di formazione uno dei più preziosi compensi per il tempo dedicato volontariamente a tale attività: “individualmente e collettivamente è formatore chiunque si implichi con rigore e generosità nelle situazioni sociali, culturali e politiche nelle quali è posto dalla sua attività professionale. Da questo punto di vista formatore non è il solo ingegnere o animatore della formazione, ma anche il ricercatore collettivo che ha un grande rispetto per coloro che, come lui, lottano per acquisire conoscenze e trasformare la società. In poche parole, essere educatore non presuppone alcun preliminare e non dà accesso ad alcuna gerarchia intellettuale. La professionalità degli educatori è un problema in piena espansione che ha sicuramente aspetti positivi, ma che non giustifica alcuna differenziazione tra gli individui per ciò che riguarda la capacità di ricerca e di formazione. A ogni modo, la popolazione resta padrona delle politiche e dei contenuti educativi che crede di dover adottare nell'impresa, nella vita comunitaria e nelle strutture educative. Il contrario condurrebbe a un rifiuto dell'educazione da parte della popolazione. Un aspetto importante della democrazia e dello sviluppo è la gestione democratica dell'educazione e della comunicazione”³¹⁹.

Nel progettare le attività di formazione, occorre prestare attenzione alla distinzione tra coloro che svolgono l'attività di formazione vera e propria e coloro che invece la promuovono: l'insegnante è interessato alla condizione dell'adulto in fase di apprendimento mentre chi organizza ha bisogno di conoscenze sociologiche relative al contesto in cui dovrebbe avvenire l'apprendimento. In ogni caso, possiamo delineare alcune caratteristiche

³¹⁸ Ivi, pp. 98-99.

³¹⁹ Ivi, pp. 145-146.

che dovrebbero possedere entrambe le categorie di educatori degli adulti: fiducia che tutti abbiano le possibilità di crescere; immaginazione nello sviluppare i programmi; abilità di comunicare in modo efficace, sia nel parlare che nello scrivere; comprensione nelle condizioni favorevoli all'apprendimento degli adulti; abilità di continuare a studiare; capacità di essere un *leader*; conoscenza dei propri ideali, capacità e limiti; mentalità aperta, cioè capacità di accettare le idee degli altri; comprensione delle motivazioni che stimolano gli adulti a partecipare a dei programmi educativi; forte interesse per l'educazione degli adulti. Tutto ciò senza dimenticare la coscienza del significato politico dell'attività educativa³²⁰.

Come tutte le altre professioni, lavorare nell'attività educativa presuppone competenze in diversi campi: organizzazione, metodologia, ricerca, tecnologia, valutazione, politica, pianificazione, organizzazione, attività creative, attività sociali, educazione estetica. In particolare, la formazione economica e politica è fondamentale per gli educatori degli adulti che devono essere capaci di affrontare le problematiche legate alla divisione del lavoro e ai conflitti di classe:

«Da un lato è importante per gli educatori una formazione economica ed economico-politica, sapendo però che un'economia politica critica non è sufficiente, in quanto la realtà non è solo di natura economica. Dall'altro lato è necessario non dimenticare che l'accumulazione del capitale continua secondo le sue regole permanenti, che i conflitti di classe esistono, che lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo non è scomparso, né nelle società "socialiste" né in quelle "democratiche". Nuovi paradigmi diventano necessari a causa della crisi di quelli vecchi e perché nuovi elementi sono entrati in gioco nelle relazioni internazionali. Filosofia, sociologia, economia, economia politica, scienze dell'ambiente sono oggi discipline trasversali indispensabili quanto scienze e tecnologia per la formazione degli alunni e dei loro educatori»³²¹.

L'aspetto più importante della formazione dei formatori è, tuttavia, quello culturale dato che solo attraverso una solida formazione culturale il formatore sarà in grado di opporsi alle molteplici forme di pressione e manipolazione che cercheranno di renderlo strumento di alienazione e di profitto anziché di emancipazione. Altro aspetto fondamentale della formazione del futuro formatore è la capacità di auto-formarsi utile per continuare a apprendere sapendo scegliere tra le numerose proposte esistenti e per riorganizzare il proprio apprendimento progressivo³²².

4.6 Ruolo e formazione dei funzionari internazionali

Nell'ambito di un discorso completo sulla formazione e sulla divisione internazionale del lavoro, non si può dimenticare la funzione politica ed educativa dei funzionari internazionali.

³²⁰ Cfr. *ivi*, p. 100.

³²¹ Gelpi E., *Euro, cittadinanza europea e globalizzazione*, in Sommo L., Campani G. (a cura di), *L'euro, scenari economici e dimensione simbolica*, Guerini, Milano, 2001, pp. 123-124.

³²² Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, *op. cit.*, pp. 131-132.

La gestione delle relazioni internazionali, la creazione di strutture nazionali a vocazione internazionale, il rafforzamento delle strutture internazionali esistenti sono infatti sicuramente obiettivi politici ma hanno anche importanti dimensioni educative. Dai funzionari internazionali ci si aspetta generosità, disponibilità, creatività, capacità di concepire e mettere in atto progetti innovativi e funzionali a risolvere i problemi che le popolazioni si pongono³²³.

È molto interessante rileggere il pensiero di Ettore Gelpi in merito a questa professione in quanto è la stessa che lui ha ricoperto durante i suoi anni di lavoro presso l'UNESCO. Il modo di fare anticonvenzionale e assolutamente democratico di Gelpi dona a questa professione una nuova prospettiva.

Il funzionario internazionale, per svolgere adeguatamente il proprio ruolo, dovrebbe avere familiarità con le culture di ogni civiltà in ogni tempo, avere competenze tecniche e scientifiche adeguate alle trasformazioni sociali, tecnologiche e produttive delle attuali società, essere anche ricercatore, animatore culturale, formatore e apprendista permanente. In sostanza, egli dovrebbe essere:

- uomo di cultura, perché deve saper trasmettere modelli culturali, difendere gli interessi di un paese e promuoverne la cultura;
- scienziato e tecnologo esperto, perché tutti i lavoratori internazionali dovrebbero riuscire a cogliere la complessità, le contraddizioni e le tendenze evolutive della scienza e delle tecnologie, in modo da essere efficienti sia all'interno dell'apparato amministrativo che per lo sviluppo dei paesi;
- ricercatore, animatore culturale, formatore e apprendista permanente: il funzionario internazionale è ricercatore perché analizza in continuazione i dati e la realtà che evolve, animatore culturale perché rende visibile e stimola la produzione culturale, formatore in quanto il sapere, se non condiviso, è strumento di emarginazione e divisione sociale, apprendista permanente poiché non è affatto diverso dagli altri lavoratori che, nella loro vita, sperimentano mutamenti, trasformazioni e apprendimenti permanenti³²⁴.

I funzionari internazionali entrano a far parte delle organizzazioni internazionali in seguito a una selezione. Devono quindi avere un significativo bagaglio culturale, tecnico e metodologico. La loro formazione deve quindi, come prima cosa, sostenere il mantenimento e lo sviluppo di tali conoscenze. La formazione ha poi numerose altre funzioni che però non devono mai dimenticare il rispetto e la collaborazione tra colleghi: è necessario percepirsi e percepire gli altri non come concorrenti ma come compagni di lavoro. I funzionari dovrebbero essere costantemente informati sui risultati delle ricerche e sulle ultime pubblicazioni in modo

³²³ Cfr. *ivi*, pp. 78-80.

³²⁴ Cfr. *ivi*, pp. 83-84.

da lavorare, ogni giorno, su problemi concreti e con dati aggiornati. Dovrebbero, inoltre, conoscere e padroneggiare le novità scientifiche e tecnologiche, anche se non sono in diretta relazione con il loro lavoro, perché migliorano la loro competenza professionale. Continua dovrebbe essere la loro riflessione sul significato della funzione pubblica internazionale e sulle loro responsabilità: loro non possono mai dimenticare che guerre e debiti internazionali hanno distrutto e stanno continuando a distruggere intere società³²⁵.

Nella formazione dei funzionari internazionali, dunque, lo spazio per la formazione non può limitarsi a qualche occasione isolata, a qualche laboratorio di lingua, a qualche seminario. L'insieme dei luoghi di lavoro può e deve essere luogo di formazione individuale e collettiva e tutti coloro che vi lavorano (funzionari, tecnici, architetti, responsabili, ecc.) devono collaborare per favorire il massimo della formazione, dell'informazione e della comunicazione³²⁶.

Appare opportuno concludere questo breve paragrafo con una lettera scritta da Ettore Gelpi e indirizzata ai funzionari internazionali, pubblicata nel testo "Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione" (2000). Il testo è particolarmente stimolante perché scritto da punto di vista delle vittime delle ingiustizie e delle prepotenze a livello internazionale. I morti, i feriti, i torturati chiedono ai funzionari internazionali di riappropriarsi della loro funzione essenziale: contribuire alla costruzione della pace e lottare contro ogni forma di razzismo e di esclusione.

Lettera ai funzionari internazionali³²⁷

Noi, i morti e i feriti sotto le bombe "umanitarie" e "giustiziere", sotto i colpi di pistola intolleranti verso il pensiero convergente e divergente, in attentati, espressione di minoranze e maggioranze che rovinano la loro stessa causa per colpa di servizi ormai poco "segreti", per colpa della violenza di gruppi che celebrano la purezza razziale, noi ci indirizziamo a voi, funzionari internazionali, per chiedervi che cosa fate al fine di fermare questa interminabile processione di uccisioni.

Ci hanno confermato, a noi che siamo nell'aldilà e anche a noi, i feriti e i torturati, che la vostra funzione essenziale – per la quale abbiamo debitamente pagato la nostra quota attraverso i nostri governi – è di contribuire a costruire la pace. Vi sarebbe possibile trasformare le vostre attività di routine in azioni concrete e significative per stimolare la creazione di un miliardo di posti di lavoro necessari per il prossimo decennio, garantire acqua potabile e cibo per l'insieme della popolazione umana e dare un tetto a tutti coloro che non ce l'hanno? Poiché nell'aldilà e negli ospedali accogliamo anche milioni di essere umani tagliati fuori progressivamente da condizioni di vita inaccettabili.

Ci raccontano che la crescita zero è l'obiettivo previsto dalle organizzazioni internazionali. Questa crescita sarebbe forse giustificata se tali organizzazioni diventassero il centro della resistenza e della creazione umana per costruire, anziché distruggere, per conoscere e far conoscere, anziché manipolare le informazioni.

Nell'aldilà noi ormai abbiamo l'eternità per leggere e negli ospedali abbiamo tutto il tempo che vogliamo per dedicarci alla lettura. Allora, aspettiamo con impazienza "documenti" e azioni che

³²⁵ Cfr. *ivi*, pp. 85-88.

³²⁶ Cfr. *ivi*, p. 97.

³²⁷ *Ivi*, pp. 77-78.

riflettano le vostre lotte future contro tutte le forme di razzismo e d'esclusione, per rispettare e far rispettare la natura di cui l'essere umano non è la sola espressione, né d'altra parte l'ultima.

Abbiamo molto tempo, ma non ci piacerebbe accogliere ancora morti, feriti e torturati che sono, di fatto, il segnale di una organizzazione umana fondata sulla violenza e senza futuro.

4.7 Cultura e formazione professionale. “Ser culto para ser libre”: una regola aurea per “apprendere e disapprendere”

Anche se le società diventano sempre più istruite (l'analfabetismo di ritorno è forse, in numerosi paesi, più uno spauracchio che una realtà), esse sono spesso incolte, nel senso che non padroneggiano altro che gli strumenti funzionali per la produzione e non quelli per una vita socialmente attiva e sviluppata. I disastri ecologici, le violenze nella vita quotidiana, la mancanza di comunicazione tra popoli rivelano spesso l'assenza di una formazione politica e culturale che non si collochi esclusivamente nelle imprese e che non sia mirata a rafforzare i legami economici ed i meccanismi del potere³²⁸.

Si riscontra, generalmente, che i giovani e gli adulti partecipano scarsamente e pigramente agli atti formali della vita politica (astensionismo elettorale, scarsa partecipazione alle attività politiche e sindacali, passività di fronte ai modelli trasmessi dai mass media, ecc.) e ciò è il risultato delle effettive difficoltà che i cittadini incontrano nel partecipare alle decisioni che li riguardano, a livello locale, nazionale e internazionale. Questa debolezza provoca una scarsa fiducia nei confronti dell'educazione degli adulti che diviene, in questo modo, complice dell'allontanamento dei cittadini dai centri di decisione politica. Il mero insegnamento delle nuove tecnologie produttive non ha senso se non considera che i cittadini, i giovani, i lavoratori sono i principali promotori del cambiamento sociale e non solo i destinatari di alcuni insegnamenti.

Un nuovo tipo di insegnamento è dunque necessario, capace di formare l'individuo in tutti i suoi molteplici aspetti: non solo formazione tecnica e professionale ma anche educazione culturale e politica. Solo questo tipo di formazione può essere oggetto di una vera e propria educazione degli adulti, finalizzata tanto alla preparazione del lavoratore quanto alla formazione culturale ed esperienziale dell'individuo, alla formazione politica e alla cooperazione tra cittadini. “L'agenda culturale dei lavoratori comprende competenze professionali, sociali, culturali, artistiche ed interculturali. Ritirando uno qualsiasi di questi elementi si ridurrà l'impatto della formazione, ma si contribuirà anche a dividere i lavoratori e stigmatizzare alcuni di loro. Al tempo stesso, è indispensabile che i lavoratori imparino a fare le cose e non semplicemente a prendere confidenza con loro, ciò rafforza le conoscenze tecnologiche e scientifiche al fine di essere in grado di negoziare collettivamente non solo i

³²⁸ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 130.

salari, ma anche le condizioni di lavoro”³²⁹.

L’aspetto culturale dell’educazione degli adulti è particolarmente caro ad Ettore Gelpi che ne sostiene continuamente la necessità:

«Cooperazione e non competizione. Oggi noi siamo bombardati da messaggi del tipo: “educiamoci, aggiorniamoci perché dobbiamo competere sul mercato”. Viene così privilegiata un’educazione non certo “individualizzante”, ma al contrario vengono promosse delle pratiche educative molto individualistiche.

Educazione è produzione culturale: l’educazione non è solo ascoltare, apprendere, ma anche produrre messaggi. La formazione non può essere solo per la produzione, ma deve essere impregnata di linguaggio, di comunicazione e di filosofia. Educare per la modernità: sì. Educare per la scienza e la tecnologia: sì. Ma per lo sviluppo della società e degli individui e non per l’esclusione. La modernità deve poter diventare un concetto a cui tutti contribuiscono. Si pensi al valore che assumerà per noi la presenza e o scambio con il pensiero arabo, cinese, africano. La modernità non è solo cosa del “secolo dei Lumi” di cui noi siamo figli. Modernità, quindi, per l’inclusione e non per l’esclusione, modernità di tutti e non solo del miliardo di bianchi che tendono a dominare la cultura del pianeta.

Il lavoro e la cultura come dimensione educativa: ciò significa non restringere il lavoro al concetto di “impiegabilità”. È uno dei concetti più pericolosi che stanno circolando anche nella cultura della sinistra europea. Non si dimentichi, infatti, che avere l’“impiegabilità” non vuol dire ancora avere un impiego. Il rischio è di ingannare le persone. L’educazione va vista come componente della creazione di uno spazio pubblico di diritti: si educa per ottenere più diritti e non solo per la produzione»³³⁰.

Purtroppo, la relazione tra cultura ed educazione degli adulti non emerge molto nelle legislazioni nazionali ed internazionali. È qui che l’innovazione si rivela quanto mai necessaria: la formazione degli adulti e la formazione professionale istituzionale dovrebbero aprire i loro programmi a formazioni culturali, necessarie ai giovani e agli adulti per comprendere meglio il contesto dell’organizzazione del lavoro, per formarsi e avere strumenti necessari per partecipare alle decisioni a livello produttivo e sociale, per migliorare il loro contributo alle attività produttive che richiedono non solo una tecnologia, ma anche una cultura, per meglio vivere il tempo del non lavoro (scelto, imposto o liberato). Rafforzare la parte culturale della formazione professionale, centrare l’educazione degli adulti sulla problematica sociale, culturale ed economica, e non unicamente del lavoro, è, per Ettore Gelpi, un passo necessario per coloro che hanno potere decisionale in materia di educazione degli adulti³³¹, come ricorda Enzo Mingione:

«Dentro all’impostazione culturale di Ettore, che non è un’impostazione di *cultural studies* ma un’impostazione da vero sociologo, vi è l’idea che il contenuto culturale dell’attività lavorativa e l’arricchimento del contenuto culturale dell’attività lavorativa fornisca all’essere

³²⁹ Gelpi E., *Education and the cultural agenda of the working class*, “Issues in adult education”, Université de Louvain-la-Neuve, 1996, pp. 93-94.

Testo originale: *The cultural agenda of workers includes professional, social, cultural, artistic and intercultural competencies. Retreating from any of these will reduce the impact of education; it will also contribute to dividing workers and stigmatizing some of them. At the same time, it is essential that workers learn to do things and not simply become familiar with them, that they reinforce technological and scientific knowledge in order to be in a position to collectively negotiate not only wages but working conditions.*

³³⁰ Vitale S., *Nuovi paradigmi sono necessari. Riletture, in ricordo di Ettore Gelpi*, op. cit., p. 27.

³³¹ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 161.

umano una fiducia in sé stesso e una capacità di realizzarsi indipendentemente dalle modalità lavorative, almeno in parte indipendentemente, promuove anche la capacità di esprimersi dentro al lavoro ma a me sembra che Ettore abbia sempre sostenuto l'idea che un lavoro possa anche non essere molto stabile, precario, se ha un forte contenuto di progetto culturale va comunque bene lo stesso, perché la persona si sente realizzata dal progetto culturale, anche se ha bisogno di mangiare, di chiedere un prestito, ecc., avrà dei problemi, però quella persona che si sente realizzata culturalmente perché le sono stati dati gli strumenti culturali comunque va meglio anche con un lavoro poco stabile, o che cambia, rispetto a una persona che non ha gli strumenti culturali. In questo senso Ettore sottolineava sempre l'importanza di dare gli strumenti culturali. La sua missione di *policy* era molto evidente in questa direzione»³³².

Non separare educazione professionale ed educazione culturale significa, come è stato detto precedentemente, che tutti gli adulti possano essere educatori:

«Far coesistere formazione professionale e formazione “culturale” richiede due condizioni importanti: riconoscere che la formazione non è irriducibile semplicemente ad un fatto degli esperti, la formazione riguarda tutti, non ci sono solo gli esperti, i tecnici della formazione, ma devono essere coinvolti anche altri pezzi della società, altre figure sociali, altre persone, i genitori, i cittadini. Lui diceva che ogni adulto può essere un educatore e quindi da questo punto di vista la formazione culturale è fondamentale e non è obbligatorio che sia connessa a una formazione professionale. La cosa essenziale è che la formazione professionale non può essere disgiunta da una formazione culturale, questo non vuol dire manipolazione ideologica ma vuol dire dare alle persone gli strumenti per comprendere che la propria formazione professionale sta in un orizzonte di tipo culturale e questo significa dare alle persone gli strumenti, se glie li vogliono dare, anche per un pensiero critico ed è questo che dà fastidio, sostanzialmente, a chi dà l'opportunità di fare informazione: io ti formo ma voglio che tu sia formato in maniera funzionale al mio progetto, al mio sistema. Ciò che fa saltare l'immediata meccanicità di questo rapporto è l'idea che dentro la formazione professionale ci deve essere una formazione di tipo culturale, quindi una visione culturale che è anche una visione critica, o comunque aperta a differenti aspetti. La formazione professionale non esaurisce la formazione, perché questo è l'altro punto fondamentale: tu vuoi saper fare tecnicamente delle cose ma, se non le sai inquadrare in una logica di formazione culturale più vasta, non sei neanche in grado di aggiornarti, se non nei termini di una pura accumulazione di conoscenze, se non nei termini di modificazione dell'uso di queste conoscenze. Oggi, se leggiamo cosa dice Baumann o Bateson a proposito dell'apprendimento di terzo livello, cioè della capacità di usare le cose apprese in contesti diversi da quelli in cui lei apprese, senza questa proiezione culturale rimaniamo fermi al completo comportamentismo, che è invece quello che piace agli istituti professionali, che pretendono di dominare la formazione. Io credo che può esistere un tipo di formazione che non esclude le due componenti, sapendo che una priorità spetta alla formazione culturale intesa come formazione personale e politica»³³³.

Si delinea dunque un'idea di apprendimento come acquisizione di conoscenze e competenze strategiche non solo per il presente ma anche per il futuro dell'individuo. In una società in continuo mutamento non basta più semplicemente imparare, perché qualunque cosa si impari o si acquisisca sembra diventare da un momento all'altro obsoleta, inadeguata e inutile. Per questa ragione dovremmo invece apprendere ad apprendere: cioè diventare capaci di imparare come acquisire altrettanto continuamente e altrettanto imprevedibilmente quei saperi, quelle competenze, quegli atteggiamenti che la società richiede. Questo tipo di apprendimento, definito “apprendimento per l'apprendimento”, risulta però, a volte, retorico e pericoloso,

³³² Estratto dall'intervista a Enzo Mingione.

³³³ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

soprattutto nella misura in cui serve più a produrre nuove offerte formative che ad aumentare davvero l'integrazione dei suoi destinatari. L'imparare ad imparare ha indubbiamente una grande ricchezza teorica e pedagogica ma necessita di senso critico. È qui che si colloca quello che Ettore Gelpi chiama l'"apprendimento per il disapprendimento", intendendo con questo termine la capacità critica dell'individuo di continuare ad imparare ma anche di comprendere le conoscenze inutili o addirittura dannose da cui liberarsi, quelle ad esempio che sono collegate alle logiche del potere e ai pregiudizi. L'imparare a disimparare costituisce un vero e proprio atto di liberazione ed è educativo per l'individuo:

«Imparare a imparare per continuare la catena in maniera più "produttiva", "prestante", "adeguata" o, in primo luogo, imparare a "disimparare" modelli fondati sulla competitività, l'individualismo, l'esclusione, il primato di una razza o di un popolo? Forse, dopo questo disimparare, appariranno all'orizzonte nuovi apprendimenti che riposano sul sapere collettivo, il piacere della cultura, il pensiero critico e il senso della vita. Allora, nuove forme di insegnamento, a distanza o residenziali, con tutta la panoplia della tecnologia educativa, avranno un'altra giustificazione. Si imparerà a creare nuovi posti di lavoro sotto tutte le diverse forme e non a distruggerli. Si imparerà a vivere la cultura e a non trasformare questa espressione dell'uomo in pure mercato.

Imparare a imparare senza cambiare prospettiva vuol dire soltanto rendere un po' più efficienti le strutture di violenza ed esclusione, che in effetti bloccano l'apprendimento di una parte della popolazione. Opporre resistenza ad apprendimenti portatori di violenza è uno degli obiettivi principali della formazione. Imparare a disobbedire agli apprendimenti condizionati dalla "sussidiarietà" è oggi fondamentale per la democrazia»³³⁴.

Per Ettore Gelpi formarsi significa prima di tutto imparare a disimparare, imparare a vivere insieme, a creare, resistere, amare, lottare in modo non violento. Questi punti sono fondamentali per l'educazione e la formazione dell'uomo del XXI secolo. Tanto più fondamentali dal momento che oggi, a mio parere, ci troviamo, su scala planetaria, in un momento di grande trasformazione. Quando osservo la situazione di paesi come la Cina, l'Algeria, le Filippine, il Messico, il Brasile, l'America del Sud, ho l'impressione che ci stiamo dirigendo verso una specie di nuovo "68" mondiale, verso grandi sconvolgimenti nelle diverse società e nelle relazioni internazionali. I movimenti sociali che agitano le popolazioni di questi paesi non riguardano gli strati più diseredati e marginali, toccano invece quelle fasce della popolazione che, avendo potuto accedere ad un buon livello educativo, vivono adesso in modo drammatico le contraddizioni della globalizzazione. Ed è per questo che contengono una fortissima carica esplosiva³³⁵.

L'"imparare a disimparare" di Gelpi è una delle cose che hanno segnato di più le persone che con lui hanno lavorato e che ne caratterizzano il ricordo:

«La sua frase che ha me è rimasta impressa è questo "imparare a disimparare" che è proprio una formula interessante, perché tutti ci dicono che noi dobbiamo imparare a imparare, con

³³⁴ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 111.

³³⁵ Cfr. Morin P., *La formation et la culture face à la technologie et à la globalisation. Intervista a Ettore Gelpi*, "Ressources", n. 61-62, 2001, pp. 1-4.

quell'allegria e con quel disincanto che aveva Gelpi, lui ci diceva che dovevamo imparare a disimparare, cioè dovevamo imparare al di là di quello che era il racconto che la nostra cultura faceva sulle altre culture e ritrovare la curiosità verso queste culture»³³⁶.

Analogo anche il ricordo di Stefano Vitale:

«Una delle sue frasi che mi colpì subito quando ci conoscemmo era che secondo lui era importantissimo non tanto imparare ad apprendere, era l'epoca in cui si parlava molto del pensiero della complessità, dell'imparare ad apprendere, ma lui diceva "Non bisogna tanto imparare ad apprendere quanto imparare a disattendere": questo proprio perché il pensiero critico per lui significava spogliarsi dei pregiudizi, avere il coraggio di guardare sotto la superficie delle cose»³³⁷.

Dopo la fase di "disapprendimento", sono necessari i nuovi apprendimenti di cui si è finora parlato, di carattere sociale, culturale, estetico, artistico, ecologico e "umano". Un progetto di questo tipo non è semplicemente un progetto pedagogico ma politico, così come politici sono anche i progetti che vi si oppongono³³⁸:

³³⁶ Estratto dall'intervista a Claudio Tosi.

³³⁷ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

³³⁸ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 112-113.



CAPITOLO 5

COMPLESSITÀ UMANA. PLURALISMO CULTURALE, MINORANZE, EMIGRAZIONE E NUOVE TECNOLOGIE: UNA PROSPETTIVA DI EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Ozymandias

*Incontrai un viaggiatore, veniva da un'antica
terra e mi disse: Due immense gambe di pietra
s'ergono nel deserto, senza tronco... Vicino, sulla sabbia,
giace a metà sepolto un viso smozzicato, e il cipiglio,
le labbra corrugate e il suo ghigno di freddo comando
dicono come esattamente lo scultore
abbia letto passioni che ancora sopravvivono, impresse
in quelle cose morte, alla mano che un tempo
le interpretò, e al cuore
che le nutrì: sul piedestallo appaiono
queste parole: "Il mio nome è Ozymandias, re dei re:
guardate alle mie opere, o Potenti, e disperate!"
Nient'altro resta. Attorno alle rovine
di quell'enorme relitto, le nude e sconfinite
sabbie deserte e piatte si stendono lontano.
(Percy Bysshe Shelley, 1818)*

Autenticamente decadenti le parole del componimento del poeta Shelley usate per introdurre il tema del presente capitolo: un poeta che narra di un incontro fortuito con un viandante che, di ritorno da una terra remota (Egitto), dice delle rovine della statua di un faraone (probabilmente Ramesse II d'Egitto) simbolo di un immenso regno passato e del degrado in cui adesso versa. Apparentemente parole desolanti e grigie ma, a una lettura più approfondita, portatrici di un messaggio di fiducia e di giustizia. Il potere, in ogni sua forma, porta ad essere superbi, arroganti, egoisti, violenti, ambiziosi e, a volte, tirannici e sprezzanti. Il tempo e la natura annientano però queste presunzioni e le rendono solamente polvere, nella stessa maniera in cui della potenza del faraone restano solamente le rovine della sua stessa statua che mostrano la realtà di un volto distrutto e di pietre senza vita. Dunque un faraone simbolo del potere, in ogni sua forma, dell'orgoglio e del dispotismo politico, metafora della superbia e dell'arroganza di molta parte dell'umanità. Di lui però rimane solo una scultura sciupata e

dimenticata.

Questa poesia è una delle più care ad Ettore Gelpi e ne sono stati momentaneamente presi in prestito i versi per avviare un discorso sull'umanità, così come lui la vede, con le sue critiche e con i suoi costati stimoli a cambiare. Quella che Ettore Gelpi critica è quell'umanità consacrata alla costante lotta per il potere, segnata dalla sopraffazione del più forte verso il più debole, fondata sulla discriminazione verso le sempre più numerose forme di "diversità". C'è però un'altra umanità possibile, saldamente poggiata sulle basi della giustizia sociale e della valorizzazione di ogni forma di differenza perché il potere, così come la violenza, l'orgoglio e la forza sono passeggeri, non lasciano nulla di più che un cumulo di polvere e di macerie.

Affermare che viviamo oggi in una società complessa appare banale e retorico ma molto meno banale è pensare che, ogni giorno, continuiamo a generare e perpetuare molteplici forme di esclusione. Discriminazioni verso le donne, gli stranieri, le minoranze culturali, i detenuti, i disoccupati, i diversamente abili accadono quotidianamente eppure i valori della democrazia e dell'uguaglianza vengono proclamati ovunque e in maniera unanime. "La democrazia e lo sviluppo sono attualmente preposti come i fini ultimi delle nostre società, ma il numero degli esclusi aumenta. Gli esclusi sono presentati come un fardello per la società, anche se spesso contribuiscono attivamente al suo sviluppo. Come parlare di sviluppo quando una parte importante dei lavoratori immigrati è emarginata nel senso stretto del termine, quando i disoccupati devono attendere lunghi periodi (e forse eternamente) per integrarsi formalmente nel sistema produttivo, quando il numero dei bambini senza educazione formale, così come il numero dei bambini obbligati a lavorare, resta ancora alto? Con gli esclusi la società è poco indulgente: tutt'al più li si aiuta a sopravvivere, ma si rinfaccia loro il fatto di divertirsi, di esprimere valori estetici e di contribuire pienamente allo sviluppo della società"³³⁹. Come suggeriscono le parole di Gelpi, l'esclusione non è una creazione degli esclusi ma il risultato di un progetto di sviluppo poco attento a coinvolgere la totalità degli individui. La democrazia, in via teorica, non si accorda bene con l'esclusione ma le società moderne, in maniera incongruente, insistono su una finta democrazia e creano l'esclusione. Si insegnano i diritti dell'uomo e si annunciano valori universali ma poi si usano le armi quando gli esclusi rivendicano questi stessi diritti e questi stessi valori³⁴⁰. È sulla riflessione su queste incongruenze e sulla conseguente lotta per annullarne gli effetti negativi che si fonda il ragionamento di Ettore Gelpi teso a mettere in evidenza come le differenze, nella loro grande varietà, da un lato sono una componente costitutiva, naturale e imprescindibile dell'essere

³³⁹ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 168-169.

³⁴⁰ Cfr. *ivi*, p. 169.

umano che ne potenziano l'unicità (età, genere, lingua, cultura, caratteri somatici, ecc.), dall'altro possono essere elementi derivanti da un'ingiusta divisione della ricchezza e del potere che discriminano alcuni a favore di altri (classe sociale, accesso al mercato del lavoro, accesso al mercato del sapere, ecc.).

Da queste considerazioni nasce il titolo di questo capitolo, usato anche da Ettore Gelpi per un suo importante testo³⁴¹: ogni individuo è parte di una complessità umana in cui le differenziazioni sono sempre in costante crescita legata a causa di fattori individuali (lingua, cultura, genere, età, formazione, ecc.) e fattori sociali (differenziazione dei ruoli, divisione sociale e tecnica del lavoro, sviluppo economico e politico, sviluppo tecnologico, incremento dei canali e dei sistemi di comunicazione). È questa complessità che ci accompagna ogni giorno e che fa parte della nostra vita, una complessità da tutelare e valorizzare nella sua componente costitutiva dell'essere umano e da attutire nella sua componente derivante dall'ingiusta divisione della ricchezza, del potere e della formazione. “Se è vero che le differenze dovute alla lingua, all'appartenenza etnica e alla religione sono significative, non bisogna dimenticare altri elementi che costituiscono altri tipi di diversità: l'età, il genere, l'accesso alla formazione e all'informazione, la relazione con il mondo della produzione (l'identità, ad esempio, di un disoccupato non è la stessa di quella di un lavoratore con impiego), l'accesso alle cure mediche, il diritto alla retribuzione, il tipo di ambiente nel quale si vive, il grado di libertà di movimento che si possiede (il cittadino libero di circolare e il detenuto), l'*handicap* ecc. Tali differenze indicano anche la complessità dell'appartenenza di un determinato gruppo o di un individuo a questo insieme di diversità”³⁴².

La questione della diversità e della complessità richiede un'analisi articolata che passa per un approccio storico, interdisciplinare, intersociale, internazionale e interculturale³⁴³: un approccio legato a un solo momento storico, a una sola disciplina, a una sola società e a una sola cultura non è in grado di tenere adeguatamente in considerazione la varietà delle situazioni umane e rischia di ridursi, sterilmente e dannosamente, all'analisi di ogni fenomeno da un solo punto di vista. L'alternativa è affrontare la complessità umana cercando di far dialogare i diversi punti di vista, accogliendo gli insegnamenti della storia e i contributi delle diverse discipline e dei diversi approcci culturali, solo in questo modo si può affrontare adeguatamente la complessità e si può lavorare attivamente per il domani dell'intera umanità, non solo di una sua parte. Lavorare attivamente per il domani significa, dunque, non tralasciare di considerare i diversi scenari del futuro di un'umanità ricca di informazioni e di creatività tecnologica, con forte mobilità geografica e con un'accresciuta eredità culturale.

³⁴¹ Gelpi E., *Complessità umana*, op. cit.

³⁴² Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., p. 61.

³⁴³ Cfr. *ivi*, p. 61.

Lavorare per il domani significa agire a favore di un'umanità veramente capace di valorizzare la complessità di cui è formata: uomini e donne, maggioranze e minoranze, autoctoni ed immigrati, ecc. Lavorare per il domani significa, ancora, verificare la realizzazione delle utopie di ieri e continuare a progettare per la realtà di oggi delle utopie quotidiane dialetticamente tese fra la concretezza della realtà e l'idealità degli obiettivi umani. Infine, dunque, lavorare per il domani significa non arrendersi allo stato attuale di cose e adoperarsi per immaginare e realizzare delle utopie ideali ma realizzabili: "è un'utopia credere che l'umanità raggiungerà uno stadio in cui tutte le persone saranno rispettate nella loro specificità individuale e collettiva e nel quale si rispetti la natura del proprio evolversi, dove tutti abbiano diritto alla propria cultura e alla propria lingua; dove tutti abbiano il diritto di creare e produrre; dove giovani, adulti e anziani dispongano di una parte consistente del proprio tempo per realizzarsi? Le utopie concrete del giorno dopo giorno potrebbero condurci a queste condizioni umane elementari, che, per il momento, sono condivise in modo assai diseguale dalla gente che vive sulla terra"³⁴⁴.

Una riflessione sulla complessità umana implica alcuni ragionamenti sulle molteplici forme di discriminazione e di emarginazione provocate dall'iniqua divisione internazionale del lavoro, al Nord come al Sud: crescita della disoccupazione, lavoro minorile, esclusione di una parte dei bambini dalla scuola, privazione dei diritti umani, ecc. Per giustificare tutto ciò si utilizzano le differenze: sesso, etnia, cultura, religione, colore della pelle, ecc. In realtà le origini dell'esclusione sono sociali ed economiche, come è stato spiegato nel capitolo precedente, ma si utilizzano altre ragioni per giustificarle, si creano delle categorie di esclusi a cui, in alcune occasioni, vengono date delle opportunità di partecipazione senza però considerarli mai come dei soggetti con gli stessi diritti e doveri degli altri:

«Purtroppo nelle città moderne si tende ai processi di esclusione, ci sono gli handicappati, allora gli handicappati sono una categoria; ci sono gli anziani, poi ci sono gli analfabeti, poi ci sono ecc. ecc.; e non ci accorgiamo che invece di fare un servizio a queste persone noi le poniamo in categorizzazioni che portano all'esclusione. Quindi, contro l'esclusione, tutte queste categorie specifiche devono avere diritto a discriminazioni positive per essere direttamente integrate, non come esclusi che partecipano, ma come attori uguali agli altri»³⁴⁵.

Nei suoi scritti Gelpi rivolge grande attenzione all'analisi della situazione delle persone che, in diversi modi, sono emarginate dalla divisione internazionale del lavoro e, in particolare, egli si concentra sui problemi di formazione dei lavoratori, sui problemi dell'identità culturale e sull'importanza dell'insegnamento della lingua ai lavoratori migranti e ai loro figli, sul ruolo

³⁴⁴ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 26.

³⁴⁵ Gelpi E., *L'UNESCO e l'alfabetizzazione*, in OPAM (a cura di), *Sfamare o alfabetizzare?*, Atti del Convegno Internazionale OPAM, Roma - Domus Mariae 8-9-10 settembre 1989, OPAM, Roma, 1989, p. 90.

dell'educazione nelle relazioni internazionali fra i paesi, i blocchi e le regioni del mondo³⁴⁶.

5.1 Handicap, lavoro, educazione e integrazione

La prima forma di complessità su cui si vuole porre attenzione è quella relativa alle persone portatrici di *handicap*, persone cioè in situazione di svantaggio sociale a causa di un deficit fisico o mentale. Il tema che si sta per trattare non è uno dei più dibattuti da Ettore Gelpi ma è una problematica che lui tiene costantemente in considerazione e su cui sviluppa, anche se brevemente, un discorso coerente e innovativo, focalizzando l'attenzione sulle questioni del lavoro, della formazione e dell'integrazione sociale delle persone portatrici di *handicap*.

Fra tutte le forme di diversità e di svantaggio, l'*handicap* è, probabilmente, quella più difficile da accettare. La scienza, la medicina, la psicologia e la psichiatria continuano nei loro progressi mentre l'uomo e la donna contemporanei continuano a rifiutare l'*handicap*, soprattutto se di natura mentale. Le leggi si perfezionano nella direzione dell'integrazione lavorativa e sociale dei soggetti disabili ma le persone comuni hanno paura di vivere con l'*handicap* e di camminarvi accanto. Mentre le società del Sud del mondo hanno attitudini molto inclusive nei confronti dei disabili fisici e mentali, le società del Nord sembrano sfruttare la creazione dei servizi aperti e integrati per i disabili per liberare i singoli individui dalle responsabilità riguardanti la solidarietà e l'amore verso persone che dovrebbero essere uguali alle altre³⁴⁷.

L'*handicap*, nella maggior parte dei casi, ha origine in fattori genetici o legati alla gravidanza e al parto, fattori dunque che l'uomo può controllare molto limitatamente. Ci sono però molte forme di disabilità su cui l'essere umano ha grandi responsabilità come, ad esempio, quelle provocate dai conflitti armati. In questo caso la prevenzione potrebbe essere molto efficace ma, troppo spesso, si preferisce evitare la pianificazione della pace per poi sviluppare, in un secondo momento, la dimensione dell'emergenza umanitaria. I media contribuiscono a normalizzare e a contenere i danni della guerra creando una distanza tra questi nuovi handicappati e il mondo cosiddetto sviluppato, tanto che i disabili vengono percepiti come creature virtuali e non come esseri umani reali. Grande è il contributo dei media anche nell'esaltazione del sentimento umanitario che segue i disastri, la cui origine però, è opportuno ricordarlo, è "umana" e non naturale³⁴⁸.

«Siamo testimoni di forme abbastanza evidenti di ipocrisia nella nostra società. Da un lato, ci sono lodevoli sforzi per aiutare le diverse categorie di disabilità. D'altra parte, si creano le disabilità più gravi attraverso la guerra, la fame, la tortura, la detenzione, ecc. a) 800 milioni di malnutriti possono essere e saranno facilmente affetti da disabilità; b) i 1320 milioni di esseri

³⁴⁶ Cfr. Griggin C., *Ettore Gelpi: l'educazione a tutto campo*, op. cit., p. 140.

³⁴⁷ Cfr. Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., pp. 110-111.

³⁴⁸ Cfr. *ivi*, p. 110.

umani che non avevano accesso all'acqua potabile, così come i 1.730 milioni di abitanti che avevano un sistema di depurazione dell'acqua nel 1980 sono naturalmente più probabilmente suscettibili di contrarre il tracoma, la schistosomiasi; c) dei 42 milioni di persone non vedenti, la maggior parte lo è diventato a causa delle scarse condizioni igieniche e di vita. In effetti, una parte significativa di qualsiasi forma di disabilità potrebbe essere evitata; d) gli *handicap* che hanno la loro origine nei diversi tipi di tortura sono evidenti [...]. Forse potremmo evitare molti *handicap* attraverso le politiche del lavoro, le condizioni di vita, il rafforzamento delle libertà»³⁴⁹.

Nella vita quotidiana le persone con disabilità incontrano molti problemi perché, oltre alle difficoltà oggettive che riguardano tutti gli aspetti del vivere quotidiano, sono spesso frustrate, deluse e insoddisfatte a causa della competizione che è alla base delle pratiche educative, del lavoro, dello sport, del tempo libero e, in generale, della vita sociale nella sua interezza. L'impegno dell'azione educativa è, pertanto, finalizzato a ridurre le forme di distanza materiale, psichica e sociale dei portatori di *handicap* e a favorire una loro piena integrazione lavorativa, educativa e sociale.

Dal punto dell'integrazione lavorativa dei disabili, grandi passi sono stati fatti a livello legislativo e le nuove tecnologie della comunicazione stanno dando un grande contributo nel ridurre i problemi legati al superamento delle distanze per coloro che, fisicamente, non hanno la possibilità di muoversi e spostarsi facilmente. La rivoluzione culturale è ancora in atto, invece, per quello che riguarda il tempo libero e il divertimento considerati a volte superflui, come se l'*handicap* annientasse i desideri di svago e divertimento. È importante che il tempo libero non sia una delle tante forme di esclusione fra il disabile e il normodotato ma una delle tante occasioni di integrazione e di valorizzazione delle aspirazioni di ciascuno.

Dal punto di vista formativo, uno dei primi obiettivi è quello di rafforzare degli strumenti che consentano ai portatori di *handicap* di ridurre la loro distanza psicologica, materiale e sociale e, in questo campo, i risultati sono effettivamente tangibili. Parallelamente, occorrono nuovi paradigmi per permettere, al di là degli aspetti strumentali, una piena integrazione di tutti nella formazione e nella società. Le nuove tecnologie, che a volte portano scarsi risultati nei sistemi educativi in generali, nelle situazioni di disabilità raggiungono grandi successi anche perché le necessità particolari di queste situazioni obbligano chi ci lavora ad essere

³⁴⁹ Gelpi E., *Institutions et luttes éducatives*, op. cit., pp. 166-167.

Testo originale: *On est témoin de formes d'hypocrisie assez manifestes dans nos sociétés. D'un côté, il y a des efforts louables pour aider différentes catégories de handicapés. De l'autre côté, on crée les handicaps les plus graves par la guerre, la famine, la torture, la détention, etc. a) 800 millions de mal nourris peuvent et pourront être des individus facilement concernés par des handicaps; b) Les 1320 millions d'êtres humains qui n'avaient pas accès à l'eau potable, ainsi que 1730 millions d'habitants qui ne disposaient d'aucun système d'assainissement de l'eau en 1980 sont naturellement davantage susceptibles de contracter le trachoma, le bilharziose; c) Parmi le 42 millions d'aveugles, la majorité l'est devenue suite à de mauvaises conditions d'hygiène et de vie. En effet, une partie significative de toute infirmité pourrait être prévenue; d) Les handicaps qui ont leur origine dans les différents types de torture sont évidents on soi[...]. Peut-être pourrait-on éviter plusieurs handicaps par des politiques du travail, des conditions de vie, des renforcements de libertés.*

molto creativo e ad usare tutti gli strumenti a disposizione: l'*handicap* spinge educatori e ricercatori a trovare nuove soluzioni attingendo, nello stesso tempo, dalla pedagogia classica e dalle nuove tecnologie dell'educazione³⁵⁰.

La rivoluzione culturale a favore dell'integrazione dei disabili è, dunque, in parte in corso e in parte ancora da compiere. Prendendo spunto dalle società tradizionali, dove non vi erano luoghi per isolare o separare i portatori di *handicap*, bisognerebbe reintrodurre il rispetto verso i disabili senza però rafforzare la resistenza alla competizione che sembra essere diventata il punto focale delle società attuali e che produce, su un piano virtuale, un numero infinito di handicappati, ossia i perdenti della competizione. "Si diventa 'handicappati' perché si è contratta una malattia, perché si è vecchi, perché si è perso il proprio appartamento, e non si può far ricorso alle comunità tradizionali che erano ben più solidali di fronte a tali forme di miseria umana"³⁵¹. Attenzione dunque alle culture dell'aiuto e dell'assistenza destinate a una parte della società, non solo ai portatori di *handicap*, perché insidiosamente possono condurre a molteplici forme di dipendenza ed a una visibilità escludente. Il problema centrale non è di accettare la persona disabile come "diversa" ma di trovare soluzioni per minimizzare le difficoltà provocate dall'*handicap*. Vedere l'altro non tramite il suo deficit ma come una persona che ama la musica, la pittura o la poesia, vedere una donna bionda, mora o rossa senza pensare alla sua sedia a rotelle: questa è la cultura dell'inclusione che deve essere prima di tutto posseduta dagli educatori, dai medici e dagli allenatori sportivi e poi diffusa a tutti³⁵².

È interessante notare che alcuni aspetti innovativi dell'educazione sono stati prima sviluppati e sperimentati nel campo dell'educazione speciale e, successivamente, trasferiti nelle scuole e nelle altre sedi dell'educazione. Un esempio fra tutti è il caso dell'individualizzazione dell'insegnamento che è stata applicata, in principio, nelle esperienze educative con bambini ed adulti portatori di *handicap* e poi promossa come strategia educativa adatta a tutti. Inoltre, la storia dell'educazione speciale è ricca di esperienze di lotta contro i pregiudizi e contro la paura anche se, ancora adesso, insegnanti, educatori e genitori sono a volte prigionieri delle rappresentazioni di una società che teme la differenza, sia essa sociale, culturale o fisica.

Nella formazione degli educatori e degli insegnanti, si tende a separare il settore dell'educazione speciale all'interno del sistema educativo generale e, quindi, a formare separatamente le persone che si occupano di tale attività. Al contrario sarebbe utile una formazione integrata, iniziale e continua, per i due tipi di operatori poiché ciò porterebbe conseguenze molto positive nell'integrazione di tutti gli attori del sistema formativo.

³⁵⁰ Cfr. Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., p. 112.

³⁵¹ Ivi, pp. 112-113.

³⁵² Cfr. ibidem.

“Purtroppo, l’immagine riduttiva e ‘umanitaria’ che si ha, spesso, dell’educazione speciale ha conseguenze sugli educatori operanti in questo campo. Se la finalità dell’educazione si rivolge a esseri umani, produttori e cittadini, appare molto indebolita da diverse azioni provenienti dalla pedagogia speciale, perché non si ha fiducia in quei bambini, in quegli adulti portatori di *handicap*, a pieno titolo uomini con uguali diritti, produttori efficaci e cittadini attivi”³⁵³.

Se l’integrazione è l’obiettivo di ogni azione educativa riguardante soggetti portatori di *handicap*, è evidente che tutti i differenti tipi di educatori sono interessati nella loro educazione. D’altra parte, i contenuti e i metodi educativi dovrebbero essere rivisti nel loro insieme per favorire al massimo la produzione, la creazione e l’espressione in relazione ai differenti mezzi di ciascuno. Questo discorso non è valido solo per i disabili ma per ogni individuo che ha il diritto a sentirsi valorizzato all’interno delle strutture educative e sociali. Difatti, i grandi temi delle nostre società (autogestione, partecipazione, eliminazione della violenza, nuovi rapporti tra paesi) riguardano tutta l’educazione, in ogni sua forma e declinazione. L’integrazione dei disabili, a tutti i livelli della vita sociale, significa la loro partecipazione alla gestione delle nostre società evitando tutti i discorsi puramente morali e pieni di compassione perché i disabili partecipano, come tutti gli altri individui, alla trasformazione, alle innovazioni o ai ritardi delle nostre società³⁵⁴.

5.2 Migrazioni, minoranze e pluralismo culturale

Il diffondersi delle popolazioni sulla terra si deve alle migrazioni, antiche quanto l’umanità stessa. La migrazione è l’aspirazione a migliorare la propria esistenza e nasce quando un essere umano non è più soddisfatto della propria condizione, di se stesso, di ciò che il mondo nel quale vive gli offre e di ciò che può concretamente aspirare a conquistare in esso. È insomma quell’atto che appare necessario o, persino, assolutamente urgente sia quando non farlo può condurre a rischi che appaiono ancora più gravi di quelli che si corrono migrando, sia perché la sola frustrazione generata dal non farlo può essere percepita, consapevolmente o inconsapevolmente, come negazione dell’essere stesso. Questi aspetti fanno delle migrazioni un fatto sociale totale, cioè un fatto in cui sono coinvolte tutte le sfere dell’essere umano e delle sue interazioni con l’universo economico, sociale, politico, culturale e religioso in cui vive e, quindi, anche le sue rappresentazioni del mondo. Ciò che è nuovo, negli ultimi decenni, non è la migrazione in quanto tale ma la progressiva accelerazione di tale fenomeno e la velocità degli spostamenti delle persone, con tutte le conseguenze che riguardano i territori di arrivo e quelli di partenza e le relazioni tra il Nord e il Sud del mondo.

³⁵³ Ivi, p. 114.

³⁵⁴ Cfr. Gelpi E., *Institutions et luttes éducatives*, op. cit., pp. 165-167.

Se, dunque, il concetto di emigrazione appare abbastanza evidente, quello di minoranza lo è di meno. Se si assume il termine in qualità di concetto quantitativo, si hanno tipi diversi di minoranze: le minoranze autoctone che esistono solamente in un paese, le minoranze costituite da una popolazione minoritaria in un dato paese ma che assumono dimensioni quantitativamente significative a livello internazionale o mondiale. Numerose minoranze in un paese possono rappresentare maggioranze fuori dai confini del paese stesso e, in alcuni casi, le minoranze sono le popolazioni indigene più antiche e che quindi non dovrebbero essere considerate come straniere o subordinate solamente per la loro bassa numerosità. La presenza di minoranze, siano esse autoctone o immigrate, è una ricchezza per il paese poiché posseggono delle grandi tradizioni culturali e, nel contatto con le culture autoctone maggioritarie, creano incroci culturali³⁵⁵.

Il pluralismo culturale è una caratteristica di ogni società fin dall'inizio dei tempi ma l'importanza data negli ultimi decenni a questo termine è dovuta alle nuove migrazioni e al riemergere delle questioni identitarie. Il pluralismo culturale è una realtà della società moderna, anche se non è un elemento nuovo; sono la sua generalizzazione, la sua frequenza, la sua intensità, la sua drammatizzazione a farne una realtà nuova e strutturale. "Emigrazione, urbanizzazione, presenza costante dei media, internazionalizzazione ed estroversione delle economie estendono questo fenomeno. La varietà delle culture, nella loro dimensione individuale e collettiva (età, sesso, etnia, religione, lingua, filosofia di vita, logica urbana e rurale, ambiente sociale ecc.) diversifica ulteriormente le forme di questo pluralismo. Il concetto di minoranza è d'altronde frequentemente utilizzato per scongiurare una minaccia. Spesso le supposte minoranze sono in realtà maggioranze e viceversa. L'eclissi di un'ideologia o di un'etnia dominante rende alle "minoranze" uguali diritti ma può, allo stesso tempo, scatenare sanguinosi conflitti"³⁵⁶.

Gran parte del lavoro di Ettore Gelpi è rivolto all'integrazione dei migranti e dei loro figli, a livello nazionale, internazionale e mondiale, come lui stesso ricorda:

«La mia esperienza personale è questa: ho condiviso alcune attività con i migranti interni italiani che si spostavano dal sud al nord Italia (Milano 1956-1961), con i migranti africani provenienti dai paesi vicini verso la Costa d'Avorio (Bouaké 1971) e con i migranti africani in Francia (Parigi, dal 1975 ad oggi). Ci sono stati molti ostacoli al loro apprendimento di altre lingue o dialetti e altri modi di vita e abitudini sociali. Era diventata una loro responsabilità quella di mediare tra la propria cultura e quella espressa dal loro ambiente. Questa mediazione è stata rilevante per il futuro dei loro figli: il rifiuto dell'integrazione o di una integrazione passiva avrebbe potuto avere conseguenze per il rapporto tra le loro famiglie e la società.

A Milano, durante il periodo che ho citato, ho lavorato presso un'associazione culturale le cui attività si sono svolte in centri sociali e cooperative, alla periferia della città. I migranti del sud Italia hanno portato con loro forti legami familiari. In principio, il lavoro e la famiglia erano il

³⁵⁵ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 37-38.

³⁵⁶ Ivi, p. 144.

riferimento principale, ma, dopo un primo periodo di discreto comportamento politico, hanno cominciato a partecipare con forza alle attività sindacali e alla vita politica. L'educazione formale è un valore molto importante per loro e hanno combattuto per essa, anche se all'inizio il dialetto ed i comportamenti tradizionali hanno reso loro difficile il muoversi agevolmente attraverso il sistema educativo formale. Evidentemente, queste difficoltà variavano di intensità tra i diversi gruppi sociali di immigrati meridionali: era infatti molto più un problema di classe sociale che di provenienza geografica.

In Costa d'Avorio, dove insegnavo in una scuola di formazione didattica a Bouaké, gli immigrati sono una componente importante sia nel settore dell'industria che in quello dei servizi. Sono rimasto molto colpito - più dei miei studenti - dalla natura della migrazione da altre parti dell'Africa. Ho avuto l'impressione che, da un lato, vi era una sorta di fraternità pan-africana e che, dall'altro, i diritti per i cittadini e gli stranieri erano molto diversi. I legami etnici erano molto rilevanti per i migranti come strumento di identità e di difesa dei loro diritti.

A Parigi ho condiviso l'esperienza con i migranti africani all'interno della sezione di Parigi della Società internazionale africana, creata da Mamadou Dia, e all'interno dell'Unione generale dei lavoratori senegalesi, creata da Sally N'Dongo. La prima è stata un'esperienza unica di comunicazione tra i lavoratori migranti e i leader politici e culturali del proprio paese. Purtroppo la Società africana internazionale non è sopravvissuta a lungo per motivi politici.

Nell'Unione ho condiviso con i migranti africani un'esperienza molto interessante di sviluppo progressivo, dalla difesa più elementare dei loro diritti ad una piena partecipazione nelle loro attività sociali e culturali e nei loro problemi politici. Sono stati in grado di lottare non solo per i propri diritti, ma anche per quelli dei loro familiari che vivevano nei villaggi»³⁵⁷.

Molto importante, per Ettore Gelpi, è l'incontro di Sally N'Dongo, guida dei lavoratori immigrati senegalesi in Francia, e con il suo pensiero teso a evidenziare tenacemente e costantemente che i lavoratori del Sud che lavorano al Nord sono chiamati "immigrati"

³⁵⁷ Gelpi E., *Community, education and migrant workers, myths and realities*, in Poster C., Krüger A. (a cura di), *Community Education in the Western World*, Routledge, Londra, 1990, pp. 138-139.

Testo originale: *My own experience is this: I have shared activities with Italian internal migrants moving from the south to the north of Italy (Milan 1956-61), with African migrants coming from the neighbouring countries to the Ivory Coast (Bouaké 1971) and with African migrants to France (Paris 1975 to date). There have been many obstacles to their learning other languages or dialects and other ways of life and social habits. It became their responsibility to mediate between their own culture and that expressed by their environment. This mediation was relevant to the future of their children: refusal to integrate or a passive integration might have had consequences for the relationship between their families and society.*

In Milan, during the period I cited, I was working in a cultural association whose activities took place in social centres and cooperatives on the outskirts of the city. The migrants from southern Italy brought with them strong family ties. In the very beginning, work and family were the main reference, but, after an initial period of discreet political behaviour, they began to participate vigorously in union activities and in political life. Formal education was a very relevant value for them and they fought for it, even though initially dialect and traditional behaviours made it difficult for them to move smoothly through the formal educational system. There is evidence that these difficulties varied in intensity between different social groups of southern migrants: it was in fact much more a problem of social class than of geographical origin.

In the Ivory Coast, where I was teaching in a teaching training college in Bouaké, migrants are an important component in both the industrial and service sectors of the economy. I was very struck – more so than my students – by the nature of migration from other parts of Africa. I had the impression that, on the one hand, there was some kind of Pan-African fraternity and that, on the other, rights for citizens and aliens were quite different. Ethnic ties were very relevant for migrant as an instrument for identity and for the defence of their rights.

In Paris I have shared experience with African migrants within the Paris section of the African International Society, created by Mamadou Dia, and within the General Union of Senegalese Workers, created by Sally N'Dongo. The first was a unique experience of communication between the migrant workers and the cultural political leaders of their own country. Unfortunately the African International Society did not survive long for political reasons.

In the Union I shared with African migrants a very interesting experience of progressive development, from the most elementary defence of their rights to a full participation in their social and cultural activities and in their political problems. They were able to fight not only for their own rights but also for those of their familiars living in the villages.

mentre i lavoratori del Nord che lavorano nel Sud sono chiamati “esperti”. Mentre i primi ricevono il “benvenuto” dal ministero degli interni, i secondi lo ricevono dal ministero degli affari esteri, dell’economia o, addirittura, della cultura. Simbolicamente, si decide che queste due categorie di lavoro sono geneticamente diverse³⁵⁸.

Ettore Gelpi viaggia senza posa da una parte all’altra del globo e lavora appassionatamente sul tema del pluralismo culturale tanto da non sentirsi più legato a un solo luogo, quello natio, ma appartenente all’intera umanità:

«Ho passato metà della mia vita professionale in paesi stranieri. Non sono stato né migrante né nativo. Ho scoperto che la condizione interculturale è una condizione molto stimolante per imparare a liberarsi da pregiudizi e capire che cosa sta succedendo intorno a te. Molti degli assunti imparati precedentemente svaniscono e si comprendono meglio i limiti e le attinenze della propria cultura nazionale. Si è anche stimolati a sviluppare nuove esperienze nel quadro multiculturale: si sta sempre costruendo una nuova “biblioteca”, aggiungendo alcuni libri e, al tempo stesso, vedendo l’irrelevanza di altri.

Ho anche imparato molto dalle esperienze che ho condiviso con i lavoratori migranti. Mi hanno dato la motivazione e l’incoraggiamento a portare avanti le difficoltà emerse. Mi hanno insegnato a essere selettivi nella scelta dei punti rilevanti della lotta quotidiana politica e sociale. Da molti, i migranti sono visti come eterni studenti, ma per me sono spesso stimoli intellettuali e studenti creativi. Forse nel mondo di domani saremo nello stesso tempo lavoratori migranti e dei lavoratori nativi»³⁵⁹.

Dalle sue parole si comprende la passione per il lavoro a contatto con persone portatrici di culture diverse, lavoro stimolante perché insegna a mettere in gioco il proprio punto di vista per abbracciare quello degli altri, a lasciarsi conquistare da culture diverse dalla propria, a selezionare l’angolazione da cui osservare il mondo e a scegliere con acutezza le lotte politiche e sociali degne di essere combattute. Secondo Ettore Gelpi, l’interculturalità non è una questione secondaria ma una caratteristica fondamentale della modernità, dandosi che l’universale è sempre in relazione con il locale e che l’educazione è un importante fattore di riconciliazione dell’approccio universale con quello particolare perché “aiuta gli individui a riconoscere la propria appartenenza a un gruppo senza perdere la consapevolezza di appartenere anche ad altre comunità, e di essere il prodotto tutte queste appartenenze messe

³⁵⁸ Cfr. Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 123.

³⁵⁹ Gelpi E., *Community, education and migrant workers, myths and realities*, in Poster C., Krüger A. (a cura di), *Community Education in the Western World*, op. cit., p. 141.

Testo originale: *I have spent half my professional life in foreign countries. I have been neither migrant nor native. I have discovered that the intercultural condition is a very stimulating one for learning to free yourself from prejudice and to understand what is going on around you. Many previous learned assumptions vanish and you understand better the limitations and relevancies of your own national culture. You are also stimulated to develop new experiences within the multicultural framework: you are always building up a new “library”, adding some books and at the same time seeing the irrelevance of others.*

I have also learned much from the experiences I have shared with migrant workers. They gave me the motivation and the encouragement to carry on the difficulties arose. They taught me to be selective in choosing the relevant points of the daily political and social struggle. To many the migrants are seen as everlasting pupils, but to me they are often intellectual stimuli and creative learners. Perhaps in the world of tomorrow we shall be both migrants and native workers.

insieme»³⁶⁰. Stefano Vitale ricorda calorosamente i modi di fare interculturali di Ettore Gelpi:

«Lui, secondo me, aveva questo stile interculturale, più che multiculturale, molto più attento alle interazioni delle persone, poi li aveva una grande curiosità per le piccole cose. Però non gli interessava l'aneddotica, non gli interessava l'interculturalità per l'esotico, gli interessava la cultura dell'altro per capire che cosa lui aveva da imparare e che cosa lui aveva da disimparare, perché, confrontandosi con altre culture, probabilmente poteva modificare dei suoi comportamenti, delle sue abitudini, per quanto lui, professore universitario, politico eccentrico, responsabile di movimenti internazionali, aveva poi una vita molto intensa, fatta di viaggi, spostamenti, riunioni, incontri, seminari e forse non gli restava tanto tempo per la vita personale. Lui viaggiava, viaggiava molto ed era curioso delle culture con cui entrava in contatto»³⁶¹.

Il pluralismo culturale, così come oggi lo viviamo, è strettamente collegato alla globalizzazione e alla divisione internazionale del lavoro. L'internazionalizzazione a livello mondiale dell'economia ha delle grandi conseguenze sulla mobilità geografica dei lavoratori e sembra che gli stati più periferici debbano solamente subire gli effetti negativi di questa mobilità. L'interconnessione economica globale, e la conseguente circolazione dei lavoratori, richiede una trasformazione delle relazioni internazionali sulla base di una migliore giustizia per tutti i popoli. La decolonizzazione politica non è infatti sufficiente se non si accompagna a una decolonizzazione economica e culturale. Dalla dipendenza all'interdipendenza: questo passaggio richiede una svolta democratica nelle strutture finanziarie e commerciali e nella cooperazione internazionale. La mobilità dei capitali ha, difatti, conseguenze troppo pesanti sulla mobilità delle persone³⁶².

La mobilità geografica dei lavoratori è un fenomeno con caratteristiche differenti nei diversi paesi e, benché la crescita economica dei paesi industrializzati stia subendo diversi rallentamenti, le migrazioni non stanno subendo cali perché i lavoratori immigrati occupano delle posizioni lavorative subalterne poco desiderabili per gli autoctoni, rendendo dei servizi che il mercato del lavoro nazionale non è in grado di prestare e restituendo una riserva lavorativa importante per soddisfare le future domande del mercato del lavoro. Anche se le migrazioni rallentassero, il lavoro prestato da lavoratori stranieri sarebbe comunque presente perché l'arrivo delle famiglie significa, in molti casi, l'accesso delle mogli dei lavoratori stranieri nel mercato del lavoro e anche delle seconde generazioni. In tutti i paesi industrializzati, si sta passando dalla semplice gestione dell'accesso dei lavoratori stranieri all'organizzazione di politiche di ritorno, di assimilazione, di integrazione, politiche che hanno grandi conseguenze sulla mobilità dei lavoratori e delle loro famiglie.

Una delle grandi implicazioni della mobilità dei lavoratori sono le nuove relazioni interculturali fra lavoratori autoctoni e stranieri all'interno di un paese, queste relazioni sono

³⁶⁰ Cfr. Gelpi E., *L'educazione degli adulti in Europa: creatività per cambiare*, op. cit., pp. 79-80.

³⁶¹ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

³⁶² Cfr. Gelpi E., *Mobilité du travail, transformations technologiques et droit au travail*, senza data, pp. 20-21.

delle occasioni di scambio culturale e di crescita ma a condizione che siano a due direzioni: il contributo dei lavoratori stranieri ha lo stesso valore di quello dei lavoratori autoctoni³⁶³. I lavoratori migranti, infatti, si inseriscono nel processo di produzione dei paesi di accoglienza, conservando però una propria specificità culturale, economica e sociale che, entrando in contatto con la specificità del paese di arrivo, la contamina e ne segna l'evoluzione³⁶⁴. “Nel dibattito sul razzismo e sui razzisti e, in generale, sugli esclusi, è necessario, da un lato, analizzare il quadro economico (macro e micro) e, dall'altro, il contributo culturale di coloro che sono oggetto di razzismo. Il razzismo è la conseguenza di divisioni sociali ed internazionali del lavoro ma nasce, inoltre, dalla mancata conoscenza della ricchezza della cultura e della produzione culturale delle persone che sono escluse e disprezzate. Questo atteggiamento è all'origine di concetti quali tolleranza e accettazione. Le maggioranze non vogliono conoscere le culture di questa gente e si limitano, ma neppure sempre, ad accettarle e tollerarle”³⁶⁵. In molti casi, gli immigrati vengono comunemente chiamati “lavoratori immigrati” non per celebrare il valore del lavoro e dei lavoratori ma per occultare il fatto che gli immigrati sono anche cittadini. L'immigrato è infatti percepito come un problema sociale più che come una risorsa culturale, economica e demografica importante³⁶⁶.

Le dinamiche della divisione internazionale del lavoro, di cui si è parlato precedentemente e che sono state descritte nel capitolo precedente, dividono profondamente in paesi del Sud da quelli del Nord, provocando delle grandi migrazioni verso questi ultimi che non possono più definite congiunturali ma strutturali. Una parte dei paesi del Sud, tuttavia, è nella condizione di riuscire a negoziare qualche forma di partecipazione nell'economia mondiale, altri subiscono, sotto varie forme, le violenze della dipendenza, altri sono in grado di partecipare allo sviluppo dei diversi settori della propria economia (industria, agricoltura e servizi). Altri paesi ancora non riescono, da soli, a sviluppare la propria economia a causa della mancanza di investimenti, delle difficoltà economiche legate all'introduzione di nuove tecnologie e all'invasione di prodotti stranieri. Profonde trasformazioni del lavoro stanno avendo luogo in tutti i paesi, specialmente quelli del Sud, a causa del diffondersi delle tecnologie dell'informazione e delle trasformazioni dell'organizzazione del lavoro. Tutti questi profondi cambiamenti fanno emergere, soprattutto nelle società del Sud, nuovi attori sociali la cui caratteristica comune è di mostrare una volontà di resistenza e di innovazione di fronte alle destrutturazioni del mondo produttivo. Alcuni esempi di lotte sociali sono l'esperienza del

³⁶³ Cfr. *ivi*, p. 21.

³⁶⁴ Cfr. Gelpi E., *Trasformazioni del lavoro, economie del Sud, economia del lavoro*, in Gelpi E. (a cura di), *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*, op. cit., p. 91.

³⁶⁵ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 139.

³⁶⁶ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 38.

Chiapas in Messico, il movimento dei “senza terra” in Brasile, le rivendicazioni dei piccoli produttori del Bangladesh per ottenere prestiti a tassi agevolati, le lotte degli operai coreani per salvaguardare il proprio livello salariale. Queste sono tutte prove di come la volontà dei lavoratori li possa portare a intraprendere e vincere lotte contro l’alienazione economica e sociale³⁶⁷:

«Gelpi era una persona assolutamente alla mano [...] e aveva in mente un mondo molto sfaccettato e complesso, in cui lui poteva leggere dei processi che erano dei processi globali di lotta di potere, di trasformazioni ecc. [...] Il fatto che dall’epoca coloniale si passasse a un’epoca in cui risorgevano le culture nazionali, quindi la lingua, il riprendere la storia dei paesi che erano stati fino a quel momento schiacciati dalle politiche espansionistiche dell’occidente era il suo interesse; lui guardava a questi paesi e alla “biodiversità” sociale che veniva da queste culture e che loro rimettevano in gioco, riappropriandosi della propria lingua madre, riappropriandosi delle proprie culture locali facendole riemergere...immagina tutti gli Stati dell’Africa quando il colonialismo si ritira e in che modo si riaffacciano le culture che prima erano schiacciate sotto la lingua del paese occupante, in che maniera vengono fuori tutte le varie sfaccettature, come adesso che per esempio in Tunisia c’è questa rivolta popolare e sta venendo fuori, ad esempio, il dialetto berbero, la cultura pre-islamica di quei luoghi, tutte queste cose qua per Gelpi erano dei giacimenti culturali, di idee, di creatività rispetto ai quali l’occidente era cieco, l’occidente era una macchina in grado di andare e sfruttare la materia prima ma incapace di guardare invece alla grande ricchezza culturale e alla grande possibilità di futuro che veniva da questi posti»³⁶⁸.

Si aprono, a questo punto, delle necessarie riflessioni sul tema del razzismo verso persone portatrici di culture e tratti somatici diversi. Prima di tutto, il razzismo non è innato nell’uomo, i bambini non nascono razzisti, non esistono paesi che sono razzisti ed altri che non lo sono. Il razzismo si costruisce: ci sono strutture di potere che sono responsabili di politiche che generano il razzismo. Dall’altra parte, il razzismo non è un fenomeno nuovo nella storia dell’uomo ma è nuova la violenza con cui attualmente si presenta. “È un segnale che la democrazia non ha ben funzionato e tuttora non funziona bene. Corsi sulla cittadinanza democratica e seminari sui diritti dell’uomo sono spesso la risposta pedagogica alla violazione dei diritti dell’uomo e al razzismo, i risultati sono però molto scarsi. Infatti, le radici del razzismo sono profonde, tanto in termini economici che sul piano psico-culturale. Nuove tecnologie e nuovi modelli di organizzazione del lavoro modificano la vita produttiva riducendo e trasformando gli impieghi di molti lavoratori. Gli stranieri diventano un facile bersaglio e sono spesso considerati come i responsabili della dislocazione e della disoccupazione. La mondializzazione dell’economia e lo sviluppo economico e sociale che ne deriva compromettono gravemente le strutture sociali di numerosi paesi. Una parte della classe media e una parte dei lavoratori hanno, per ragioni economiche, difficoltà a riprodursi in quanto classe sociale. Il razzismo diventa allora un comodo strumento per interpretare

³⁶⁷ Cfr. Gelpi E., *Trasformazioni del lavoro, economie del Sud, economia del lavoro*, in Gelpi E. (a cura di), *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*, op. cit., pp. 90-99.

³⁶⁸ Estratto dall’intervista a Claudio Tosi.

questi fenomeni”³⁶⁹.

Il razzismo nasce da relazioni umane ingiuste, da una divisione internazionale del lavoro penalizzante per alcuni paesi, dallo sfruttamento, diretto o indiretto, di una parte della popolazione, nei paesi del Sud come in quelli del Nord. Anche i singoli stati hanno delle responsabilità perché attuano, in molti casi, politiche che favoriscono la segregazione e che producono ripercussioni negative sulle relazioni fra i diversi gruppi sociali ed etnici. Ci sono anche parti della popolazione che manifestano sentimenti razzisti, anche se non in maniera permanente, in diversi aspetti della loro vita.

I mezzi di comunicazione di massa hanno un ruolo importante nel contribuire alla diffusione del razzismo perché sostengono, o semplicemente non mettono in dubbio, le azioni politiche discriminatorie verso alcune minoranze o alcuni gruppi di immigrati, soffermandosi sulle storie di alcuni casi particolari presi come pretesto per identificare e classificare l'intero gruppo³⁷⁰.

È interessante riflettere sulla relazione tra condizioni di vita degli autoctoni e immigrati: nei paesi, come quelli scandinavi, in cui si garantiscono i diritti individuali e collettivi degli autoctoni, sono migliori anche le condizioni degli immigrati. Il primo presupposto per il superamento del razzismo è, dunque, il rispetto dei diritti (residenza, legalità d'accesso e di trattamento, ecc.) per tutte le persone, sia autoctone che straniere. I paesi europei si dividono, inoltre, in paesi con un recente passato coloniale e paesi senza questo passato, in paesi che praticano lo *ius soli* e paesi che invece praticano lo *ius sanguinis*. Il razzismo è presente in tutti questi tipi di paesi ma le sue manifestazioni sono differenti. Nei paesi con una tradizione colonialista, i rapporti degli immigrati con la popolazione sono resi più facili dalla conoscenza della lingua ma improntati al razzismo praticato nella colonia. Al contrario, nei paesi senza una forte tradizione colonialista, i rapporti fra autoctoni e immigrati si caratterizzano per la difficoltà di comunicazione linguistica accompagnata però da forti elementi di novità sia per gli autoctoni che per gli immigrati: si mettono in relazione due realtà che prima non erano in comunicazione. Parlando invece di *ius soli* e *ius sanguinis*, i limiti del secondo sono evidenti perché creano una separazione delle comunità potenzialmente esplosiva³⁷¹.

Già nei capitoli precedenti è stata affrontata la tematica della disoccupazione come fattore di emarginazione e di disfacimento per l'individuo. Vediamo ora come la disoccupazione abbia conseguenze negative anche sul diffondersi di forme di razzismo. Dimenticata dagli europei fra gli anni '50 e gli anni '60, la disoccupazione è attualmente una realtà per quasi tutti i paesi

³⁶⁹ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 169.

³⁷⁰ Cfr. Van Dijk T., *Il discorso razzista: la riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*, Rubettino, Messina, 1994, pp. 56-57.

³⁷¹ Cfr. Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., pp. 123-124.

del mondo e, per alcuni paesi industrializzati, contraddittoriamente questa disoccupazione convive con una crescita economica positiva. Un alto tasso di disoccupazione nella popolazione contribuisce a sviluppare atteggiamenti razzisti perché crea rapporti difficili tra le diverse componenti della società. La competizione, la selezione, l'insuccesso lavorativo e scolastico, contribuiscono a generare esclusione e episodi di discriminazione. Lottare contro il razzismo significa allora lottare per assicurare a tutti un lavoro dignitoso e per adottare politiche educative mirate a dar valore al contributo culturale di ciascuno. La lotta è anche per evitare le stigmatizzazioni nei confronti delle persone senza lavoro³⁷².

L'educazione e la cultura possono contribuire a lottare contro il razzismo, ma a condizione di lasciare da parte ogni tipo di moralismo. La questione culturale è centrale: anche gli antirazzisti, che si oppongono alla stigmatizzazione delle persone escluse, hanno spesso poco interesse a conoscere la realtà culturale di queste persone che, spesso, possiedono conoscenze linguistiche più estese e approfondite delle popolazioni autoctone e una forte capacità di adattamento che riflette una cultura di cui spesso gli autoctoni sono privi. Si parla spesso di interculturalità, nel senso di incontro tra persone portatrici di culture diverse, e questo è giusto, ma questa interculturalità ha due aspetti: da un lato è una realtà difficile per le maggioranze autoctone ma dall'altro, per gli immigrati, è una pratica culturale quotidiana indispensabile per sopravvivere e per comunicare con gli autoctoni, con le proprie famiglie e con la comunità d'origine. Si tende ad identificare l'immigrato con la tradizione culinaria e musicale, ma non gli si riconoscono le conoscenze scientifiche e la preparazione culturale³⁷³.

Una reale integrazione degli immigrati e delle loro famiglie e una vera lotta contro il razzismo deve passare per efficaci politiche educative. "L'integrazione degli immigrati e delle minoranze nella società europea non è incompatibile con il loro organizzarsi in funzione dell'educazione. Senza di ciò un largo numero di lavoratori immigrati e di minoranze locali non potrebbero veder garantito il rispetto dei propri diritti linguistici, culturali, educativi e sociali. Uno dei compiti dell'Eda in un'Europa multiculturale è di garantire il diritto alla diversità, senza per questo escludere gli altri. Qualsiasi comunità che sia omogenea, monolitica e compatta è il risultato o di un rifiuto della "diversità", o della sua estrema esaltazione"³⁷⁴.

È quindi necessario "impostare gli studi sul razzismo relativi alle diverse minoranze e ai lavoratori immigrati, su basi nuove, per contrastare l'ideologia dell'esclusione e dell'inferiorità, a volte veicolate anche dai movimenti antirazzisti. Situare il tema del razzismo nel contesto economico e culturale è un lavoro politico, interdisciplinare e sociale

³⁷² Cfr. *ivi*, pp. 140-141.

³⁷³ Cfr. *ivi*, p. 142.

³⁷⁴ Gelpi E., *L'educazione degli adulti in Europa: creatività per cambiare*, op. cit., p. 80.

per il quale è indispensabile conoscere la realtà degli esclusi e delle vittime del razzismo reale e virtuale, nelle politiche e pratiche quotidiane. Rispondere alle domande e alle necessità degli esclusi e degli emarginati non significa accettare il linguaggio dell'esclusione, che condanna la condizione degli esclusi a perpetuarsi³⁷⁵. Il sapere, la scienza, la tecnologia, oggi, dovrebbero essere al servizio delle popolazioni emarginate per la lotta contro il razzismo e non, come spesso avviene, al servizio del rafforzamento delle discriminazioni. Studiare il razzismo vuol dire investigarne le cause sociali, economiche, politiche e culturali e tenere in grande considerazione le risposte creative degli esclusi nella loro lotta contro la discriminazione.

Vi è la tendenza a pensare che l'educazione al pluralismo riguardi in modo particolare le minoranze che dovrebbero fare, da sole, lo sforzo dell'integrazione. Tuttavia, l'educazione deve indirizzarsi all'insieme della popolazione perché il pluralismo non può essere raggiunto se non attraverso un impegno collettivo. L'azione comporta pertanto due tappe: prima di tutto identificare ed apprezzare le differenze in quanto contributi e non in quanto *handicap*; fatto questo, ripensare la totalità delle politiche sociali, educative ed economiche. Le discriminazioni nei confronti delle minoranze devono cambiare di segno: da negative devono diventare positive. L'educazione, se fondata sui privilegi di alcuni e sulla competitività è un forte strumento di discriminazione, segregazione e monoculturalismo. L'apprendimento del pensiero complesso, del pensiero divergente, dello spirito critico permettono invece di cogliere la ricchezza del pluralismo e di viverlo in maniera arricchente³⁷⁶.

La questione è anche formale: "bisogna educare al pluralismo culturale o, al contrario, analizzare come il pluralismo culturale possa essere formativo? La seconda ipotesi è forse la più valida. Imparare a vivere insieme la diversità culturale vuol dire soprattutto vivere questo scambio senza inibizioni né censure. L'amore e l'intolleranza amichevole sono atteggiamenti più sani rispetto a una 'tolleranza' ipocrita che sottintende un razzismo subdolo. L'identità di ciascuno è un condizione imprescindibile per il pluralismo culturale. Essa permette di passare da un prudente pluralismo a una reale multiculturalità e interculturalità"³⁷⁷.

5.3 La formazione linguistica: una sfida per l'educazione permanente³⁷⁸

Le lingue sono i sistemi di segni adoperati dall'uomo per la comunicazione con gli altri uomini, sono il modo concreto e storicamente determinato in cui si manifesta la capacità del

³⁷⁵ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 143.

³⁷⁶ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 143-145.

³⁷⁷ Ivi, p. 37.

³⁷⁸ Il titolo di questo paragrafo si ispira a questo testo di Ettore Gelpi: Gelpi E., *Una sfida all'educazione permanente*, in ECAP-CGIL (a cura di), *La lingua degli emigrati*, Guaraldi, Firenze, 1977, pp. 31-42.

linguaggio umano, sono lo strumento più raffinato e potente di rappresentazione simbolica. Le lingue sono anche fonte di sentimento, senso di appartenenza nazionale e religiosa, identità; ognuno di noi, nel parlare o semplicemente nell'ascoltare la propria lingua materna o il proprio dialetto ha la sensazione di "sentirsi a casa", di muoversi in un territorio familiare e conosciuto; lingua, cultura e identità non sono elementi separabili ma, essendo in simbiosi, formano l'unità della persona. L'uomo infatti "non è solo un essere vivente che, accanto ad altre facoltà, possiede anche il linguaggio. Piuttosto il linguaggio è la casa dell'essere, abitando la quale l'uomo e-siste, appartenendo alla verità dell'essere e custodendola"³⁷⁹. Lingua, quindi, come prima fonte di identità che può però, a volte, portare a sentimenti di ostilità verso i gruppi di persone che parlano una lingua diversa, specialmente se si condivide lo stesso territorio e se le comunità sono eterogenee. L'uso del linguaggio accomuna effettivamente tutti gli esseri umani, anche quelli che apparentemente ne sono esclusi come i sordomuti e che invece, come tutti, utilizzano delle lingue basate sulla gestualità per comunicare.

Generalmente si concorda sul fatto che la diversità linguistica sia un elemento positivo per lo sviluppo culturale e la comunicazione fra i diversi paesi. La realtà però è ben diversa. Il confine tra le lingue si presta facilmente a diventare una pericolosa lama per separare chi sta al di qua e chi sta al di là di questa presunta frontiera, frutto degli artifici dell'uomo che, per sua natura, non è destinato ad apprendere una sola lingua: "l'idea dell'uomo naturalmente monolingue è un'idea moderna, europea e colonialista"³⁸⁰ che può essere smentita dalla storia; l'uomo è, al contrario, naturalmente plurilingue e, fin dalla nascita, è destinato ad entrare in contatto con la diversità.

Ripercorrendo la storia mondiale, possiamo facilmente vedere come l'imposizione di una lingua ad esclusione delle altre possa divenire uno strumento per imporre valori culturali, per isolare gruppi sociali, per impedire delle rivolte che potrebbero anche andare oltre lo specifico gruppo linguistico, per innescare modelli di consumo³⁸¹. Ad esempio, la lingua basca, attualmente parlata nel nord della Spagna e nell'estremo sud-ovest della Francia, durante la dittatura franchista è stata duramente repressa a favore dell'uso del castigliano e ha rischiato l'estinzione. Il rifiuto della diversità linguistica e la repressione delle minoranze non sono che un aspetto della repressione economica e politica più vasta. Difatti "si rifiuta la lingua dei lavoratori immigrati perché si rifiuta la dinamica sociale che la loro presenza significa in un

³⁷⁹ Heidegger M., *Lettera sull' "umanismo"*, Adelphi, Milano, 1995, pp. 60-61.

³⁸⁰ Langer A., *Ivan Illich, il plurilingue*, in Langer A., *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo, 2005, p. 68.

³⁸¹ Cfr. Gelpi E., *Formazione linguistica, politica europea e problemi dell'educazione*, "Scuola e città", n. 6, giugno 1977, p. 272.

paese; si rifiuta la minoranza linguistica all'interno di un paese, rifiuto che si accompagna all'oppressione e allo sfruttamento di un gruppo etnico o di una regione: si rifiutano i dialetti, perché si teme di trovare in queste espressioni linguistiche la forza di una cultura popolare di contestazione sociale e politica dei lavoratori” .

Attualmente nel mondo si parlano circa 6.700 lingue differenti ma, purtroppo, molte di loro stanno morendo, molte altre sono in via di estinzione e questa situazione di depauperamento linguistico lascia generalmente indifferenti, altre ancora stanno vivendo un grande sviluppo e vengono studiate in ogni parte del mondo. Se, infatti, da un lato si assiste alla scomparsa di alcune lingue, dall'altro si assiste a un grande sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere e ciò “riflette una globalizzazione dell'economia a livello delle grandi regioni e in scala planetaria, ma sarebbe un peccato se questo insegnamento linguistico non prendesse in considerazione la dimensione sociale, culturale, estetica delle popolazioni nella loro diversità. La tendenza all'egemonia di due o tre lingue, rafforzata dalle strutture di comunicazione (da due o tre lingue si potrebbe rapidamente passare al monolinguisimo planetario) è diventata un fenomeno internazionale. La ricerca ha un ruolo nello studio e nella conoscenza delle culture e delle lingue, soprattutto se è in grado di cogliere le nuove realtà interculturali e i meticciamenti in corso”³⁸².

Il rifiuto o il rispetto per le lingue non dipende da una logica pedagogica o da una coerenza linguistica ma sono le relazioni di potere all'interno delle comunità e gli interessi dei diversi stati a rafforzare o screditare le differenti espressioni linguistiche. “Nei paesi coloniali, o neocoloniali, la lingua della metropoli è imposta per ragioni politiche che si avvalgono di criteri pseudo-scientifici; nei paesi che accolgono lavoratori emigrati si disprezza o si misconosce la lingua e la cultura di questi lavoratori e nello stesso tempo, in certi casi, si accetta il plurilinguismo nazionale anche nelle sue espressioni dialettali. Linguistica, pedagogia, psicologia dell'apprendimento sono manipolate per giustificare politiche linguistiche che variano da paese a paese”³⁸³. La difesa di ogni lingua è, al contrario, un diritto per coloro che la praticano e un dovere per tutti perché patrimonio comune di tutte le popolazioni³⁸⁴.

A livello linguistico, i paesi si classificano generalmente in tre grandi categorie: una prima categoria raccoglie i paesi in cui solo la lingua nazionale è utilizzata a livello istituzionale e di insegnamento e tutte le altre sono relegate al secondo piano come “straniere” (Francia, Inghilterra, ecc.); la seconda categoria è relativa ad alcuni paesi, privilegiati sul piano

³⁸² Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., p. 150.

³⁸³ Gelpi E., *Una sfida all'educazione permanente*, in ECAP-CGIL (a cura di), *La lingua degli emigrati*, op. cit., p. 33.

³⁸⁴ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 40.

linguistico, che utilizzano due lingue di cui una è quella nazionale e l'altra è utilizzata per la grande comunicazione (Scandinavia, Svizzera, ecc.), questi paesi praticano un arricchente bilinguismo scelto o non subito; la terza categoria riunisce i paesi poveri che, per sopravvivere e per mantenere gli indispensabili contatti con l'esterno, sono costretti ad importare e adottare una lingua totalmente straniera al loro contesto culturale, economico e sociale, supportando così il processo di espansione delle lingue occidentali e il deterioramento delle loro lingue locali³⁸⁵.

Le problematiche collegate al pluralismo linguistico coinvolgono appieno le realtà delle migrazioni poiché stanno portando alla ribalta con nuova forza la questione della convivenza su uno stesso territorio di persone che parlano diverse lingue e della loro integrazione, ponendo il problema di trovare linguaggi comuni per comunicare senza perdere le singole specificità culturali.

Il punto di partenza di una politica linguistica democratica è il rispetto della cultura e della lingua dei lavoratori immigrati e delle loro famiglie e il rifiuto della deculturazione. Il lavoratore ha una vasta cultura nella sua lingua e sono le acquisizioni e le conoscenze in questa lingua che gli permettono di essere se stesso. Ogni cittadino immigrato è, difatti, portatore di una cultura anche se è analfabeta, cultura che è il frutto di un condizionamento geografico, storico, culturale, sociale e religioso. Ai figli di lavoratori stranieri viene imposto un metodo di insegnamento della lingua orale e scritta molto simile a quello imposto ai bambini autoctoni senza considerare la loro lingua materna; si trascura, in questo modo, la possibilità di appoggiarsi sulle conoscenze già acquisite dai neo-arrivati e non li si considera come giovani a cui si propone una nuova lingua che va a completare, rafforzare e arricchire quella precedente ma come giovani a cui si impone una lingua totalmente straniera che ignora o nega le acquisizioni di quella precedente. Il rispetto della lingua materna è il primo elemento fondamentale di una strategia che tenda a valorizzare il vissuto culturale degli stranieri e una pedagogia linguistica democratica è strettamente collegata al tipo di organizzazione delle esperienze educative: accesso dei lavoratori immigrati alle strutture educative, rinnovamento dei contenuti oggetto di insegnamento, collegamento delle strutture educative con la realtà sociale, presenza di personale qualificato, sono tutti aspetti che vanno tenuti in considerazione e pensati in funzione anche dell'utenza straniera³⁸⁶.

Il tema della formazione linguistica degli immigrati si ricollega, nel pensiero di Ettore Gelpi, al tema dell'analfabetismo. Entrambi i fenomeni, contrariamente al pensiero comune,

³⁸⁵ Cfr. Moatassime A., *Le bilinguisme sauvage*, "Revue Tiers-monde", luglio-dicembre 1974, pp. 619-670.

³⁸⁶ Cfr. Archivio storico della CGIL nazionale, *La formazione linguistica dei lavoratori emigrati e dei loro figli: una sfida dell'educazione permanente*, Intervento di Ettore Gelpi al 5° convegno ECAP-CGIL, sede svizzera, "Formazione linguistica dei lavoratori emigrati", senza data.

sono fatti culturali e sia gli analfabeti che gli immigrati possono diventare effettivamente persone di cultura e contribuire alla formazione di altre persone. Essi hanno il diritto di potersi esprimere e la loro alfabetizzazione deve rinforzare tutte le possibilità di partecipazione alla vita, non solo quelle legate al saper leggere, scrivere e lavorare, ma anche al vivere esperienze estetiche e creative e ogni altro tipo di esperienza che la persona voglia fare:

«L'analfabeta, l'emigrato deve solo sopravvivere? No. Ha anche lui il diritto alle cose più belle. Spesso si vede un emigrato che veste bene e si dice: ma come! È emigrato, è povero e veste anche bene? Ne ha diritto, anzi è molto bello che sia così perché è un segno di rispetto. È il diritto ad essere se stesso in tutte le sue manifestazioni; sono individui identici a noi, solo che si esprimono in modi diversi, ma per il resto sono identici. Teniamolo presente per non fare delle sottocategorie»³⁸⁷.

La questione linguistica non è soltanto una questione tecnica ma soprattutto culturale, sociale ed educativa: la dipendenza culturale e linguistica dei cittadini stranieri è sfortunatamente rafforzata da un impoverimento della vita culturale istituzionale nelle comunità di abitazione, da un'imposizione di messaggi culturali da parte dei mezzi di comunicazione di massa, da una collocazione delle strutture educative e culturali in territorio urbano, assai distanti nei quartieri periferici. Le lingue degli immigrati, così come le diverse variabili di lingue nazionali espresse dai diversi ambienti sociali, non sembrano essere prese in considerazione in occasione di misure da prendere nell'ambito di riforme educative o della creazione di istituzioni culturali³⁸⁸.

Essendo il principale strumento di comunicazione, la lingua ha delle grandissime implicazioni nella vita quotidiana, nel lavoro, nella possibilità di partecipazione alla vita pubblica, tutti aspetti fondamentali dell'esistenza dei cittadini, sia autoctoni che stranieri. Tutte le istituzioni educative, e anche i sindacati e le associazioni culturali, non possono ignorare le attività educative, culturali e di lavoro delle persone portatrici di culture diverse; se le ignorano, diventano portatori e complici di una ingiusta cultura dominante-dominato che impoverisce la vita culturale e le relazioni sociali tra i lavoratori nazionali e stranieri. "I problemi linguistici e culturali non sono marginali e non possono essere solo patrimonio dei linguisti e dei pedagogisti; partecipazione alla vita pubblica, condizioni di lavoro, qualità della vita quotidiana sono strettamente collegate anche con le politiche linguistiche e culturali che non possono essere considerati aspetti secondari della lotta dei lavoratori nella loro azione nel paese di origine o all'estero, in quanto lavoratori immigrati"³⁸⁹.

Si capisce, dunque, come il rispetto della lingua materna sia il primo elemento di una strategia orientata alla valorizzazione del vissuto culturale degli stranieri e dei loro figli.

³⁸⁷ Gelpi E., *L'UNESCO e l'alfabetizzazione*, in OPAM (a cura di), *Sfamare o alfabetizzare?*, op. cit., p. 88.

³⁸⁸ Cfr. Gelpi E., *Formazione linguistica, politica europea e problemi dell'educazione*, "Scuola e città", n. 6, giugno 1977, p. 273.

³⁸⁹ Gelpi E., *Formazione linguistica, politica europea e problemi dell'educazione*, op. cit., p. 272.

Rispettare la cultura e la lingua di ogni ragazzo, di ogni giovane e di ogni adulto, richiede una trasformazione profonda delle istituzioni e un effettivo interesse culturale per la lingua dei nuovi arrivati che spesso manca. Il dibattito, solitamente, si pone nei termini del problema dell'accesso dei lavoratori alle opportunità formative (problema importante in sé) ma non del problema inverso, cioè dell'accesso nelle istituzioni educative e culturali della cultura e della problematica dei lavoratori. L'accettazione della lingua dei lavoratori richiede l'accettazione della loro cultura e un reale impegno per passare da un tipo di logica all'altro: "lottare per passare dall'idea dell'accesso dei lavoratori all'educazione a quella dell'accettazione della cultura dei lavoratori in quanto punto di partenza reale per la formazione, significa riconoscere gli autentici mezzi di espressione culturale e linguistica dei lavoratori. I lavoratori non sono molto interessati ad accedere ad una formazione e a una cultura di cui non controllano né la finalità, né i contenuti, né le modalità"³⁹⁰. È dunque anche attraverso una politica linguistica che si costruisce la coscienza dei lavoratori, politica linguistica che non privilegia soltanto il testo scritto, ma anche la parola orale. La comunicazione orale è, in effetti, ricca nella cultura popolare e costituisce uno strumento importante di partecipazione. Attraverso lo strumento linguistico occorre permettere ai lavoratori di acquisire un sapere scientifico e di collegare questa acquisizione agli obiettivi delle lotte. Il cammino da percorrere è lungo perché le istituzioni educative negano le motivazioni reali dei lavoratori, non rispondono alla domanda educativa reale e poco conoscono gli obiettivi e i contenuti delle lotte politiche e culturali in corso; questo rifiuto ha le sue origini, ad un tempo, in una volontà di negare il controllo politico e culturale dei lavoratori e nella scarsa informazione da parte degli insegnanti sul mondo del lavoro.

Nella prospettiva della lotta alla selezione e alla discriminazione culturale ed educativa, alcune questioni riguardano in particolare i lavoratori immigrati e i loro figli:

- la partecipazione dei lavoratori alla vita culturale nel luogo di abitazione, nella vita associativa, nei luoghi di lavoro e nei sindacati;
- l'acquisizione della lingua del paese ospite;
- la pratica e l'apprendimento continuo della lingua materna³⁹¹.

La formazione dei lavoratori stranieri si collega fortemente alla vita culturale nei luoghi di lavoro e nei sindacati e porta, dunque, al diffondersi della "cultura operaia", intendendo con questo termine "la cultura espressa dal movimento operaio nel contesto dei paesi industrializzati nelle sue azioni di lotta, nel suo organizzarsi collettivo, nella sua appropriazione della scienza e della tecnologia moderne, o a volte la quasi identificazione, più

³⁹⁰ Ivi, p. 274.

³⁹¹ Cfr. Gelpi E., *Una sfida all'educazione permanente*, in ECAP-CGIL (a cura di), *La lingua degli emigrati*, op. cit., p. 39.

stretta in particolare, laddove le condizioni oggettive e l'organizzazione delle lotte hanno permesso un avanzamento dell'organizzazione e della coscienza di classe"³⁹². Difatti, "la cultura e la lingua sono collegati alla lotta e alla vita contemporanea quotidiana del movimento operaio: le esperienze operaie all'interno e all'esterno della fabbrica, la ricerca e la elaborazione di un sapere coerente con queste lotte, il loro modo di vivere sono le fondamenta della loro formazione: è in queste esperienze che si ritrovano i maggiori spunti di una azione di formazione, è questo sapere che occorre far conoscere che è almeno altrettanto dinamico di quello espresso dalla classe dominante, quest'ultimo più conosciuto perché veicolato dai mezzi di comunicazione e dalle stesse strutture di formazione"³⁹³. I lavoratori stranieri, come gli altri lavoratori, hanno bisogno di questo tipo di formazione conforme al loro stile di vita e ai loro bisogni anche perché sono essi stessi portatori di una storia di lotte da proteggere e valorizzare.

La questione del bilinguismo dei lavoratori stranieri e dei loro figli si iscrive nel quadro delle politiche educative, sociali e culturali locali, nazionali e internazionali. Molte sono le nuove proposte educative, soprattutto nel settore dell'educazione permanente, ma la vera cartina di tornasole sta nel vedere se questi aspetti innovativi riguardano anche l'intera popolazione straniera oppure se essi sono, sin dall'inizio, selettivi e non riguardano che in maniera superficiale i neo-arrivati. A tal proposito "bisognerebbe rivolgere un invito ai sindacati perché si prendano la responsabilità degli interessi collettivi; agli studenti delle secondarie e dell'università, perché allarghino il campo delle loro lotte; ai militanti nazionali perché si colleghino in una prospettiva internazionale, agli scienziati perché allarghino il campo delle loro ricerche"³⁹⁴.

L'apprendimento linguistico e culturale dei lavoratori deve essere, ovviamente, prospettato in un quadro di educazione permanente e ciò significa, per la formazione linguistica (lingua materna e straniera), prevedere un processo formativo che non si identifica con il periodo scolastico; in effetti l'apprendimento linguistico si arresta solo laddove non c'è più movimento, trasformazione, apertura verso il mondo esteriore, e questo anche nella lingua materna nella sue diverse espressioni. Naturalmente gli strumenti per queste diverse fasi di apprendimenti sono diversi, ma quello che occorre rilevare è la dinamica della lingua, dinamica che può essere per i lavoratori immigrati ancora più drammatica: "l'evoluzione materiale e spirituale di una società è seguita dall'apparizione di un grande numero di nuove parole e di sensi nuovi che hanno delle ripercussioni su altre parti del sistema linguistico, fatto

³⁹² Gelpi E., *Formazione linguistica, politica europea e problemi dell'educazione*, op. cit., p. 273.

³⁹³ Ibidem.

³⁹⁴ Gelpi E., *Una sfida all'educazione permanente*, in ECAP-CGIL (a cura di), *La lingua degli emigrati*, op. cit., p. 38.

caratteristico dello sviluppo linguistico d'Europa e della lingua di tutte le società del nostro tempo che sono invase dall'industrializzazione e dalla civiltà moderna occidentale"³⁹⁵. La formazione dei lavoratori immigrati e dei loro figli potrebbe essere "un'occasione per valutare la validità delle ipotesi sull'educazione permanente all'interno dei sistemi educativi. Se, di fronte alle motivazioni, agli interessi, ai bisogni di formazione in ogni momento della vita da parte di questi lavoratori e dei loro figli, i responsabili dei sistemi educativi non cambiano i criteri di pianificazione dell'educazione, la scelta dei contenuti, il reclutamento e la formazione degli educatori, ciò significa che, ancora una volta, la ricerca di risultati economici immediati è il principio ispiratore delle politiche educative e che i discorsi pedagogici manovrati non sono che una maschera nuova dietro cui si nasconde una pratica vecchia"³⁹⁶.

Da un punto di vista delle strutture formative dedicate all'istruzione obbligatoria, l'unificazione e la generalizzazione della scuola media superiore, dei nuovi rapporti fra scuola, università e fabbrica, la diffusione dell'insegnamento iniziale e permanente sono delle necessarie trasformazioni strutturali del sistema educativo che contribuiscono a una democratizzazione dell'insegnamento linguistico, trasformazioni che sono complessivamente collegate anche a dei nuovi rapporti di controllo dei mezzi di produzione. Su un piano educativo, devono essere anche riviste le ambizioni eccessive degli insegnati di lingue straniere a sviluppare delle alternative all'insegnamento linguistico. La finalità che ci si propone nell'insegnamento delle lingue, cioè la formazione del bilingue perfetto, appare poco realizzabile nelle scuole. Se non si modifica l'età di insegnamento della lingua (farla cominciare verso i sette anni), non ci si può proporre di raggiungere il bilinguismo perfetto: ridurre le ambizioni significa rivedere contenuti, metodi e soprattutto criteri di valutazione.

Il bilinguismo o il plurilinguismo deve diventare la condizione della futura popolazione europea: il problema della formazione linguistica supera infatti quello della drammatica situazione linguistica di molto lavoratori immigrati. Un grande lavoro attende dunque i responsabili della pianificazione linguistica e della pianificazione dell'insegnamento della lingua, gli uni, responsabili di decisioni di natura politico-culturale, gli altri, di decisioni di natura prevalentemente pedagogico-linguistica³⁹⁷. Dei nuovi rapporti internazionali a livello regionale e mondiale richiedono anche coerenti politiche linguistiche che i lavoratori possono

³⁹⁵ Sommerfelt A., *Structures linguistiques et structures des groupes sociaux*, in Benveniste E. (a cura di), *Problèmes du langage*, Guillaumont, Parigi, 1966, pp. 191-192.

³⁹⁶ Archivio storico della CGIL nazionale, *La formazione linguistica dei lavoratori emigrati e dei loro figli: una sfida dell'educazione permanente*, Intervento di Ettore Gelpi al 5° convegno ECAP-CGIL, sede svizzera, "Formazione linguistica dei lavoratori emigrati", senza data, p. 6.

³⁹⁷ Cfr. UNESCO, Riunione di esperti su "*La diversification des méthodes et techniques d'enseignement de la seconde langue en fonction des objectifs visés, des niveaux et groupes d'âges, du milieu socio-professionnel*", Parigi, settembre 1975.

contribuire a orientare e a determinare attraverso la loro azione politica e culturale³⁹⁸.

5.4 La pedagogia interculturale

Le riflessioni sviluppate nel paragrafo precedente sulla diversità linguistica dei lavoratori stranieri e dei loro figli conducono chiaramente a collocare il presente discorso nell'ambito più generale della pedagogia interculturale. Come si è detto, negli ultimi anni, le strutture educative si stanno confrontando con la partecipazione di studenti con tradizioni linguistiche, culturali ed educative differenti e, nel programmare le proprie politiche, non possono ignorare l'incontro permanente di persone portatrici di culture diverse. È ormai abbastanza noto il fatto che la pedagogia interculturale non sia una proposta esclusiva per alcuni alunni considerati "diversi", ma una proposta pedagogica per tutti gli allievi³⁹⁹. La pedagogia interculturale difatti, oltre a favorire l'inserimento dei bambini stranieri, fornisce utili strumenti alla totalità dei bambini che crescono oggi in quella che può essere veramente definita una "società interculturale" e che devono formarsi ad una "cultura delle interdipendenze". Il sistema formativo è chiamato a soddisfare questa esigenza attuale: mettere i cittadini in condizione di vivere in coerenza con il loro tempo, con una realtà di cui non è possibile prendere atto senza una formazione e una cultura che lo permettano. L'educazione interculturale è, pertanto, un approccio pedagogico che tende ad una maggiore sensibilizzazione ai problemi legati ai rapporti interculturali e una formazione alla tolleranza delle diversità, volte a creare un clima di dialogo e di apertura che porti al confronto e all'arricchimento reciproco. Essa è una maniera di concepire il ruolo dell'educazione in modo tale che soggetti portatori di culture diverse possano entrare in relazione tra loro, cogliendo l'opportunità di ripensare e rivedere stili e modalità educative, per arricchire la proposta educativa grazie all'attenzione ai nuovi bisogni e al confronto con le differenze. Il nuovo approccio pedagogico non può però limitarsi ad affermare i valori della tolleranza, della convivenza, del riconoscimento e del rispetto delle differenze ma deve anche promuovere "il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, in una prospettiva di vero e proprio inserimento sociale e professionale e in un quadro di diritti certi, in una logica di relazioni che, in una società multiculturale comporta di necessità il confronto con altri soggetti, con altre rappresentazioni, con altre culture"⁴⁰⁰. L'educazione interculturale è, prima di tutto, legata alla promozione di giuste relazioni sociali nelle società in cui i gruppi di persone vivono, lavorano, si esprimono, sognano e "qualsiasi tentativo di limitare l'educazione,

³⁹⁸ Cfr. Gelpi E., *Formazione linguistica, politica europea e problemi dell'educazione*, op. cit., pp. 274-275.

³⁹⁹ Cfr. Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma, 2000.

⁴⁰⁰ Susi F., *Società multiculturale e risposte educative: l'educazione interculturale*, "Studi Emigrazione", 151, settembre 2003, p. 455.

specialmente per i lavoratori immigrati, al semplice apprendere a leggere e scrivere, a una formazione strettamente professionale, o a un'educazione civica che li trasformi in buoni cittadini, può soltanto generare violenza, sia essa immediata o differita nel tempo"⁴⁰¹.

Ettore Gelpi intende allargare ulteriormente il concetto di educazione interculturale giungendo a farlo coincidere con una condizione innata nell'essere umano; essendo gli uomini tutti diversi tra di loro, non solo per la lingua e le tradizioni ma anche per un'infinità di altre caratteristiche individuali (sesso, città, caratteristiche fisiche e caratteriali, interessi, ecc.), non si può che sostenere che l'uomo è, di per sé, interculturale. Come ricorda Stefano Vitale, Ettore Gelpi è portatore di una visione laica e interculturale dell'educazione; l'insegnamento della laicità è inteso come vera e propria lente attraverso la quale guardare il mondo, come strumento di emancipazione e di democrazia. "L'altro grande insegnamento è quello relativo all'intercultura, alla centralità dell'intercultura in ogni aspetto dell'esperienza educativa, perché non c'è solo l'intercultura con lo straniero, inteso come persona che viene da fuori, da un altro paese, ma c'è anche un'intercultura tra gli uomini dello stesso gruppo sociale, della stessa nazione, della stessa società, della stessa città, dello stesso paese, dello stesso condominio. Quindi intercultura e laicità"⁴⁰².

Anche se l'educazione interculturale nasce e si sviluppa dalle problematiche legate alle grandi migrazioni internazionali, essa non riguarda solo i migranti ma la totalità della popolazione che, almeno in parte, vive le stesse problematiche e le stesse incertezze dei nuovi arrivati. La pedagogia interculturale necessita di un approccio critico, non folkloristico, fondato su relazioni di stima e di rispetto reciproco fra le persone portatrici di culture diverse. A questo proposito, si riporta un estratto di un intervento di Ettore Gelpi a una tavola rotonda sulla mediazione culturale, nel 2002, presso la Fondazione ECAP di Zurigo:

«Penso che oggi il problema delle migrazioni non è un problema delle minoranze, è un problema che riguarda l'insieme della popolazione. Proprio perché le popolazioni sono inquiete. E io oggi abbasserei un pochettino le preoccupazioni sui conflitti che nascono da divisioni etniche e di lingue. Le mediazioni sono necessarie perché la gente è inquieta in relazione al futuro del proprio lavoro; in un momento in cui si dice che il lavoro non è molto importante, di fatto il lavoro è importantissimo. Inquieti possono essere gli immigrati e i cittadini dello stato che li ospita. La necessità di mediazione nasce dall'inquietudine. Le famiglie non sono aggressive perché l'altro è svizzero, l'altro è afgano, l'altro viene da un paese lontanissimo, esse sono inquiete.

Ma non sono solo le minoranze, sono anche la maggioranza della popolazione e anche quelli che lavorano. Il problema della disoccupazione è quasi risolto, provvisoriamente, nei paesi europei. Non è quindi solo il problema del lavoro che genera l'inquietudine. È necessaria una mediazione che riguarda l'insieme della popolazione. Modello professionale, modello associativo, modello comunitario, modello volontario di mediazione? Io penso che nessuno possa essere escluso. Alcune volte sono necessari dei mediatori istituzionali, quando i conflitti riguardano fatti importanti e non si può pensare che un individuo tutto solo possa mediare

⁴⁰¹ Gelpi E., *L'educazione degli adulti in Europa: creatività per cambiare*, op. cit., p. 80.

⁴⁰² Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

attraverso delle associazioni. Altre volte la mediazione è invece quella che chiamiamo comunitaria, che trova una sua espressione attraverso una partecipazione che può essere una mediazione nel campo della medicina (per esempio l'utilizzazione della comunità anche come assistenza di tipo psicologico, psichiatrico, importantissima come mediazione). La mediazione comunitaria è una mescolanza di professione e non professionale. Quando si dice professionale, non è che solo il mediatore sia professionale. Professionali sono per me i medici, le infermiere, gli insegnanti. Questi sono i mediatori professionali, ma non della mediazione, sono i mediatori professionali di due momenti: la salute e l'educazione che sono importanti in tutti i paesi.

Quindi io sarei per questa articolazione del modello professionale, del modello comunitario, del modello volontario (le associazioni svolgono a volte delle funzioni significative). Anche le strutture pubbliche hanno un interesse a un dialogo con queste associazioni. È evidente che mediatori importanti sono ormai tutti quelli che sono attivi nel mondo delle arti. Cioè, non si pensa all'artista come mediatore, ma di fatto se c'è pace molte volte nei momenti conflittuali è perché abbiamo dei personaggi del mondo delle arti, della musica, della pittura e della scrittura anche nelle sue nuove forme (i graffiti ad esempio), ecc. Questi sono importanti per le mediazioni culturali.

La mediazione come progetto per contribuire a modificare le istituzioni nei paesi d'origine, nei paesi d'accoglimento, nelle università. Tutte queste istituzioni hanno bisogno di sollecitazioni e di mediazione. Perché le istituzioni molte volte non avvertono la grande mobilità della nostra società. La mediazione come mediazione delle istituzioni verso la società, espressa dalle istituzioni, espressa da chi vive in questa società per trasformare le istituzioni in grandi momenti di mediazione, ci siano i professionisti o non ci siano i professionisti della mediazione»⁴⁰³.

Si delinea dunque anche il campo della mediazione culturale, intesa non solo come sviluppo di una nuova figura professionale ma soprattutto come progetto per contribuire a modificare le istituzioni nei paesi d'origine e nei paesi di accoglienza. Si hanno, pertanto, due grandi significati del termine "mediazione culturale": il primo significato corrisponde alla vera e propria azione professionale e istituzionale di traduzione e facilitazione comunicativa fra il paese di arrivo e lo straniero; il secondo significato riguarda invece la mediazione che mettono in atto tutti coloro che partecipano dinamicamente al progresso della società, alla risoluzione dei suoi problemi, alla costruzione di nuove norme.

Ettore Gelpi sottolinea l'importanza dell'elemento culturale nella mediazione in un momento storico in cui purtroppo la cultura e l'educazione sono mercificate e, conseguentemente, non svolgono più questa funzione:

«C'è un tentativo permanente di pedagogizzare la cultura, la cultura come strumento per adattare, e rendere nella fabbrica e nella comunità le persone più docili e nello stesso tempo la cultura sta diventando un grosso affare, come l'educazione.

La cultura ha una funzione importante, per far vivere a ciascuno le sue emozioni, ma noi la stiamo uccidendo. Cioè stiamo recuperando e uccidendo la cultura. E penso che questo debba far riflettere, se pensiamo che la mediazione culturale è importante. Se abbiamo deciso che il football è la mediazione culturale universale, è molto inquietante. Quindi io chiederei anche ai responsabili politici che mi precisino non solo le loro politiche educative, ma anche le loro politiche culturali.

Senza la presenza permanente di personaggi di cultura noi corriamo dei rischi. Mediazione culturale senza cultura, perché adesso a tutti piace la cultura, nel momento in cui la si sta uccidendo. Lotte nuove che interessino in sindacati e tutte le forse che si dicono moderne,

⁴⁰³ Gelpi E., *Intervento alla tavola rotonda*, in Fondazione ECAP/Stiftung ECAP, *Mediazione culturale/Kulturelle Vermittlung*, Ediesse, Zurigo, 2002. pp. 167-168.

progressiste, per sviluppare, difendere, permettere alla cultura di vivere. Perché quando c'è cultura, c'è anche possibilità di comunicazione. Tutte le minoranze o maggioranze che sono soffocate, fanno delle cose terribili (per esempio il bambino che negli Stati Uniti va a scuola con una pistola carica; si tratta di un bambino intelligente, perché sa che la pistola è carica e, di solito, non la usa). Se ci fossero più momenti culturali per i bambini e per i loro genitori non ci sarebbero questi drammi.

Per la mediazione culturale bisogna che la cultura sia viva e non si limiti a essere una cultura di musei e di osservazioni del passato. Che sia cultura di oggi, cultura di domani, e va fatto oggi un lavoro in profondità. Sarà anche il lavoro di moltissima gente in futuro. È assurdo che continuiamo a produrre, produrre e produrre, quando produciamo prodotti materiali che saranno distrutti il più rapidamente possibile. I contadini analfabeti vivevano molti più momenti e eventi di cultura di quelle che oggi vivono società ricchissime»⁴⁰⁴.

Difendere la cultura è la prima funzione della mediazione, senza ciò gli aggettivi “culturale” e “interculturale” a lei associati non hanno alcun senso. Difendere la cultura di vivere, difendere la cultura che porta alla comunicazione tra le persone, valorizzare la cultura di tutti: solo così ci può essere mediazione solida e duratura. Tutto il resto, tutte le finte “culture” sono destinate a morire nel tempo.

Ciò non può essere messo in pratica senza prendere in considerazione la cultura degli stranieri e il loro potenziale espressivo, spesso sottovalutato o del tutto ignorato. In genere infatti, le pubblicazioni sui lavoratori migranti riflettono le concezioni del fenomeno che hanno le Istituzioni, i Governi o gli enti che promuovono tali pubblicazioni. Rimane assente, il più delle volte, il potenziale culturale, espressivo e creativo di queste persone. È necessario uno sforzo nella direzione di una conoscenza “diretta” dell'esperienza di migrazione dei lavoratori, per sviluppare politiche ed attività realmente rispondenti alle loro domande, ai loro bisogni, alle loro attese. Ciò anche per uscire da un approccio puramente economico, fondato cioè sul rendimento dei lavoratori migranti, e orientato verso la compassione, il sentimentalismo e il paternalismo. L'educazione dei lavoratori migranti si inserisce dunque in una problematica che supera la semplice alfabetizzazione, la formazione linguistica e le azioni di supporto per i migranti adulti e per i loro figli. È urgente questa domanda: “educazione per continuare i rapporti di dipendenza nei paesi d'origine e in quelli ospitanti, o invece discriminazione “positiva” in vista di un nuovo ordine mondiale dell'educazione nel quale i lavoratori migranti siano collocati non solamente tra i beneficiari ma bensì tra gli attori, i protagonisti? È da una riscoperta della storia dell'educazione e della cultura che viene la risposta principale a questo tipo d'educazione”⁴⁰⁵.

I migranti arrivano certamente con una domanda di lavoro ma anche con esperienze, speranze e desideri che vanno al di là del lavoro stesso e che coinvolgono la piena valorizzazione dell'individuo. Portano anche una storia e una cultura individuale e collettiva

⁴⁰⁴ Ivi, p. 173.

⁴⁰⁵ Gelpi E., *Migrazione e creatività*, in *Immigrazione straniera e bisogni socio-educativi*, Atti del Convegno, Quaderni della regione Lombardia, n. 111, 14-15 ottobre 1983, p. 15.

che, se opportunamente valorizzata, potrebbe essere un'importante occasione di arricchimento per tutti i paesi coinvolti.

Già nel 1985 Ettore Gelpi scrive:

«Forse nell'ostilità e nel rifiuto esistente nei confronti del lavoratore migrante c'è a livello inconscio la percezione che noi tutti potremmo divenire "migranti" poveri o di lusso. La mobilità geografica all'interno del sistema produttivo aumenta e riguarda un numero sempre crescente di lavoratori.

In effetti l'educazione ai problemi dell'emigrazione avrà in futuro uno spazio ben più ampio che al giorno d'oggi. L'utenza di questo tipo di educazione sarà costituita da un lato dall'insieme delle popolazioni, dato che masse più numerose di migranti, veri o potenziali, domanderanno iniziative di formazione; dall'altro, la comunità nazionale dovrà essere preparata all'"interculturale", alle migrazioni internazionali, al superamento di ogni forma di razzismo.

Per l'educazione quindi il fenomeno migrazione si appresta ad assumere caratteristiche permanenti e non più eccezionali. Da ciò, forse, una nuova tendenza a desiderare, da parte di insegnanti e studenti, che questo fenomeno possa contribuire ad arricchire il contenuto delle strutture educative, oggi alla ricerca di nuove ragioni di essere.

Trasformare istituzioni mono-culturali in istituzioni interculturali significa allargare le strutture educative e sviluppare nuove forme di apprendimento per un'utenza nuova o tradizionale che sia.

Il compito non è facile dato che i formatori posseggono attualmente strumenti abbastanza deboli per sviluppare attività interculturali che facciano riferimento a relazioni internazionali più giuste fra i differenti paesi, o all'interno di un singolo territorio nazionale. Le scienze umane sono spesso dimenticate, o peggio ancora, le società più lontane e le comunità più marginali vengono studiate e analizzate in una prospettiva sessista e classista.

La ricerca interculturale potrebbe essere uno strumento per mantenere questa dipendenza, o al contrario per stimolare un'apertura delle scienze umane e sociali al contributo delle conoscenze acquisite dalle più svariate comunità.

Esiste un problema di conoscenza della storia, sia recente che passata, del migrante. Le popolazioni autoctone provano spesso timore e qualche volta disprezzo del "modo d'essere" degli immigrati (17) (caratteristiche somatiche, loro modo d'abbigliarsi, loro rapporto con il denaro, loro concezione della vita e della morte).

Prepararsi ad accettare differenti modi d'essere riguarda comunque l'insieme delle comunità autoctone e immigrate, e forse liberarsi dei propri timori e pregiudizi è il punto di partenza per accettare l'altro e per farsene un'immagine corretta»⁴⁰⁶.

Se basiamo la relazione fra autoctoni e immigrati sull'equità, i neo arrivati, come tutti gli altri cittadini, avrebbero diritto alla cultura e all'educazione, anche quella più avanzata. Invece per loro si pensa solamente a servizi educativi e culturali di compensazione e di qualità mediocre o non ben definita. Oggi però la cultura è arricchita da creatori che vengono anche dall'estero: "i lavoratori migranti sono considerati spesso meramente come consumatori culturali e richiedenti di educazione. Fortunatamente, questa rappresentazione non corrisponde alla realtà perché essi sono anche produttori culturali, innovatori e, a volte, ricercatori"⁴⁰⁷. Le società che accolgono lavoratori stranieri, in molti casi, dimenticano che

⁴⁰⁶ Ivi, pp. 17-18.

⁴⁰⁷ Gelpi E., *Community, education and migrant workers, myths and realities*, in Poster C., Krüger A. (a cura di), *Community Education in the Western World*, op. cit., p. 137.

Testo originale: *Migrant workers are often considered as merely cultural consumers and educational demanders. Fortunately, this representation does not correspond to the reality because they are also cultural producers, innovators and sometimes researchers.*

queste persone portano con loro non solamente il folklore ma anche un bagaglio di conoscenze scientifiche e tecnologiche che usano per effettuare il passaggio da una società ad un'altra e per essere in grado di sopravvivere nel nuovo contesto. I migranti sono anche ricercatori culturali e scientifici perché devono comprendere come integrarsi in un nuovo contesto scientifico e culturale.

La pedagogia interculturale è indubbiamente collegata alla volontà politica perché si situa a ogni livello educativo: la pedagogia interculturale è presente nel curriculum scolastico più specifico come nella progettazione educativa più ampia, nell'azione del singolo insegnante come nelle più grandi strutture educative. Le relazioni interculturali più importanti si vivono nei luoghi di lavoro e di comunità e le strutture educative formali riflettono la violenza o la tolleranza della vita quotidiana. Pertanto la pedagogia interculturale, se vuole avere futuro, deve relazionarsi con le esperienze educative e culturali della vita di tutti i giorni. In questo senso, essa è una dura lotta contro le esclusioni di tutti i giorni, nello stesso quartiere, nella stessa scuola, nella stessa città o, anche, a livello internazionale⁴⁰⁸.

Secondo Ettore Gelpi, nei migranti convivono apprendimento limitato e apprendimento creativo. Le limitazioni al loro apprendimento sorgono dal fatto che le loro conoscenze pregresse sono spesso considerate inadeguate nel nuovo contesto formativo. Ciò che non si prende in considerazione è che i migranti imparano molto velocemente perché hanno l'urgenza di acquisire rapidamente competenze importanti per il nuovo contesto lavorativo, politico e sociale. Non si tratta dunque di un apprendimento passivo: i migranti imparano per cambiare le loro condizioni di vita e per costruire una nuova società in cui i loro figli possano vivere più agevolmente e serenamente. Purtroppo, l'alto livello delle loro motivazioni spesso non trova una risposta adeguata nelle istituzioni educative formali che giudicano il livello di apprendimento degli stranieri solo in base al livello di apprendimento della lingua degli autoctoni⁴⁰⁹.

Alcune società fanno una distinzione fra migranti intellettuali e lavoratori migranti: “le persone non considerano Picasso o Modigliani o, per la materia, artisti o scienziati di ogni genere come “lavoratori migranti”. Allo stesso tempo, i movimenti di massa – le unioni commerciali, le cooperative, le associazioni locali - spesso ignorano il fatto che molti membri attivi sono di origine straniera, ma il loro contributo è fondamentale per la vita associativa”⁴¹⁰. Seguendo una prospettiva storica, possiamo osservare che i lavoratori migranti sono più

⁴⁰⁸ Cfr. Gelpi E., *Pedagogia intercultural y problemas socio-educativos de las minorias*, in AA. VV., *Educación multicultural e intercultural*, IMPREDOUR, Granada, 1992, pp. 25-34.

⁴⁰⁹ Cfr. Gelpi E., *Community, education and migrant workers, myths and realities*, in Poster C., Krüger A. (a cura di), *Community Education in the Western World*, op. cit., p. 140.

⁴¹⁰ Ivi, p. 137.

rispettati a livello culturale quando lo *status* del paese nativo è alto.

Se è vero che l'educazione, da sola, non può cambiare il mondo del lavoro, è vero anche che l'educazione può aumentare la possibilità di accesso al lavoro e contribuire alla creazione di nuovi impieghi. Se l'equità fosse la base delle relazioni fra autoctoni e immigrati, non avrebbero ragioni di esistere gran parte dei servizi donati o venduti agli immigrati perché questi ultimi avrebbero, come tutti gli altri cittadini, diritto alla cultura e all'accesso all'educazione di ogni ordine e grado, potrebbero essere soggetti attivi nella vita politica, nella produzione, nella comunicazione. Dunque "l'integrazione degli immigrati e delle minoranze nella società europea non è incompatibile con il loro organizzarsi in funzione dell'educazione. Senza di ciò un largo numero di lavoratori immigrati e di minoranze locali non potrebbero veder garantito il rispetto dei propri diritti linguistici, culturali, educativi e sociali. Uno dei compiti dell'Eda in un'Europa multiculturale è di garantire il diritto alla diversità, senza per questo escludere gli altri. Qualsiasi comunità che sia omogenea, monolitica e compatta è il risultato o di un rifiuto della "diversità", o della sua estrema esaltazione"⁴¹¹.

5.5 Donne, lavoro e formazione

Per un arco di tempo lunghissimo, la donna non è stata considerata, e in molti casi non si è considerata, un soggetto autonomo dotato di dignità pari a quella degli uomini. La subordinazione della donna all'uomo è millenaria e investe non solo la sfera familiare ma anche quella delle relazioni sociali, politiche ed economiche ed educative. Come sostiene Elena Gianni Belotti, le donne sono educate fin dalla più tenera infanzia a "mettersi volentieri al servizio dei maschi"⁴¹², sia a scuola che in famiglia. La storia delle donne rimane, spesso, un'appendice dell'altra storia, quella degli uomini, quella vera, quella importante. Il filo conduttore di qualsiasi riflessione sulle donne è la constatazione di una infondata e ingiusta disuguaglianza tra i sessi, di una discriminazione basata sulla diversità biologica che vede il sesso femminile in una condizione di inferiorità rispetto a quello maschile.

A partire della Rivoluzione Francese, nascono e si sviluppano i movimenti femministi, soprattutto in Europa e negli Stati Uniti, che trovando il proprio obiettivo nell'affermazione dell'autonomia delle donne, nella loro emancipazione dalla disuguaglianza, nella rivendicazione positiva delle differenze di genere, nella conquista di traguardi importanti come, ad esempio, il diritto di voto e leggi adeguate in materia di divorzio, di tutela della maternità, di interruzione volontaria di gravidanza, di pari opportunità e di violenza sessuale.

⁴¹¹ Gelpi E., *L'educazione degli adulti in Europa: creatività per cambiare*, op. cit., p. 80.

⁴¹² Gianni Belotti E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1973, p. 157.

Nonostante gli anni di lotte dei movimenti per i diritti delle donne, le discriminazioni di genere sono molto forti anche ai nostri giorni, basti pensare ai luoghi comuni che tuttora condizionano il nostro linguaggio e il nostro modo di pensare (sesso forte e sesso debole) e alle violenze fisiche e psicologiche di cui tante donne sono ancora vittime.

Un intellettuale completo come Ettore Gelpi non può escludere dal suo pensiero sull'essere umano una riflessione sulle diversità di genere, riflessione orientata soprattutto verso l'intreccio tra l'identità femminile e le dinamiche della formazione, del lavoro e della partecipazione politica, sempre tenendo presente la specificità di ogni singolo caso poiché, nelle diverse parti del mondo, le condizioni di vita e di lavoro delle donne hanno delle proprie peculiarità e, per questo, ogni discorso generalizzante risulta inadeguato. Ad esempio, la semplice espressione "donne lavoratrici" unisce sotto uno stesso termine condizioni di lavoro assai diverse: lavoratrici *part-time*, donne pienamente inserite nel contesto produttivo, donne che lavorano a domicilio, donne che lavorano a cottimo, donne straniere. Vi sono poi donne che vivono differenti condizioni abitative e donne, molte, che hanno una doppia attività, professionale e domestica, o che vivono rinchiusi in due case: la propria abitazione e quella presso cui svolgono il lavoro domestico. Questa grande differenziazione del contesto femminile rende particolarmente difficoltose le azioni collettive per la difesa dei loro diritti. La divisione del lavoro colpisce in maggioranza le donne laddove il mercato del lavoro è già poco favorevole per l'uomo anche se la donna, in ogni caso, ha un ruolo importante nella produzione agricola, artigianale, industriale, della cura alla persona e, come è stato precedentemente detto, nell'attività domestica, sia in famiglia che fuori. Le donne vivono condizioni disomogenee all'interno dei paesi industrializzati e, ancora di più, tra i paesi del Nord e quelli del Sud⁴¹³.

Il movimento femminista che, negli anni, ha ampiamente contribuito alla riflessione riguardo all'apporto della donna al mondo della produzione e che si è battuto proficuamente affinché il lavoro domestico e il lavoro non ufficiale della donna fossero riconosciuti al pari del lavoro salariato, dovrebbe attualmente riprendere la propria lotta ma partendo da una visione ancora più dinamica della condizione femminile. Le nuove lotte si situano infatti su terreni prima sconosciuti: se, da un lato, la donna ha conquistato il diritto di accedere a ogni tipo di insegnamento e di partecipare alla direzione delle attività tecniche e scientifiche, dall'altro, bisogna lottare affinché questo accesso non limiti e impoverisca la sua vita personale⁴¹⁴. Le donne stanno lottando "non solo per migliori condizioni economiche e lavorative, ma anche per il diritto a una piena espressione nella loro vita personale, sociale e

⁴¹³ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 133-134.

⁴¹⁴ Cfr. *ivi*, p. 134.

culturale. Il riconoscimento formale dei diritti umani non cambia la loro dipendenza. L'integrazione attraverso il sistema di quote è spesso un modo per mantenere la donna in una situazione di discriminazione permanente. Le opportunità sociali e lavorative devono essere condivise in modo equo. Quest'uguaglianza non esclude che la donna possa contribuire in modo originale, proprio per la sua specificità, allo sviluppo umano"⁴¹⁵. L'acquisizione di nuovi diritti per le donne (lavoro *part-time*, congedo di maternità, lavoro a domicilio ecc.), se non sono ugualmente praticati dagli uomini ha il rischio di essere uno svantaggio per le carriere professionali e per il profilo sociale della donna, così come per i nuovi rapporti da stabilire tra uomini e donne"⁴¹⁶. Il cambiamento dovrebbe essere invece concepito nella direzione di una ridefinizione dei ruoli, anche di quelli tradizionalmente femminili come i lavori domestici: "per accompagnare i mutamenti profondi della società, ci hanno detto che occorre rivedere la percezione che noi abbiamo delle nostre attività sociali. Perché no? Perché non cambiare, per esempio, il modo di vedere sul lavoro domestico, compiuto quasi esclusivamente dalle donne e sempre sotto-valorizzate? Economicamente parlando, questo lavoro non è mai preso in conto, confortando il mito di una donna meno produttiva dell'uomo. Mi ricordo di uno studio, condotto in Italia, che evidenzia la disoccupazione degli uomini comparata a quella della donna. La disoccupazione è per un uomo una vera tragedia, ci informa lo studio. Egli perde i suoi amici, si rattrista e abbandona ogni sua identità. È la fine. Allorquando nella stessa situazione, con lo stesso dramma sociale, una donna disoccupata rafforza la sua funzione in seno alla cellula familiare, attraverso il lavoro domestico, e continua in questa e per questa attività ad essere identificata. Si vede l'ambiguità di questo lavoro! ... Sottovalutato da una parte per meglio servire dall'altra. Ciascuno, uomo o donna, ci guadagnerebbero da un suo giusto riconoscimento..."⁴¹⁷.

Le donne si battono per far progredire e migliorare le proprie condizioni lavorative; questo sicuramente è un obiettivo economico ma che racchiude anche la realizzazione professionale della donna lavoratrice. Ettore Gelpi audacemente avanza l'ipotesi di un'"economia globale bisessuata"⁴¹⁸ anche se molte sono le resistenze, soprattutto da parte dei teorici che considerano impossibile un'economia domestica bisessuale. Le politiche economiche e del lavoro che non osano affrontare questa tematica rischiano di essere lo strumento della perpetuazione dell'emarginazione e della discriminazione delle popolazioni femminile, che rappresenta la maggioranza del genere umano. Appare evidente che un totale riconoscimento

⁴¹⁵ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 31.

⁴¹⁶ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 135.

⁴¹⁷ Archivio ECAP Zurigo, *Prospettive per l'invenzione di nuovi impieghi*, testo di Ettore Gelpi, Ariccia, 1993, pp. 1-2.

⁴¹⁸ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 137.

del lavoro professionale e domestico della donna modificherebbe sensibilmente la configurazione dell'economia mondiale, in cui attualmente il lavoro impercettibile della donna rappresenta, in molti casi, una parte dei profitti delle imprese (lavoro domestico non pagato, produzione di capitale umano, ecc.)⁴¹⁹.

La situazione di svantaggio delle donne è molto evidente anche nella vita politica dato che sono, in molti casi, escluse da alcuni settori della vita sociale e produttiva e dalla partecipazione alle decisioni politiche oppure, in altri casi, fanno molta più fatica degli uomini per raggiungere una posizione politicamente rilevante. La partecipazione della donne alla politica è, tuttavia, una condizione indispensabile affinché esse possano partecipare alla definizione delle decisioni che le riguardano direttamente e delle politiche globali della società. In più, la questione femminile, oltre che occuparsi dell'accesso delle donne a campi finora riservati agli uomini, dovrebbe estendersi alle politiche di sviluppo e di lotta contro l'esclusione, la marginalità e la discriminazione⁴²⁰.

Nella sua intervista, Saul Meghnagi ricorda che Ettore Gelpi, nel 1987, è stato favorevole alla candidatura di Llona Staller (Cicciolina) alle elezioni politiche del 1987 nel partito radicale di Marco Pannella per provocare e spingere a riflettere sui rapporti di genere:

«Fece scandalo quando sostenne la positività della candidatura di Cicciolina, che era una porno-star, nel Partito Radicale, dicendo che era una rottura e che era una provocazione importante per far riflettere sui rapporti di genere. All'epoca fu uno scandalo, infastidi perché effettivamente mettere fra i candidati di un partito una *porno-star* non era il massimo e lui la considerò, viceversa, una provocazione per riflettere seriamente sui rapporti di genere e sull'idea di libertà. Lui aveva questo modo di fare irriverente e provocatorio, cercava la rottura»⁴²¹.

La disuguaglianza delle donne nella vita produttiva, politica e sociale ha conseguenze anche sulle opportunità di formazione. Le donne incontrano maggiori difficoltà sia nella formazione continua che in quella iniziale che, spesso, prolungano di qualche anno per mancanza di posti di lavoro. La rivoluzione educativa in corso sta però, fortunatamente, arricchendo la condizione della donna di fronte all'educazione: insegnamento a distanza, ruolo dei media e nuove tecnologie informatiche possono offrire nuove possibilità educative alle donne, la cui mobilità nello spazio è spesso più limitata rispetto agli uomini⁴²²: “la donna potrà diventare attrice principale e cessare di essere marginale, ma l'avventura educativa delle donne potrebbe dall'altra parte conoscere nuove forme di emarginazione, se nel processo di informatizzazione dell'educazione si isola la donna e la si mantiene in un ruolo subordinato. Pianificatori e politici dell'educazione non possono ignorare la specificità sociale, educativa e sessuale degli

⁴¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 136-138.

⁴²⁰ Cfr. *ivi*, p. 136.

⁴²¹ Estratto dall'intervista a Saul Meghnagi.

⁴²² Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., pp. 138-139.

studenti attuali e futuri. Le donne, nel loro insieme e non solo le loro élite, hanno il diritto di contribuire alla cultura e alle nuove pratiche educative”⁴²³.

5.6 Sviluppo e nuove tecnologie

Per definizione, l’uomo è innovatore. L’importanza della tecnologia e dell’innovazione nello sviluppo dell’uomo è evidente dato che, fin dalla sua comparsa, il suo cammino si è incrociato con quello degli strumenti che da sempre ha costruito: con la sua evoluzione, la tecnologia ha alleviato, semplificato e migliorato la vita dell’uomo. *L’homo sapiens* è sempre stato *homo technologicus*, ibrido di uomo e tecnologia in perpetua trasformazione. Si potrebbero usare le celebri parole del filosofo Emmanuel Mounier (1905-1950) “la natura dell’uomo è l’artificio” per sostenere che la scienza e la tecnologia fanno “naturalmente” parte dell’evoluzione della specie umana e rinviano a una funzione “creatrice” dell’uomo.

Molte delle tecnologie che noi oggi conosciamo e utilizziamo quotidianamente, soprattutto quelle relative alla comunicazione (ad esempio il *computer* e internet), nascono dagli ambienti militari e, solo in seguito, il mondo civile se n’è appropriato valorizzandone le peculiarità. Paradossalmente quindi, la guerra ha stimolato, più di ogni altro evento, le nuove tecnologie della comunicazione che noi oggi utilizziamo nella vita quotidiana e anche in educazione. Queste tecnologie, che nascono in un ambiente gerarchico e lineare, vengono poi usate in contesti del tutto diversi, creativi e pacifici; Ettore Gelpi ha ben chiaro come uno strumento progettato in ambito militare, come ad esempio la rete, possa diffondersi e diventare paradossalmente uno strumento di democrazia e di partecipazione pacifica:

«La rete è uno strumento di diffusione democratica dal basso delle informazioni gigantesco, è uno strumento costruito dall’esercito, è uno strumento prettamente militare, però, nello stesso tempo, tu lo devi sapere ma non ti devi far fermare, non ti devi far bloccare. Lui [Ettore Gelpi] aveva questa capacità di guardare alle cose, interpretarle, ma poi però anche la creatività per riutilizzarle, lui faceva e proponeva di fare un lavoro di rimessa insieme delle cose a partire da nuovi punti di vista»⁴²⁴.

Le Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC) possono essere o meno fattori di trasformazione e di progresso, a seconda delle situazioni e delle modalità del loro utilizzo. Se, ad esempio, analizziamo i sistemi educativi, la TIC possono giocare un ruolo nella colonizzazione e nella dominazione e, parallelamente, un ruolo di liberazione attraverso un più allargato accesso alla conoscenza, alle informazioni e alla formazione⁴²⁵. I beneficiari della rivoluzione scientifica e tecnologica, in molti casi, sono solamente una parte della popolazione mondiale e l’esclusione dell’altra parte della popolazione porta un forte aumento

⁴²³ Ivi, p. 140.

⁴²⁴ Estratto dall’intervista a Claudio Tosi.

⁴²⁵ Cfr. Morin E., *La formation et la culture face au développement technologique et à la globalisation. Intervista a Ettore Gelpi*, op. cit., p. 2.

di fenomeni come l'emigrazione e le sempre crescenti ineguaglianze economiche fra paesi e gruppi sociali. La rivoluzione scientifica e tecnologica può quindi contribuire ad aumentare le forme di esclusione e a creare una sola grande monocultura produttiva, culturale e linguistica oppure, viceversa, contribuire ad opporvisi⁴²⁶.

Il problema delle economie del Sud per ciò che riguarda la scienza e le nuove tecnologie è in gran parte collegato alla loro collocazione rispetto alla divisione internazionale del lavoro e presenta una doppia natura: da un lato vi sono pochissimi investimenti in questo campo e ciò porta alla dipendenza dai risultati della ricerca prodotta da altri; dall'altro lato, vi è un forte trasferimento delle tecnologie dai paesi del Nord verso quelli del Sud. L'introduzione delle nuove tecnologie, posta in questi termini, contribuisce ad aumentare il divario tra Nord e Sud, separa tra di loro i paesi del Sud e ha conseguenze anche sulla vita sociale all'interno di uno stesso paese: le tecnologie, infatti, favorendo la decentralizzazione della produzione verso questi paesi, contribuisce ad accelerare l'esodo dalle campagne verso le città e verso altri paesi del Sud e del Nord. Tutto ciò accompagnato da un forte sviluppo del lavoro sommerso nelle sue differenti forme. Una prospettiva positiva per i paesi del Sud sarebbe rappresentata dalla disponibilità di nuove tecnologie dell'informazione, rese accessibili per tutti nella doppia direzione di emettere e ricevere informazioni. Ciò senza escludere le risorse e gli strumenti di comunicazione tradizionale che rimane la comunicazione principale per una parte importante della popolazione⁴²⁷.

La scienza e la tecnica sono dunque anche il risultato di un'accumulazione legata all'imperialismo, alla colonizzazione e allo sfruttamento. Anche se la scienza e la tecnica sono il risultato del lavoro di tutta l'umanità, questo prodotto è ripartito in parti disuguali tra i paesi. Inoltre, come è stato detto prima, la maggior parte della ricerca in ambito tecnologico e scientifico viene svolta e controllata dai militari e dai servizi segreti e lascia un po' perplessi quanto all'obiettività e alle finalità delle ricerche. Caratteristica delle scoperte scientifiche è invece l'interculturalità in quanto tutte le scienze, siano esse umane, matematiche sociali o della natura, incontrano variabili culturali di cui si tende a ignorare le implicazioni. Lo sviluppo scientifico e tecnologico procede parallelamente con la presa di coscienza scientifica delle popolazioni e, a tal fine, compito degli scienziati e dei tecnologi non è solo quello di sviluppare le scienze e le tecnologie ma anche di mettere a disposizione di tutte le popolazioni i risultati delle loro ricerche, affinché non si scavi un fossato fra gli esseri umani che hanno una cultura scientifica e quelli che non sono invece preparati scientificamente⁴²⁸. Le innovazioni scientifiche e tecnologiche dovrebbero essere considerate come dei "beni

⁴²⁶ Cfr. Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., pp. 52-54.

⁴²⁷ Cfr. *ivi*, pp. 54-55.

⁴²⁸ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 17.

comuni” appartenenti a tutta l’umanità.

Con lo sviluppo della società tecnologica, la gestione e il controllo della società, delle industrie e del lavoro diventano sempre più complicati dato che i centri di decisione, i modi di produzione e di organizzazione sembrano allontanarsi dal controllo e dalla comprensione degli individui. Le nuove tecnologie incidono non solo sul contenuto del lavoro ma anche sulla natura dei rapporti tra gli individui all’interno di una stessa struttura produttiva, portando a forti differenziazioni fra i lavoratori che appartengono a diversi settori produttivi o allo stesso settore: le nuove tecnologie e l’organizzazione del lavoro da un lato liberano l’uomo da gran parte del lavoro manuale e anche intellettuale ma, dall’altro, pongono seri problemi di contrazione dei posti di lavoro disponibili. Dunque, a livello lavorativo, si possono verificare alcune resistenze all’innovazione tecnologica da parte di alcuni soggetti che si percepiscono come “vittime” di una ingiusta ristrutturazione e per i quali l’aspetto innovativo è soprattutto uno svantaggio. Questi stessi individui, con ogni probabilità, vogliono mostrarsi molto aperti alle innovazioni tecnologiche nelle attività domestiche, sociali e nel tempo libero. Le nuove tecnologie, se inserite nel mondo produttivo senza una adeguata riflessione su una possibile trasformazione della posizione dei dipendenti all’interno del processo produttivo, rischiano di incentivare sempre di più la distanza tra coloro che partecipano al processo di innovazione e coloro che, invece, ne rimangono ai margini anziché favorire i processi di democratizzazione dei luoghi di lavoro e della società⁴²⁹.

Davanti a questa idea di tecnologia che sembra intrappolare la democrazia e l’uguaglianza, tre sono le ipotesi che si potrebbero proporre:

- non è possibile una soluzione democratica nella società tecnologica contemporanea;
- vi sono soluzioni democratiche ma solo a condizione che cambino i rapporti di classe all’interno della società;
- la scienza e la tecnologia sono, o possono diventare, gli strumenti per una trasformazione democratica della società.

L’ipotesi di bloccare lo sviluppo tecnologico a favore della democrazia non ha nessun senso né alcuna possibilità di riuscita in quanto, sostiene Gelpi, “il cattivo uso della scienza e della tecnologia non può implicare la loro negazione, così come il mal uso del socialismo, della democrazia e della fede umana e religiosa non significa la negazione di questi progetti umani”⁴³⁰.

Lo stesso si può dire per la seconda ipotesi: i rapporti di classe non mutano da un momento all’altro ma sono necessarie lotte e azioni politiche intenzionali. Una soluzione positiva a

⁴²⁹ Cfr. Gelpi E., *Formation et emploi: le choc de deux crises*, “Pour”, n. 112, 1988, p. 8.

⁴³⁰ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 36.

questa problematica potrebbe essere di approfittare delle possibilità offerte dalla tecnologia per rafforzare il potere decisionale degli individui, grazie all'aumento delle possibilità di informazione, per fortificare gli strumenti democratici e anche per creare impieghi alternativi a quelli non più disponibili, appropriati alle domande, vecchie e nuove, relative all'istruzione, alla cultura, all'ambiente e alla qualità della vita in generale:

«Sogno di un mondo senza dinamica scientifica e tecnologica, ritorno alla terra “inquinata” o al pensiero irrazionale? O al contrario, ciò che è necessario è di permettere a tutti di impadronirsi della scienza e della tecnologia per dare un senso alla vita quotidiana di tutti, nelle relazioni umane, a livello locale, nazionale e globale? Ma come fare? Ciò non è semplice, ma nemmeno così difficile. Tutte le ricerche scientifiche e tecnologiche fondamentali e applicate non possono essere dissociate da un'analisi concernente necessità e benessere degli uomini da una parte, e dall'altra, previsioni di investimenti necessari per evitare che le scoperte scientifiche e tecnologiche non si trasformino in non previste catastrofi. [...] Se la pace e non la guerra è l'obiettivo degli esseri umani, tutti devono essere in grado di orientare la ricerca e le politiche scientifiche e tecnologiche. Ma quali e in quali luoghi? Nel cuore delle comunità, delle strutture educative, delle strutture di produzione, di nuove espressioni di vita associativa...à la dove la catena si interrompe. Le nuove tecnologie per la produzione, l'informazione e l'educazione devono continuare a servire l'esistente e rafforzarlo, o al contrario occorre utilizzare tutte le scoperte tecnico-scientifiche, quali l'informazione in tempi reali ed a livello planetario, per permettere di costruire nuovi incontri tra gli uomini? Forse in questa interruzione della catena, non si può più accontentarsi di innovazioni; occorre guardare all'invenzione, creatività e creazione»⁴³¹.

Una delle questioni centrali dell'innovazione tecnologica è la partecipazione degli individui all'attività produttiva: ciò che spesso viene chiamato “resistenza all'innovazione” non è altro che una reazione all'esclusione, alla marginalizzazione e alla perdita di potere da parte di coloro che ne sono interessati. La rapidità delle trasformazioni nel mondo della produzione richiede una certa capacità di innovazione e di creazione tecnologica, non solamente una buona capacità di adattamento: l'innovazione non è necessariamente collegata a un modello particolare di gestione ma si colloca a tutti i livelli della struttura produttiva. La capacità di innovazione, spesso, è un riflesso della salute della società e delle sue strutture produttive: l'apertura alle innovazioni scientifiche e tecnologiche sono il segno di un contesto sociale vivo, curioso, in continuo movimento e, soprattutto, capace di rimettersi in discussione. L'innovazione è anche il riflesso delle politiche riguardanti lo sviluppo tecnico e scientifico: visioni troppo riduttive della scienza e della tecnologia possono frenare le innovazioni. Dunque, la relazione fra l'uomo e la macchina può essere molto feconda per lo sviluppo dell'umanità⁴³².

Di grande utilità sarebbe uno studio sociologico delle scienze, capace di prevedere le conseguenze delle innovazioni scientifiche e tecnologiche sulle relazioni sociali e sulle relazioni tra i popoli al fine di meglio comprendere la natura progressista o conservatrice delle

⁴³¹ Archivio ECAP Zurigo, *Catena interrotta educazione e lavoro*, Scritto di Ettore Gelpi, 1996, pp. 3-4.

⁴³² Cfr. Gelpi E., *Un meccano international*, op. cit., p. 61.

resistenze alla ricerca e all'innovazione. Il progresso scientifico e tecnologico, comunque, non riguarda solo i ricercatori o coloro che hanno la responsabilità dell'utilizzo e del mantenimento delle nuove macchine ma tutti coloro che sono attivi nella vita sociale e produttiva anche se, purtroppo, parte di questa totalità non può profittare dell'innovazione: ci sono dei "morti" e dei "feriti" nelle imprese che falliscono, disoccupati, contadini angosciati nel processo di innovazione se non si tiene conto delle differenti variabili sociali, lavorative ed economiche. Le innovazioni tecnologiche hanno bisogno di un ambiente favorevole per esistere, essere applicate e essere trasferite⁴³³.

Questo discorso chiama in causa la formazione: "la messa a disposizione delle nuove tecnologie dell'informazione per la lotta e il rispetto dei diritti umani, è un progetto urgente nella e per la formazione"⁴³⁴. L'educazione è uno degli strumenti più importanti per fare in modo che tutti gli individui siano in grado di usare le tecnologie e di definirne le politiche: "il controllo sociale delle tecnologia è forse il progetto politico più importante oggi posto alla società contemporanea; e questo controllo ha evidenti implicazioni a livello dell'educazione. È l'educazione che può contribuire a diffondere le conoscenze necessarie ad una partecipazione dei popoli non solo all'utilizzo delle tecnologie, ma anche alla definizione delle politiche ad esso connesse. La combinazione di tecnologia e prassi potrebbe permettere un utilizzo della tecnologia più coerente con il processo di sviluppo di una data società"⁴³⁵. Il progetto politico di controllo sociale della tecnologia necessita, come prima cosa, di un'idea di formazione come base per la società; è infatti la formazione che permette alle persone di partecipare non solamente al mero utilizzo delle tecnologie, ma anche alla definizione politica dei suoi modelli sociali di utilizzo. Un controllo sociale democratico delle tecnologie è indispensabile per l'utilizzo delle scoperte scientifiche nella prospettiva dell'educazione democratica e culturale anziché nella prospettiva di nuove forme di selezione e discriminazione fra gruppi sociali e fra paesi. Il dualismo educativo fra gruppi sociali e fra paesi, difatti, non è il risultato delle nuove tecnologie ma piuttosto della selezione e della discriminazione che esclude alcuni e privilegia altri:

«Per quanto riguarda le nuove tecnologie educative, il rischio dell'introduzione dell'informatica pedagogica – e in futuro, delle robotica educativa - è quello di rafforzare ulteriormente il dualismo educativo tra i gruppi sociali e tra i paesi. Un tale dualismo non è il risultato di queste nuove tecnologie, ma piuttosto di selezioni, di discriminazioni, di categorizzazioni educative che escludono alcuni e privilegiano altri. Una informazione democratica dell'informazione e della robotica educativa si rivela indispensabile se si vogliono

⁴³³ Cfr. *ivi*, pp. 62-65.

⁴³⁴ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 146.

⁴³⁵ Gelpi E., *Rapporti internazionali, trasformazioni tecnologiche e politiche educative*, "Inchiesta", anno XX, gennaio-marzo 1990, p. 56.

utilizzare le scoperte scientifiche nella prospettiva di una democrazia educativa e culturale, non più come ulteriori forme di selezione, e quindi di discriminazione»⁴³⁶.

Queste sono gli argomenti per cui si batte Ettore Gelpi che, come conferma Enzo Mingione, vede nell'utilizzo delle TIC uno strumento di democrazia, di uguaglianza e di potenziamento dei processi educativi a livello mondiale:

«La tecnologia è sempre ambivalente, dipende da come si usa. Una delle questioni che viene fuori sempre di più parlando con i teorici della decrescita o del cambiamento totale del modello di consumo, è che su alcuni filoni tecnologici loro sono molto convinti che questi filoni tecnologici vadano potenziati, nel senso che tutto il sistema digitale, che è un sistema che ha degli aspetti di redditività di capitale e di arricchimento fortissimo, ha anche al suo interno delle potenzialità di essere utilizzabile anche da persone con redditi piuttosto bassi. Il telefonino, ad esempio, ormai è diventato uno strumento tecnologico per cui la comunicazione è di accesso praticamente di tutti, perché gli esclusi dai telefoni sono davvero pochi, casomai sono gli anziani che, pur avendo un reddito alto, non hanno imparato, però, in linea di massima, quasi tutti hanno dei vantaggi dalle tecnologie e questi vantaggi dalle tecnologie possono essere *spread down* anche in paesi particolarmente poveri, sempre di più. Per ora, se non c'è l'elettricità è difficile far funzionare qualsiasi cosa, per ora i paesi più poveri si beccano i computer più vecchi e cose di questo genere però in realtà, siccome c'è un cambiamento accelerato, la tecnologia ha una caduta consistente anche in termini di compensazione delle disuguaglianze. Questa è una cosa che a Ettore era già venuta in testa e, da questo punto di vista, anche gli strumenti educativi possono essere più egualitari per via tecnologica, nel senso che possiamo dare degli strumenti per conferenze, per registrazioni, con delle videoregistrazioni mandate in tutto il mondo, c'è una possibilità di ricaduta molto forte su tutto il processo educativo-culturale su scala mondiale. Questa cosa può avere un impatto anche positivo. È chiaro che questo impatto positivo si combina poi con gli enormi profitti delle grandi aziende che fanno gli investimenti e che scoprono le tecnologie o che hanno le idee per prime. C'è una combinazione di cose, una tensione da non sottovalutare»⁴³⁷.

Le scienze e le tecnologie sono una importante fonte di educazione, così come la loro storia. Si tratta dunque di costruire sulle esperienze scientifiche e tecnologiche della vita quotidiana degli apprendimenti più vasti e strutturati per permettere a tutti di arricchire la propria conoscenza scientifica. Se facciamo un'analisi scientifica comparata, possiamo constatare che gli insegnamenti scientifici sono molto poveri nei programmi di formazione generale degli adulti. Se, nell'ambito delle scienze umane (lingue, storia, filosofia, letteratura, psicologia, antropologia, ecc.), si l'impressione che, in ogni momento della vita, si possono riprendere gli studi senza difficoltà, al contrario, si ha l'impressione che non sia possibile fare la stessa cosa con le scienze esatte e naturali. La maggior parte degli adulti ha una conoscenza scientifica e matematica che si ferma alla formazione iniziale. Queste difficoltà sono dovute all'aspetto

⁴³⁶ Gelpi E., *Un meccano international*, op. cit., p. 59.

Testo originale: *Pour ce qui est des nouvelles technologies éducatives, le grand risque de l'introduction de l'informatique pédagogique - et demain de la robotique pédagogique - est de renforcer ultérieurement le dualisme éducatif entre groupes sociaux et entre pays. un tel dualisme n'est pas le résultat de ces nouvelles technologies, mais plutôt celui de sélections, de discriminations, de catégorisations éducatives qui excluent les uns et privilégient les autres. Une ingénierie démocratique de l'information et de la robotique pédagogique se révèle indispensable si l'on veut utiliser des découvertes scientifiques dans une perspective de démocratie éducative et culturelle, et non pas des formes ultérieures de sélection, et donc de discrimination.*

⁴³⁷ Estratto dall'intervista a Enzo Mingione.

cumulativo dell'apprendimento scientifico, aspetto che è meno presente nel settore letterario⁴³⁸. Come ricorda Saul Meghnagi, il rispetto della dimensione scientifica è una caratteristica fondamentale della visione pedagogica di Ettore Gelpi che non la subordina mai alla dimensione umanistica:

«Ogni volta che si parlava di costruire dei progetti di formazione, lui diceva di non dimenticare i poeti e gli ingegneri. C'è quest'idea che chi si occupa di educazione poi pensa alla cultura classica, letteraria, alla dimensione poetica, artistica creativa e non pensa alla dimensione tecnologica. Se la formazione della persona è una formazione globale, bisogna che ci sia la dimensione poetica, la dimensione artistica ma anche la dimensione tecnologica che molto spesso viene lasciata da parte»⁴³⁹.

Anche Stefano Vitale, nella sua intervista, ricorda come Ettore Gelpi sappia sostenere il ruolo delle nuove tecnologie, intuendone prima di molti altri la portata rivoluzionaria:

«Ad esempio, ultimamente sosteneva molto il ruolo delle tecnologie, l'importanza delle tecnologie, in questo ha anticipato molti altri. Negli anni '90, specialmente in quell'ambito, non era semplicissimo di non vedere le tecnologie come il potere del padrone o comunque come uno strumento del capitalismo che in qualche modo ti obbligava a un tecnicismo, uno strumento di potere. Lui sosteneva il valore di senso non solo delle tecnologie ma anche quello dell'importanza del linguaggio, dell'usare delle parole che potessero essere comprensibili a tutti, non aveva paura da questo punto di vista di essere, lui che comunque era raffinato dal punto di vista della sua conoscenza, delle sue competenze, di essere capace di farsi ascoltare, di farsi capire. Lui diceva "facciamo attenzione a come parliamo, a quali termini usiamo". Lui diceva sempre anche di ricordarsi che se noi andiamo in Africa veniamo considerati degli esperti, ma se un africano, magari esperto come noi, viene in Europa, allora viene considerato un immigrato, un clandestino magari. Questo per sostenere l'importanza della percezione che noi abbiamo delle cose e del linguaggio che utilizziamo per esprimerle, cioè della relazione profonda della rappresentazione che ci facciamo delle cose e i linguaggi che usiamo per descriverle. Ricordo che sulle tecnologie ci faceva notare spesso l'importanza che aveva l'apprendimento a distanza, in anni in cui se ne parlava molto poco, e potrebbe essere importante oggi riprende il discorso perché l'apprendimento a distanza ha preso una "certa" piega, che probabilmente allora, quando negli anni '90 se ne parlava poteva essere diversa, oggi secondo me è una piega dove la cosa importante è la distanza e non tanto l'apprendimento, mentre in quegli anni si parlava molto di apprendimento a distanza inteso come strumento che permetteva un apprendimento e quindi una relazione tra gli allievi e docenti e tra gli allievi tra di loro, mentre oggi è molto individualizzato e serve giusto a rastrellare fondi, a stringere i tempi e non certamente ad aumentare le competenze delle persone. Lui portava l'esempio della Bolivia e diceva "Pensate l'impatto rivoluzionario che potrebbe avere una connessione in un paese come la Bolivia, la possibilità di una connessione di conoscenze". Era un po' visionario è in fondo anticipava i *social network* che sono usciti 10 anni dopo, lui capiva proprio l'evoluzione di queste cose anche perché era attento, come dicevo prima, agli elementi critici inattesi. Cose magari ovvie oggi ma non negli anni '90, lui diceva ad esempio "ricordiamoci che il fondo delle padelle aderenti che noi usiamo per cucinare viene dalle testate nucleari usate durante la guerra mondiale, che i computer che noi usiamo normalmente oggi sono stati elaborati dal Pentagono: non ci fermiamo alle apparenze, le cose possono cambiare, una corsa che una volta veniva usata in chiave negativa, magari contro la dignità umana, domani può essere utile per ben altre cose, se noi sappiamo ereditare..."⁴⁴⁰.

Sovente, si pensa e si progetta l'insegnamento scientifico e tecnologico come preparazione professionale o come riqualificazione, molto più raramente come formazione generale. Il

⁴³⁸ Cfr. Gelpi E., *Institutions et luttes éducatives*, op. cit., pp. 154-155.

⁴³⁹ Estratto dall'intervista a Saul Meghnagi.

⁴⁴⁰ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

pubblico interessato dalle problematiche scientifiche e tecnologiche supera largamente quello dei giovani e degli adulti che cercano nella scienza e nella tecnologia delle risposte ai loro problemi professionali. Scienza e tecnologia, oggi, sono degli strumenti indispensabili per partecipare alla gestione politica di una società, per comprendere le problematiche contemporanee e per essere in grado di affrontare le necessità di ogni giorno (abitazioni, lavoro, consumi, ecc.). Dunque, si delinea un'idea di scienza e di tecnologia per la vita quotidiana, utili a stimolare la creatività e la passione, ad accrescere le competenze, a migliorare la qualità della vita per quanto riguarda la salute, il tempo libero, il lavoro, l'educazione e la cultura. In questa prospettiva, l'educazione scientifica e tecnologica riguarda tutti, e non solamente i professionisti di questo settore⁴⁴¹.

Le innovazioni tecnologiche sono legate a diverse variabili di natura economica, sociale, culturale, organizzativa e non solo alla diffusione delle tecnologie. La formazione iniziale e continua non è, tuttavia, in grado di cogliere tutte queste differenti variabili. Le modalità di apprendimento stanno cambiando a causa della moltiplicazione dei luoghi e dei tempi di formazione, del livello di accessibilità all'informazione, della natura sempre più provvisoria delle competenze professionali, della valutazione continua delle conoscenze apprese dagli individui, al di là dei titoli di studio. Queste nuove realtà sociologiche sono la causa della crisi della maggior parte delle strutture educative che non sono in grado di rispondere alle nuove domande di formazione. Si tratta infatti, in maniera sempre crescente, di rinforzare la propria identità e di acquisire la padronanza della complessità della vita quotidiana. Nel settore della formazione per le nuove tecnologie incontra molti ostacoli. L'innovazione necessita di un lavoro comune pluridisciplinare e inter-istituzionale, la rimessa in discussione degli interessi di alcune parti della popolazione, una gestione quotidiana delle novità. Queste difficoltà potrebbero essere superate se obiettivi come la motivazione individuale e collettiva fossero chiari. I ritardi dell'innovazione dell'educazione sono sconvolgenti: tematiche come l'educazione permanente, l'autoformazione, l'educazione non formale hanno impiegato decenni prima di essere introdotte nel dibattito educativo, prima, e nelle politiche educative, poi. Il ritardo tra i programmi educativi (scolastici e non scolastici) e le nuove esigenze della produzione e del lavoro riflettono il ritardo tra la formazione e le altre strutture (economiche, culturali e sociali) della società⁴⁴².

Tutto ciò necessita, pertanto, di una revisione del sistema educativo che dovrebbe essere in grado di dare a ogni individuo la medesima educazione generale nelle discipline scientifiche e tecnologiche. Visto nella prospettiva dell'educazione permanente, la metodologia per

⁴⁴¹ Cfr. Gelpi E., *Institutions et luttes éducatives*, op. cit., pp. 151-152.

⁴⁴² Cfr. Gelpi E., *Formation et emploi: le choc de deux crises*, op. cit. pp. 9-10.

L'educazione scientifica è centrata sull'apprendimento scientifico che riguardi tutte le età e tutta l'esistenza. Nella formazione iniziale, è normalmente più accettato che l'educazione, scientifica e non, possa contribuire allo sviluppo della persona nella sua globalità e non solamente allo sviluppo intellettuale: l'uomo ha una testa, un cuore e due mani. La formazione scientifica iniziale ha delle conseguenze importanti sulla formazione successiva: il rigore scientifico e lo sguardo diacronico delle categorie e dei criteri scientifici non sono facilmente interiorizzati dai giovani e dagli adulti perché, frequentemente, la formazione iniziale non è in grado di dare una dimensione storica e critica all'insegnamento scientifico e tecnologico. Al contrario, una formazione iniziale fondata su una differente relazione tra lavoro e educazione, sull'integrazione tra lavoro manuale e intellettuale, potrebbe condurre a un insegnamento scientifico e tecnologico più significativo. Un'educazione in cui la produzione è una dimensione permanente stimola un insegnamento fondato sull'osservazione, sull'esercizio e non solo sulla memorizzazione⁴⁴³.

La rivoluzione tecnologica in atto, che sta portando alla diminuzione del lavoro manuale, dovrebbe implicare la revisione dei *curricula* in maniera tale da renderli corrispondenti ai tipi di lavoro attuali e futuri. L'educazione ricopre dunque un ruolo di primo piano perché ha il compito di permettere l'apprendimento delle nuove tecnologie ma di limitare i fenomeni di dipendenza. Introdurre il lavoro produttivo nel processo scolastico implica una revisione dell'insegnamento delle scienze e della tecnologia che non deve più separare la cultura generale dal lavoro produttivo. L'introduzione del lavoro produttivo nell'educazione, se basata su un approccio scientifico, evolverebbe dalla sua condizione di semplice dichiarazione moralistica per diventare un'autentica esperienza educativa adatta a favorire la piena realizzazione individuale e collettiva dell'uomo e lo sviluppo di tutte le sue attitudini fisiche, estetiche e intellettuali⁴⁴⁴.

Le strutture educative e produttive dovrebbero essere attente ad integrare le nuove tecnologie con i loro obiettivi, facendo un'attenta analisi dei costi e dei benefici e considerando la superiorità dell'uomo o della macchina in funzione ai diversi compiti. Se la macchina è superiore sul terreno della capacità di calcolo, l'uomo è in vantaggio per quanto riguarda la codificazione, la ricerca di informazioni per la memoria a lungo termine, la valutazione rapida, alcuni aspetti relativi alle soluzioni di problemi, le interferenze e la creatività. I computer, fortunatamente, saranno sempre limitati alla loro capacità di comprendere ordini sempre più sofisticati⁴⁴⁵.

Le innovazioni tecnologiche provocano delle interruzioni e dei cambiamenti nel lavoro,

⁴⁴³ Cfr. Gelpi E., *Institutions et luttes éducatives*, op. cit., pp. 153-154.

⁴⁴⁴ Cfr. Gelpi E., *Rapporti internazionali, trasformazioni tecnologiche e politiche educative*, op. cit., p. 52.

⁴⁴⁵ Cfr. *ivi*, p. 57.

nella formazione e nella vita quotidiana degli individui. Da qui la “necessità di sviluppare, per quanto possibile, delle politiche culturali che consentano all’innovazione di essere un elemento di sviluppo e non di regressione culturale e personale per coloro che vi sono coinvolti o esclusi. In questo contesto, l’educazione può svolgere un ruolo importante arricchendo non solo i suoi contenuti tecnologici, ma anche i suoi contenuti culturali. Migliorare le relazioni tra cultura tecnico-scientifica e cultura umanistica sarebbe un primo passo necessario verso modalità di uso sociale delle tecnologie più rilevanti”⁴⁴⁶. Dunque, formarsi all’innovazione, oggi, significa dibattere di formazione, culturale e professionale, prendendo in considerazione anche nuovi contenuti e nuovi metodi, centrati sia sul saper-fare che sul saper-essere e in grado di stimolare le diverse forme di autoformazione. Un’autoformazione fondata sulla capacità di analisi, di produzione, di creazione e di creatività, capace di stimolare l’innovazione come dimensione permanente del processo educativo.

5.7 Alcune riflessioni sui diritti umani: una prospettiva di educazione allo sviluppo e alla democrazia

Non ci si aspetti da Ettore Gelpi un discorso buonista sui diritti dell’uomo. La statura del personaggio è troppo alta, la logica del pensiero troppo profonda e la concretezza della sua coscienza mondiale troppo autentica per limitarsi a dire “ci sono dei diritti inalienabili di ogni persona e bisogna fare in modo, se possibile, che questi diritti vengano rispettati”.

Negli ultimi decenni, le parole “diritto” e “diritti” ricorrono con una frequenza senza precedenti non soltanto nei documenti ufficiali emanati degli organismi sopranazionali, ma anche nel dibattito politico interno a ogni paese, nel lessico utilizzato dai mezzi di informazione e nel linguaggio quotidiano. Il linguaggio sembra dunque testimoniare un’acquisizione definitiva della coscienza comune: a ciascuno di noi, al di là delle differenze di cultura o di opinione politica, sono riconosciuti e garantiti alcuni diritti fondamentali, sia individuali che collettivi. Prendendo come esempio le parole della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, approvata nel 1948 dall’Assemblea delle Nazioni Unite, si ha l’impressione di trovarsi di fronte a principi assolutamente evidenti, che non hanno bisogno di alcuna giustificazione. Eppure l’evidenza dei diritti fondamentali e della necessità di tutelarli viene

⁴⁴⁶ Gelpi E., *Formation et emploi: le choc de deux crises*, op. cit., p. 10.

Testo originale: *Les innovations technologiques provoquent aussi des ruptures dans la culture quotidienne des individus. D’où la nécessité de développer dans la mesure du possible des politiques culturelles qui permettent à l’innovation d’être un élément de développement et non pas de régression culturelle et personnelle pour ceux qui y sont impliqués ou exclus. A cet égard, l’éducation peut jouer un rôle important en enrichissant non seulement ses contenus technologiques, mais aussi ses contenus culturels. De meilleures relations entre la culture technoscientifique et la culture humaniste constitueraient un premier pas indispensable vers des modes d’utilisation sociale de la technologie plus pertinents.*

continuamente smentita dalla loro violazione in ogni angolo del pianeta: torture, fame, schiavitù, povertà, conflitti e persecuzioni sono fenomeni che fanno ancora milioni di vittime. Non si può dunque parlare dei diritti umani senza prendere in considerazione la divisione internazionale del potere e della ricchezza e le ingiustizie che ne derivano: “il consumatore dei paesi ricchi contribuisce ogni giorno, mediante le proprie scelte di consumo, allo sviluppo dei diritti umani e alla loro violazione; i cittadini e le cittadine dei pesi più potenti, in senso economico e militare, insieme ai propri *leaders*, sono responsabili della violazione di questi diritti, che si possono permettere di rispettare nelle loro società opulente (limitatamente, spesso, alle popolazioni maggioritarie)”⁴⁴⁷.

Ettore Gelpi sostiene che ci sono tre centri di potere che creano delle situazioni di violenza relativamente ai diritti dell’uomo: il potere finanziario; gli apparati militari, i servizio segreti, la polizia, ecc.; l’informazione di massa. Le violenza insita in questi tre centri di potere viene costantemente tenuta nascosta perché, spesso, non fa comodo che le persone abbiano coscienza delle logiche che sottostanno ad alcuni rapporti di dominazione e ad alcune ingiustizie; anzi, molto meglio se le persone non sanno. Ettore Gelpi, in tutto il suo lavoro e in particolare nel ventennio di permanenza all’UNESCO, denuncia apertamente e senza timore queste logiche che ci illudono di lottare per i diritti di ogni uomo ma che in realtà nascondono grandi ingiustizie e immani violenze e tolgono la parola a chi è più debole. Ettore Gelpi sostiene la necessità di abituarsi, nelle scienze sociali come nelle organizzazioni internazionali, ad interrogare le vittime anziché credere semplicemente di prenderne in considerazione il punto di vista o di tutelarne i diritti. C’è bisogno di un’analisi molto seria delle dinamiche che portano alla violazione dei diritti dell’uomo: non basta dire che alcuni paesi, come la Repubblica del Benin o Haiti, violano i diritti dell’uomo, ci sono anche altri paesi che sono responsabili, come l’Europa, l’America, la Cina, il Giappone, siamo tutti responsabili. Spesso sono i paesi più potenti che, a causa delle loro scelte economiche e militari, provocano la violazione dei diritti dell’uomo anche se spendono belle parole su questo argomento. Anche nel mondo delle ONG occorre distinguere fra quelle che realmente lavorano nella prospettiva dei diritti umani e quelle che, al contrario, non sono altro che un nuovo strumento di manipolazione e di violenza⁴⁴⁸. A tal proposito, si riporta una parte dell’intervento di Ettore Gelpi al convegno “*Cinquante ans après la déclaration universelle, les droits de l’homme en mouvement*” (Cinquant’anni dopo la dichiarazione universali, i diritti dell’uomo in movimento) organizzato dall’UNESCO:

«Questo convegno è su “I diritti dell’uomo in Movimento”.

⁴⁴⁷ Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 146.

⁴⁴⁸ Cfr. Gelpi E., *Intervento*, in UNESCO, *Cinquante ans après la déclaration universelle, les droits de l’homme en mouvement*, Atti del Convegno, Parigi, 1998, pp. 28-30.

Il prossimo anno organizzeremo un altro Convegno e noi, i relatori, ci metteremo dall'altra parte e vedremo in prima linea:

- 1) i bambini e le prostitute. Non so perché i bambini possono lavorare, possono essere prostituiti, non sono mai nelle nostre Conferenze per testimoniare ciò che significa la violenza dei diritti dell'uomo;
- 2) i prigionieri. La metà dei detenuti nelle carceri sono innocenti. E l'altra metà, forse, ha delle responsabilità ma non sono sempre trattati bene, sono qui con noi, li ascoltiamo;
- 3) i disoccupati-nati. Ormai abbiamo la seconda generazione di disoccupati: ci sono dei figli di disoccupati che si preparano a diventare disoccupati. Sono qui con noi. O disoccupati che sono stati licenziati a causa dell'efficienza economica;
- 4) gli espulsi. Li cacciamo perché sono immigrati clandestini, ma cacciamo anche gli "indiani" in America del Nord e del Sud, perché sono autoctoni da sempre. Così qui li mandiamo via perché sono illegali e là perché sono troppo autoctoni;
- 5) i condannati a morte [...]. Ancora prendiamo parte a delle alleanze, dove si utilizza ancora la pena di morte! Casamayor, un grande scrittore e giudice, aveva proposto nella sua introduzione al libro di Cesare Beccaria sull'abolizione della pena di morte, di abolire la pena di morte. E rendo omaggio a Casamayor che è stato un grande scrittore e un grande giudice. Intellettualmente siamo pronti a liberarci dalla pena di morte e utilizziamo ancora la pena di morte. Allora sono qui con noi i condannati a morte, per dirci che cosa significa il rispetto dei diritti umani dei paesi che celebrano i diritti umani;
- 6) potremmo anche avere dei contadini del Chiapas, e dei mille Chiapas che esistono nel mondo;
- 7) dei creatori resi muti dai mezzi di comunicazione di massa. Viaggio in Europa, è terribile, è la TV stessa ovunque. C'è una possibile eccezione con l'arte;
- 8) occorre anche invitare, che cosa può essere un po' difficile, ma comunque, i morti e anche i morti delle guerre "pulite". Perché si hanno le guerre pulite e non si sa come le guerre pulite possano produrre morti.

Loro saranno là e io credo che il dibattito non sarebbe male. Ma questa è una proposta per il prossimo anno!

Si propone ai giovani la storia, l'educazione civica, la cittadinanza, e questo va molto bene. Ma quello che sentono e che è veramente importante è: la concorrenza, la competenza e la produttività: sono spesso parole di guerra, non sono parole di pace. Oppure l'impiegabilità. Impiegabilità, si pensa all'impiego. No, occupabilità può significare disoccupazione e posti di lavoro con salari più bassi. Oppure parole come partenariato. Ma sono sempre due partner che sono più o meno d'accordo. Ma se i partner non sono d'accordo non sono buoni partner. Oppure i giovani vedono i colpevoli associarsi con le vittime. Il Premio Nobel insegna che i colpevoli possono mettersi insieme con le vittime. Abbiamo avuto, all'epoca, il leader vietnamita e Kissinger. Abbiamo avuto Mandela e l'uomo che lo ha messo in prigione. È per questo che spesso i giovani non credono nel nostro discorso, e forse hanno ragione»⁴⁴⁹.

⁴⁴⁹ Ivi, p. 28.

Testo originale: *Ce Colloque c'est "Les Droits de l'Homme en mouvement"*.

L'année prochaine on va organiser un autre Colloque et nous les orateurs on se met là-bas, et en première ligne on va voir:

1. *des enfants et des femmes prostituées. Je ne sais pas pourquoi les enfants peuvent travailler, peuvent être prostitués, ils ne sont jamais à nos Colloques pour dire ce que signifie la violence des Droits de l'Homme;*
2. *des prisonniers. La moitié des prisonniers dans les prisons sont innocents. Et l'autre moitié, peut-être, ils ont des responsabilités mais ils ne sont pas toujours bien traités, ils sont ici avec nous, on les écoute;*
3. *des chômeurs-nés. Désormais on a des deuxième génération de chômeurs qui se préparent à devenir chômeurs. Ils sont ici avec nous. Ou des chômeurs qui ont été renvoyés en raison de l'efficacité économique;*
4. *des expulsés. On les expulse parce qu'ils sont des migrants clandestins, mais on expulse aussi les «Indiens» dans les Amériques du Nord et du Sud parce qu'ils sont des autochtones depuis toujours. Alors ici on les expulse parce qu'ils sont clandestins et là on les expulse parce qu'ils sont trop autochtones;*
5. *des condamnés à mort [...]. On participe encore à des alliances, ou on utilise encore la peine de mort! Casamayor, un grand écrivain et juge, avait proposé dans son introduction au livre de Cesare Beccaria sur l'abolition de la peine de mort, d'abolir la peine. Et je rende hommage à Casamayor qui était un grand écrivain et un grand juge. Nous sommes prêts intellectuellement à nous libérer de la peine de mort et on utilise encore la peine de mort. Alors ils sont là avec nous les condamnés à mort, pour nous dire ce que signifie le respect des*

Forte è dunque l'invito di Ettore Gelpi a guardare al di là delle apparenze e a considerare veramente il punto di vista di chi non gode dei tanto proclamati "diritti dell'uomo": i bambini, le donne, i disoccupati, gli espulsi, i prigionieri e persino i morti, vittime di guerre ritenute giuste (da una parte del mondo). Non si possono proclamare i diritti dell'uomo e perpetuare, nello stesso tempo, simili violenze. Non si possono proporre, a parole, ideali democratici quali l'educazione civica e la cittadinanza e promuovere, nei fatti, la concorrenza, la competenza e la produttività a ogni costo. È per discorsi come questo, fondati sulla convinzione che molte delle ingiustizie siano collegate alla divisione internazionale del lavoro, che Ettore Gelpi è stato duramente osteggiato all'UNESCO, come ricorda Giovanna Campani:

«Lui aveva in mente la divisione internazionale del lavoro come elemento centrale, anche nel pensiero di Sanli N'Dongo c'era questa visione del rapporto Nord-Sud, di questo Sud che arriva nel Nord e che portatore di grandi forze, di grandi capacità organizzative, come avevano ad esempio i senegalesi. Anche all'interno del Sud c'erano tutta una serie di elementi culturali forti che valeva la pena di cogliere perché sarebbero stati importantissimi. [...] Il suo pensiero sull'emigrazione era che l'emigrazione fosse l'esercito industriale di riserva, era un po' quello che dicevano i marxisti, e la ricreazione degli schiavi, che era un po' la visione di Agnoletti. [...] Negli ultimi anni, quando lui veniva regolarmente al Meeting Antirazzista di Cecina, seguiva di più il discorso delle migrazioni, era nella fase in cui aveva avuto diversi problemi all'UNESCO e quindi aveva assistito praticamente a una sconfitta, lui ha avuto un periodo molto difficile. Negli anni '70 c'era tutto un progetto che riguardava la "società educativa", un nuovo ordine mondiale, era comunque un discorso di superamento della frattura Nord-Sud, il tema dello sviluppo era importante ma, a un certo punto, il contesto è completamente cambiato. Io credo che Ettore sia stato molto legato anche a M'bow, un senegalese che era stato direttore generale dell'UNESCO in una fase in cui l'UNESCO portava avanti veramente un discorso di presa di parola dei paesi del Sud del mondo, poi c'è stato invece Mayor che era uno spagnolo e un reazionario e c'è stata una ripresa di controllo da parte del Nord del mondo e degli americani. Quindi Ettore cominciò ad essere attaccato perché faceva un discorso troppo progressista, troppo terzomondista. C'era questo conflitto spaventoso all'UNESCO, glie ne fecero di tutti i colori per mandarlo via e questo coincise con dei cambiamenti politici importanti. Insomma dopo la fase di grande apertura degli anni '70, di grandi battaglie in cui anche le Nazioni Unite prendono tutta una serie di posizioni a favore del Sud del mondo, il Sud del mondo riesce anche ad apportare tutta una serie di esperienze importanti, che Ettore seguiva, come la Tanzania con Julius Nyerere, Secuturé, tutti questi leader africani che

Droits de l'Homme des pays qui célèbrent les Droits de l'Homme ;

6. on peut avoir aussi des paysans du Chiapas, et des mille Chiapas qui existent dans le monde ;

7. des créateurs rendus muets par le moyen de communication de masse. Je circule en Europe, c'est terrible, c'est la même télévision partout. On a une exception peut-être avec Arte mais encore;

8. il faut aussi inviter, ce sera un peu difficile, mais quand même, des morts et aussi des morts des guerres «propres». Parce qu'on a les guerres propres et on ne sait pas comment les guerres propres peuvent produire des morts.

Alors ils sont là et je pense que le débat serait pas mal. Mais c'est une proposition pour l'année prochaine!

On propose aux jeunes l'histoire, l'éducation civique, la citoyenneté, c'est très bien. Mais ce qu'ils écoutent et qui est vraiment important c'est: compétition, compétence, productivité: ce sont souvent des mots de guerre, ce ne sont pas des mots de paix. Ou bien, employabilité. Employabilité on pense emploi, non. Employabilité, peut signifier chômage et des emplois avec des salaires plus bas. Ou bien des paroles comme partenariat. Mais ce sont toujours deux partenaires qui plus ou moins sont d'accord. Mais si les partenaires ne sont pas d'accord ils ne sont pas des bonnes partenaires. Ou bien les jeunes voient associer les coupables avec les victimes. Le Prix Nobel enseigne qu'on peut mettre ensemble les coupables avec les victimes. On a eu à l'époque le leader vietnamien et Monsieur Kissinger. On a eu Monsieur Mandela et l'homme qui l'a mis en prison. C'est la raison pour laquelle les jeunes souvent ne croient pas à nos discours et peut-être ils ont raison.

facevano pensare a un nuovo mondo dopodiché c'è stato un attacco neo liberale e lui, dentro l'UNESCO, patisce di questo attacco. Gli americani, anche prima di diventare neo liberali, avevano portato questa visione neo liberale, quindi c'erano diverse tensioni. Lui si è trovato in mezzo a tutta questa battaglia»⁴⁵⁰.

Anche Vittoria Cavicchioni ricorda l'impegno di Ettore Gelpi nel dare la parola, anche all'interno di situazioni molto formali, a chi ha forti esperienze di vita da raccontare:

«[...] Lui a volte faceva delle riunioni all'UNESCO, tutti erano molto paludati, un po' pomposi, anche se meno che negli altri posti, perché per quanto sia l'UNESCO era abbastanza aperta, c'era gente di tutti i tipi, però lui magari invitava persone, ad esempio l'immigrato appena arrivato, non è che lo faceva solo vedere, lo faceva anche parlare, gli faceva tenere proprio un discorso, raccontare la sua storia in modo non miserabilista, lui lo faceva proprio parlare e si vedeva che voleva proprio imparare da lui, voleva che anche gli altri imparassero da lui. Ad esempio Salì Dongo, che era un tipo che era venuto dall'Africa come domestico, come cameriere, lavorava con una famiglia, poi ha cominciato ad andare alla scuola serale e piano piano ha cominciato ad imparare, poi ha cominciato ad imparare anche la politica, i sindacati e, alla fine, l'ho visto in queste riunioni ed era la persona più interessante perché parlava una persona che ha cominciato proprio come analfabeta, era arrivato invece a dire lui le cose più vere e veramente illuminanti»⁴⁵¹.

Ettore Gelpi sostiene che un vero sviluppo dei diritti dell'uomo passi inevitabilmente, oltre all'insegnamento della cittadinanza e dei diritti e dei doveri civici, per la diffusione del diritto alla devianza, alla divergenza e alla vera pluriculturalità. Difatti la globalizzazione, sia economica che culturale, i conflitti, la concentrazione di capitale e di tecnologie in alcune parti del pianeta e molti altri fattori portano a una grande mobilità geografica di individui, siano essi immigrati o rifugiati. Queste migrazioni hanno un grande significato a livello economico, sia per i paesi di immigrazione che per quelli di emigrazione: per i paesi di arrivo gli immigrati portano un apporto in termini lavorativi e, quindi, economici anche se a volte la convivenza con gli autoctoni può essere difficoltosa; per i paesi di partenza gli emigranti sono un grande investimento economico per il denaro inviato alle comunità di origine e per l'apprendimento (di tecnologie, di lingue, di saperi nuovi) di cui sono soggetti nel nuovo paese⁴⁵². I diritti umani, per essere rispettati, esigono relazioni internazionali e una divisione del lavoro meno ingiuste, che rendano possibili l'effettivo esercizio della cittadinanza.

“La relazione fra la formazione e i diritti umani è spesso saturata d'ipocrisia internazionale. Da una parte si creano le condizioni per violare i diritti umani (mancanza di lavoro, di casa, d'acqua, di salute...) e dall'altra si forma al rispetto dei “diritti umani”. Si distruggono le condizioni economiche necessarie affinché possa esistere la democrazia e si forma al rispetto della ‘democrazia’”⁴⁵³. Le relazioni internazionali hanno bisogno di cultura e di democrazia educativa anche se quest'ultima ipotesi, ricca di speranze, comporta numerose difficoltà e

⁴⁵⁰ Estratto dall'intervista a Giovanna Campani.

⁴⁵¹ Estratto dall'intervista a Vittoria Cavicchioni.

⁴⁵² Cfr. Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 35.

⁴⁵³ Ivi, p. 145.

ostacoli. Molte sono le variabili da prendere in considerazione, fra le quali:

- lo sviluppo e il rafforzamento della ricerca scientifica e tecnologica nei paesi più poveri connessi a politiche economiche capaci di creare e salvaguardare posti di lavoro;
- lo sviluppo di spazi culturali e sociali di apertura adatti a mantenere la popolazione sul territorio;
- azioni educative adatte a condividere il sapere e superare ogni tipo di divisione tra le persone (nei luoghi di lavoro, nella società, tra i paesi);
- politiche educative efficaci nel far regredire l'insuccesso scolastico che esclude l'individuo già dall'infanzia o dalla giovinezza;
- un'educazione permanente per tutti e per mezzo di tutti, capace di superare la gerarchizzazione delle persone in base all'origine geografica, alla professione, all'appartenenza sociale e al livello educativo⁴⁵⁴.

In questa prospettiva, è evidente che è necessario ripensare globalmente e democraticamente l'educazione, dei bambini, dei giovani e degli adulti. La formazione a una finta democrazia è inutile e non interessa né i giovani né gli adulti. Un'educazione effettivamente funzionale all'esercizio della democrazia è critica nei confronti dell'educazione all'adattamento e si configura come educazione permanente e globale:

«Apprendere ad apprendere per continuare la catena in modo più “produttivo”, “performante”, “adattato” o, in primo luogo, apprendere a “disapprendere” dei modelli fondati sulla competizione, l'individualismo, l'esclusione, la supremazia di una razza e di un popolo? Dopo questi disapprendimenti dei nuovi apprendimenti, poggiando sul sapere collettivo, il piacere della cultura, il pensiero critico, il senso della vita, forse appariranno ed allora, nuove forme di insegnamento a distanza, o residenziale con tutta la panoplia della tecnologia educativa, avranno un'altra giustificazione. Si imparerà come creare del lavoro sotto tutte le sue differenti forme e non solo a distruggere gli impieghi. Si apprenderà a vivere la cultura e non a trasformare questa espressione dell'uomo in pura merce. Apprendere ad apprendere senza cambiare di prospettiva, rende soltanto un po' più performanti le strutture della violenza e dell'esclusione, che in effetti bloccano l'apprendimento di una parte importante della popolazione. La resistenza a degli apprendimenti portatori di violenza è un obiettivo principale della formazione. Apprendere a disobbedire agli apprendimenti, condizionati dalla sussidiarietà, è oggi fondamentale per la democrazia»⁴⁵⁵.

Come ricorda Stefano Vitale, per Gelpi, “educazione attiva e democrazia vogliono dire partecipazione attiva dell'individuo alla sua propria educazione, e questo diventa a sua volta una forma di partecipazione democratica intesa come rifiuto di ogni oscurantismo e di discriminazione”⁴⁵⁶. Dunque per lui l'alfabetizzazione e l'istruzione sono - come per Paulo Freire e altri pedagogisti - “la via maestra per trarsi fuori dall'inganno; alfabetizzare e istruire sono un vero e proprio servizio civico, premessa per l'esercizio corretto della cittadinanza e

⁴⁵⁴ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 53.

⁴⁵⁵ Archivio ECAP Zurigo, *Catena interrotta educazione e lavoro*, op. cit., p. 5.

⁴⁵⁶ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

della democrazia, dal momento che non è vero, come spesso fanno intendere alcuni detrattori, con i loro virulenti attacchi, che la Pedagogia sia l'unica vera colpevole dei danni arrecati alla scuola e alla società, perché della prima ne avrebbe fatto il luogo per eccellenza dal quale sfornare cittadini incompetenti e della secondo il ricettacolo di gente ignorante e improduttiva [...]”⁴⁵⁷.

L'educazione degli adulti deve dunque contribuire positivamente alla costruzione della democrazia e dello sviluppo, se è capace di superare la sua finalità professionale e di diventare un'esperienza culturale, capace di promuovere una presa di coscienza sociale e politica⁴⁵⁸. La crisi della democrazia contemporanea risiede nella debolezza delle sue relazioni con la cittadinanza e con lo sviluppo. “Quali sono i motori della cittadinanza e della democrazia, al di là delle dichiarazioni a volte sincere a volte ipocrite? Da un lato forse il fatto che lo sviluppo non equilibrato di una parte del pianeta abbia come effetto quello di anticipare lo stesso tipo di sviluppo in un'altra parte del mondo. Dall'altro, il fatto che lo sviluppo imposto dalle sole leggi dette del mercato porterà a una monocultura assai poco attraente e auspicabile. Lo sviluppo umano non è solo un'opzione umanista, ma anche una necessità di cui le popolazioni si rendono progressivamente conto. La cittadinanza centrata sulla comunità e aperta alla Terra intera non è un'utopia bensì una soluzione per il futuro. Costruire la cittadinanza e la democrazia attorno al diritto al lavoro, alla costruzione della pace, al rifiuto del razzismo, attraverso la conoscenza e la pratica di nuove solidarietà, attraverso la critica della loro pura celebrazione formale è un contributo importante allo sviluppo simultaneo del locale e del mondiale”⁴⁵⁹.

Non si possono “definire i contenuti, le modalità e la valutazione della formazione se non si è prima attenti a ciò che favorisce i progressi della cittadinanza. Le condizioni della vita produttiva, il più delle volte, stimolano un individualismo competitivo tra i lavoratori, che li separa dalla cittadinanza. Il lavoro fa emergere spesso una cultura che non ha lasciato grande spazio all'espressione e favorisce la docilità o la passività. I problemi di contenuto e i metodi della formazione vanno di pari passo. Si tratta di uscire e di favorire la capacità d'espressione, che è la *conditio sine qua non* della cittadinanza, e trasmettere contenuti. La produzione richiede l'acquisizione di nuove competenze che sono anche in parte quelle della cittadinanza: capacità d'espressione e di comunicazione; stimolo al lavoro di gruppo; spirito d'iniziativa; senso di responsabilità reso necessario dalla riduzione della linea gerarchica ecc. È evidente che una tale convergenza si verifica solo quando gli attori della produzione sono visibili e in

⁴⁵⁷ Schettini B., *Ettore Gelpi e "l'utopia al quotidiano", ovvero lavorare "per un domani che inizia oggi"*, op. cit., p. 105.

⁴⁵⁸ Cfr. Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 141.

⁴⁵⁹ Ivi, pp. 171-172.

misura tale da negoziare la propria partecipazione, non solo nel proprio reparto ma anche globalmente. In caso contrario, il senso di tutte queste novità sarà rovesciato dal controllo dell'organizzazione, che distruggerà anche i vecchi spazi di libertà già esistenti nei luoghi di produzione. Ci troviamo dunque in una situazione di piena ambiguità”⁴⁶⁰.

Se dunque lo sviluppo ha come fine “la distribuzione equa di beni e servizi, il rispetto integrale dei diritti di ognuno, la partecipazione di tutti alla definizione e ridefinizione degli obiettivi della produzione, l'educazione è un processo permanente al quale partecipano tutti gli attori sociali, economici e culturali, a titolo individuale e collettivo. Ridare alle popolazioni il gusto di partecipare al proprio sviluppo significa superare (e opporsi a) un'educazione che, nel passato come nel presente, ha rafforzato l'individualismo e la dipendenza. I programmi e le metodologie dovrebbero essere orientati non solo verso la trasmissione della conoscenza, ma anche verso la stimolazione del pensiero divergente e complesso, dell'osservazione scientifica, della ricerca-azione. La socializzazione del sapere e il pieno rispetto culturale (a livello individuale, sociale, nazionale) sono anche condizioni necessarie allo sviluppo umano”⁴⁶¹.

Si rende evidente dunque la necessità di un'educazione allo sviluppo che abbia il coraggio e la volontà di affrontare i problemi fondamentali delle diverse società e che sia parte di ogni azione educativa: “l'educazione allo sviluppo non è un tema accademico ma un aspetto trasversale di ogni azione educativa, nella formazione iniziale come in quella continua. Questa educazione è associata alla produzione, alla ricerca, alla conoscenza permanente delle contraddizioni della società. È un apprendimento della resistenza alle violenze che si subiscono e che vengono proposte”⁴⁶². In sostanza, si tratta di promuovere un'educazione allo sviluppo che implichi la messa in discussione di un'educazione che divide, discrimina e genera dipendenza⁴⁶³.

⁴⁶⁰ Ivi, p. 120.

⁴⁶¹ Ivi, p. 172.

⁴⁶² Ivi, p. 173.

⁴⁶³ Cfr. Gelpi E., *ONU. Educazione allo sviluppo*, “Cooperazione”, n. 60, anno XI, maggio-giugno 1986, pp. 67-68.



CAPITOLO 6

PACE, ECOLOGIA E SVILUPPO SOLIDALE PER UNA “COSCIENZA TERRESTRE”

“Eccoci dunque, minuscoli umani, sulla minuscola pellicola di vita che circonda il minuscolo pianeta perduto nel gigantesco universo (che forse è esso stesso minuscolo in un pluriverso proliferante). Ma, allo stesso tempo, questo pianeta è un mondo, la vita è un universo pullulante di miliardi di miliardi di individui, e ogni essere umano è un cosmo di sogni, di aspirazioni, di desideri. Il nostro albero genealogico terrestre e la nostra carta di identità terrestre oggi sono finalmente conoscibili, al chiudersi del quinto secolo dell’era planetaria. Ed è proprio ora – nel momento in cui le società sparse sul globo comunicano, nel momento in cui si gioca collettivamente il destino dell’umanità – che acquistano senso per farci conoscere la nostra patria terrestre”⁴⁶⁴.

Arriviamo dunque, nell’ultimo capitolo del presente lavoro, a uno degli aspetti più interessanti del pensiero e dell’azione di Ettore Gelpi: quella che lui definisce la “coscienza terrestre”. Si tratta di un concetto molto interessante e, si può sostenere, assolutamente globale: tutto ciò che è stato detto nei capitoli precedenti trova una sua coerente collocazione nella comune “coscienza terrestre”. Se si considera, infatti, l’educazione come un processo che coinvolge tutti gli individui e per tutta la vita, essa implica una necessaria comprensione della condizione umana e l’elaborazione di un concetto ricco e complesso di sviluppo, che sia allo stesso tempo materiale, intellettuale, affettivo, morale e creativo. Le questioni legate alla divisione internazionale del lavoro, essendo il lavoro uno degli aspetti essenziali di ogni società, riguardando tutte le organizzazioni umane, dalle più piccole comunità, come la famiglia, fino alle più grandi aziende nazionali e internazionali; la divisione internazionale del lavoro è dunque un tema globale che interessa l’uomo nella sua relazione con il lavoro, con gli altri uomini e con l’ambiente in cui vive. Il pluralismo culturale, linguistico, religioso sono delle grandissime ricchezze del genere umano e costituiscono una delle forme più alte di

⁴⁶⁴ Morin E., Kern A. B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994, p. 57.

biodiversità all'interno del pianeta comune e vanno rispettate e valorizzate. Ecco dunque che tutto trova un suo posto all'interno dell'intuizione di una "coscienza terrestre" capace di accomunare tutti gli individui, in ogni tempo e in ogni luogo della Terra.

Appare opportuno sottolineare due aspetti particolarmente interessanti e originali di questo concetto. Il primo aspetto riguarda quella che molti ricordano come l'"appartenenza terrestre" di Ettore Gelpi; come sostiene Nino Chiappano e come è stato detto nel primo capitolo, tre sono le qualifiche con cui ama definirsi Ettore Gelpi: italiano, europeo e, soprattutto, "terrestre"⁴⁶⁵. Ettore Gelpi non rinnega nessuna delle sue identità perché si completano e si nutrono a vicenda, perché costituiscono il ponte dal locale al globale da percorrere continuamente e in entrambe le direzioni, sempre coscienti che la famiglia umana è uno sola e che tutti le apparteniamo. Tutte le persone che hanno conosciuto Ettore Gelpi ricordano questo aspetto del suo modo di essere:

«Lui aveva questo sguardo al mondo, per lui tutti erano stranieri, in questo suo autodefinirsi "terrestre" lui si toglieva da questa traccia culturale europea, lui sosteneva che noi non possiamo nutrire dentro di noi questo senso di appartenenza al posto in cui siamo nati perché è la relazione tra le varie componenti del sistema-mondo che noi dobbiamo poter governare, è a questo che dobbiamo stare attenti. Quindi pur conoscendo, pur amando la sua cultura e il suo essere italiano, lui faceva proprio questa operazione di decentramento culturale. Per le persone straniere lui ha sempre propugnato l'importanza e la cecità del mondo occidentale nei confronti delle culture "altre"»⁴⁶⁶.

Il pianeta Terra è, in quest'ottica, la prima patria dell'uomo, il primo *Heimat*, il primo luogo natio a cui l'individuo appartiene, prima ancora di essere parte di un continente specifico, di una nazione specifica, di una regione, di una città, di una famiglia. Tutte queste "cittadinanze" che sono legittime, anzi positive, devono mettersi in relazione e dialogare con la primordiale "cittadinanza terrestre".

Il secondo aspetto che si vuole mettere in evidenza è che la "coscienza terrestre" di Ettore Gelpi, oltre ad indicare la comune appartenenza al genere umano, racchiude anche l'idea di un forte legame con la terra, con la natura in quanto la specie umana, con le sue innumerevoli diversità, è parte della sua infinita varietà. Quindi il termine "appartenenza terrestre" racchiude in sé e fa dialogare questi due aspetti: uno legato alla pace tra gli uomini, allo sviluppo umano e uno legato, possiamo dire, all'ecologia. Come ricorda Gianfranco Staccioli, la dimensione "terrestre" di Gelpi sta "nel fatto che l'educazione attiva è un'educazione che non può non tenere in considerazione l'interazione della globalità della persona e non si può distruggere il luogo nel quale la persona vive"⁴⁶⁷.

Il pensiero di Ettore Gelpi, su questi aspetti, si trova in sintonia con quello di Edgar Morin

⁴⁶⁵ Cfr. Chiappano N., *Italiano, europeo, cittadino del mondo*, op. cit.

⁴⁶⁶ Estratto dall'intervista a Claudio Tosi.

⁴⁶⁷ Estratto dall'intervista a Gianfranco Staccioli.

anche se, apparentemente, nessuno dei due intellettuali ha apertamente influenzato l'altro. Come ricorda Giovanna Campani, la definizione di "coscienza terrestre" di Ettore Gelpi è "meravigliosa. Lui ha anticipato in questo Edgar Morin perché lui ha scritto 'Coscienza terrestre' un paio di anni prima che Morin scrivesse '*Terre patrie*', e non credo assolutamente che Morin abbia copiato Ettore. Purtroppo però 'Coscienza terrestre' ha circolato poco"⁴⁶⁸.

Edgar Morin sostiene che "l'unione planetaria è l'esigenza minima di un mondo ristretto e interdipendente. Tale unione ha bisogno di una coscienza e di un sentimento reciproco di appartenenza che ci leghi alla nostra *Terra* considerata come prima e ultima *Patria*"⁴⁶⁹. Le nozioni di "Terra-Patria" di Morin e di "coscienza terrestre" di Gelpi sono molto analoghe perché entrambe richiamano l'identità comune a tutti gli esseri umani che, in ogni parte del mondo, vivono gli stessi problemi esistenziali della vita e della morte. L'uomo deve imparare, dunque, a vivere sul pianeta, a comunicare, a condividere con gli altri esseri umani, a non essere più di una sola cultura ma, prima di tutto, "terrestre". Prendendo in prestito le parole dello stesso Morin, possiamo dire che ogni individuo dovrebbe sviluppare quattro tipi di coscienza: "la *coscienza antropologica*, che riconosce la nostra unità nella diversità; la *coscienza ecologica*, ossia la coscienza di abitare, con tutti gli esseri mortali, una stessa sfera vivente [...]; la *coscienza civica terrestre*, ossia la coscienza della responsabilità e della solidarietà per i figli della Terra; la *coscienza dialogica*, che nasce dall'esercizio complesso del pensiero e che ci permette nel contempo di criticarci fra noi, di autocriticarci, di comprenderci"⁴⁷⁰. Tutto quanto è stato appena detto, per Ettore Gelpi, è definito semplicemente ed efficacemente come "coscienza terrestre".

L'esistenza dell'uomo risente di importanti squilibri: tra l'uomo e la natura, tra il Nord e il Sud, tra ricchezza e povertà all'interno di ogni società. Questi squilibri sono interdipendenti e non possono essere affrontati separatamente perché le cause che li generano sono comuni. È dunque prioritario costruire delle relazioni equilibrate tra l'uomo e l'ambiente e tra gli uomini stessi nella loro complessità e diversità per realizzare un mondo di solidarietà reciproca. L'educazione, se si assume le proprie responsabilità nei confronti degli esseri umani e della Terra, può significativamente far evolvere i sistemi di valori e i comportamenti e innovare profondamente il modo di pensare e agire dell'uomo. Solo con una reale riflessione sulla propria "appartenenza terrestre" si può cercare un cambiamento che dia la priorità all'essere umano, all'ambiente, al rispetto e alla conoscenza delle culture e dei valori delle differenti popolazioni.

⁴⁶⁸ Estratto dall'intervista a Giovanna Campani.

⁴⁶⁹ Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, p. 77.

⁴⁷⁰ Ivi, p. 78.

6.1 I quattro elementi

All'inizio di questo capitolo, si vuole proporre la lettura del testo "I quattro elementi"⁴⁷¹ di Ettore Gelpi scritto nel marzo 2002, poco prima della sua scomparsa, che può essere considerato come un manifesto del suo pensiero, come la sintesi delle sue battaglie intellettuali, delle sue azioni per la pace e la giustizia sociale portate avanti con coerenza e lucidità nel corso di tutta la sua vita. Si tratta di un testo molto maturo che, in poche pagine, sintetizza il pensiero di Ettore Gelpi sul rapporto tra l'uomo e la natura, sulle guerre e sugli strumenti per combattere i drammi quotidiani provocati dalle violenze contro l'uomo e contro la natura, a livello nazionale ed internazionale. Gelpi, nel 2002, anno di grande espansione dell'utilizzo di Internet, parla di "lotta elettronica" intesa come costruzione di "reti di resistenza e di informazione alternativa" finalizzate a veicolare non solo idee generali ma informazioni concrete sui massacri che avvengono in ogni parte del mondo e sui motivi per i quali è doveroso opporsi alle azioni di violenza e di razzismo.

Lo stato della questione

Nell'antichità, i quattro elementi venivano considerati costitutivi della vita stessa e la morte, quando accadeva, si credeva dipendesse dalla forza disordinata di questi elementi e non dalla volontà umana. Per secoli, l'aria, la terra, il fuoco e l'acqua hanno contribuito allo sviluppo dell'umanità, e le tragedie, che pure avvenivano, si pensava dipendessero da aspetti ancora sconosciuti e incontrollabili che finivano col produrre terribili calamità naturali.

Lo sviluppo della chimica, della fisica e della biologia ha trasformato la natura dei quattro elementi ma anche quella dell'uomo che, a sua volta, è un altro importante elemento della natura.

Lasciando da parte le petizioni di principio, dobbiamo ammettere che la natura non è solo benefica: la terra, con le scosse telluriche, la progressiva desertificazione, il raffreddamento e il riscaldamento del pianeta è stata fonte di grandi inquietudini per l'umanità. A questi fenomeni naturali, l'uomo, da parte sua, ha aggiunto ulteriori disastri come l'impoverimento progressivo delle terre coltivabili e la distruzione progressiva delle risorse non rinnovabili dell'umanità.

Per quanto riguarda l'acqua e la visione un po' mistica del suo legame con la vita, è evidente invece che gli oceani, i laghi e i fiumi sono pieni di cadaveri provocati dalle guerre o da cieche volontà di annientamento della vita stessa. Se utilizzassimo la fotografia sottomarina in modo sistematico e dettagliato, ci troveremmo di fronte a imprevedibili cimiteri di uomini e di animali la cui morte non era per nulla necessaria allo sviluppo dell'umanità. Addirittura è stata celebrata come una grande conquista dell'umanità la costruzione di sottomarini che hanno ucciso centinaia di persone in un colpo solo oppure la costruzione di aerei capaci di gettarsi sul bersaglio distruggendo navi a loro volta costruite per la morte e non per la vita. E non vanno dimenticati i danni enormi provocati dall'acqua nelle sue manifestazioni estreme di inondazioni o di aridità.

Il fuoco lo troviamo in forme di energia che oggi, a causa del forte sviluppo demografico dell'umanità, sono parzialmente in corso di esaurimento. Il fuoco, nelle sue varie forme messe al servizio dell'uomo, ha contribuito a fornire l'energia indispensabile al suo sviluppo: nella sua forma più semplice e primitiva, il falò, ha permesso alle famiglie di nutrirsi, sotto la forma di carbone e petrolio, ha consentito all'umanità di raggiungere e migliorare il proprio benessere.

Il fuoco è collegato a tutta una serie di disastri come le eruzioni vulcaniche, i terremoti ed altre forme di catastrofi naturali e di distruzione violenta. L'uso incontrollato di questa energia e

⁴⁷¹ Gelpi E., *I quattro elementi*,

<http://www.ettoregelpi.net/index.php?p=quattroelementi&search=quattro%20elementi>, consultato in data 14 novembre 2012. Il testo "I quattro elementi" è stato pubblicato anche nella rivista "Adulti", n. 16, ottobre 2002, pp. 7-9.

l'indifferenza verso le possibili conseguenze ha sempre provocati gravi disastri. Le nuove forme di energia oggi in uso non si limiteranno a provocare in futuro danni riparabili: Chernobyl ne è un esempio, le forme progressive di inquinamento delle città ne sono un altro.

I nostri polmoni subiscono conseguenze irreparabili e l'energia diventa per l'uomo una fonte di grave regressione della sua qualità di vita. Non si era mai pensato che l'aria potesse diventare un pericolo. Da circa un decennio, con l'industrializzazione e, più recentemente con la trasformazione dell'agricoltura, l'aria stessa è diventata un bene prezioso anche se ormai spesso contaminata per sempre. Per quanto possa sembrare strano, anche questo elemento può diventare strumento di morte.

Proposte

I quattro elementi naturali, pur essendo ancora strumenti di vita, sono ora diventati anche strumenti di morte. Bisogna cominciare a battersi per denunciare i processi che hanno prodotto una simile trasformazione. Non siamo di fronte a incidenti, a fenomeni imprevedibili, ma alla manipolazione deliberata dei quattro elementi costitutivi della vita, manipolazione che finisce con l'assassinare milioni di persone.

La morte circola nelle nostre società, voluta e fabbricata dall'uomo. E' importante, per l'azione individuale e collettiva, combattere questa tendenza, anche se cambiarla sarà molto difficile perché gli interessi in gioco sono molteplici. Attorno a questi quattro elementi si condensa una coorte di interessi finanziari potentissimi e indifferenti al colore e alla violenza della morte.

Le modalità di produzione degli strumenti di morte che verranno poi impiegati sia in azioni di guerra sia in azioni di non-guerra, sono sempre circondate da un certo mistero. Il silenzio è spesso la garanzia del profitto: del resto si producono cose di cui non c'è proprio da vantarsi.

Bisogna fare conoscere le somme incredibili messe a disposizione per creare la morte in confronto di quelle minuscole messe a disposizione per conservare la vita.

Educare oggi significa mettersi a lavorare su questi problemi e non fare dei discorsi moralistici sui valori della pace e sui misfatti della guerra.

Guerre, massacri: i nuovi obiettivi

Tutti i giorni, in maniera esponenziale, si vedono morire migliaia o decine di migliaia di persone a causa della manipolazione di questi quattro elementi e il mondo educativo, culturale, sindacale sembra restare abbastanza indifferente. Battersi per la pace sembra un progetto del passato. I nuovi drammi quotidiani provocati da questi crimini non generano più reazioni.

La costruzione senza limiti delle armi convenzionali e non convenzionali sembra avvenire senza alcun controllo e nell'indifferenza del grande pubblico. Ogni settimana dovremmo fare delle manifestazioni nel corso delle quali bisognerebbe far circolare gli elenchi con i nomi di chi costruisce queste armi, decifrandone la provenienza. Bisognerebbe organizzare manifestazioni pacifiche, ma molto dure, per dire che tutto questo non è tollerabile. Tutti i mezzi di informazione che non fanno parte dei circuiti interni delle produzioni militari devono essere messi al servizio di questa campagna permanente di rifiuto della violenza.

In questa informazione bisogna indicare il costo incredibile di queste armi, il numero impressionante delle persone impegnate, il numero sempre crescente di morti e feriti.

Bisognerebbe parlare di omicidi premeditati e non di azioni militari.

Come si può oggi pensare di aprire una manifestazione sindacale, un anno accademico, una manifestazione culturale senza denunciare questa situazione e senza cercare in permanenza di suscitare delle forze che si oppongano a questi massacri a questo bagno di sangue a tutte queste armi inutili che produciamo con le nostre mani?

Lotta elettronica

Le violenze nazionali e internazionali hanno condotto diversi esperti a comunicare attraverso e-mail al fine di costituire delle reti di resistenza e di informazione alternativa, reti che contribuiscono a creare fatti politici importanti. Questi documenti e questi scritti mi sembrano troppo orientati in una direzione teorica e finiscono col trasmettere troppe idee generali e troppo poche informazioni. Non voglio escludere nessuno, ma preferirei che all'interno di queste reti si facessero conoscere i motivi per i quali ci dobbiamo opporre alle azioni di violenza, di ignoranza e di razzismo più o meno mascherate. Anche se queste non sono finalizzate a delle iniziative precise, bisogna fornire ai partecipanti tutte le informazioni disponibili sui massacri, sui morti, sulle torture, sulle vittime asfissiate. A livello degli stati-maggiori si parla già di nuovi tipi di guerre che resterebbero confinate in zone geografiche

limitate. Anche se non ne abbiamo le prove né la certezza al 100%, bisogna far sapere che queste guerre si stanno preparando, è nostro compito denunciarle. Gli inviati di guerra hanno pagato, e pagano ancora – e purtroppo continueranno a pagare – il loro contributo di vittime: vittime fisiche, i morti, ma anche le vittime di censure, di allontanamenti. E' questo il nuovo importantissimo campo di battaglia al quale i nostri amici dovranno partecipare con le loro lettere di informazione elettroniche. E' chiedere troppo? Sì, forse. Ma altrimenti questi messaggi rischiano di diventare una routine e le firme in calce alle petizioni elettroniche delle abitudini.

Il mondo globalizzato chiede risposte globali e al tempo stesso molto specifiche. Non dobbiamo trascurare nessuna delle due dimensioni. Le lotte sindacali nazionali non sono separate dal massacro di bambini provocati da aerei che sono ciechi e che invece si credevano intelligenti.

6.2 Una cultura della pace per la costruzione di un “nuovo umanesimo”

Non è semplice, oggi, fare un discorso sulla pace che non risulti banale, ovvio, già fatto e sentito altre mille volte. La parola “pace” è una parola meravigliosa ma indica, sempre più spesso, una situazione di vaga tranquillità sia materiale che spirituale. Sovente, parlare di pace vuol dire parlare di quieto vivere, di calma, di assenza di guerra e di tensioni. I discorsi sulla pace abbondano e si diffondono le conferenze, i convegni, i cortei inneggianti alla pace. Tutte queste iniziative sono positive ma, in molti casi, trasmettono un concetto di “pace” abusato e inflazionato, svuotato della sua potenziale carica morale, politica e civile, portato a puro stato di serenità interiore. Si tratta, dunque, di un concetto di pace molto debole che definisce semplicemente una situazione di assenza di guerra anche se la semplice assenza di conflitti è anche assenza di relazioni, chiusura e, quindi, diffidenza nei confronti degli altri, una diffidenza negativa che può celare tensioni latenti ed esplodere imprevedibilmente in episodi di violenza.

La cultura della pace di cui Ettore Gelpi è promotore per tutta la vita rimanda a un concetto di pace molto diverso, che non nega i contrasti e le diversità ma che vede nella conflittualità una forma di apertura al dialogo e al confronto con gli altri, una modalità positiva e attiva di gestione delle tensioni che agisce prima ancora che possano degenerare prepotentemente. La vera pace è la pace attiva e non la pace passiva: le tensioni, i conflitti non si possono negare o possono giocare un ruolo decisivo, problematico, stimolante e arricchente e possono essere risolti attraverso una soluzione nonviolenta. Ettore Gelpi è un uomo di pace in quanto messaggero di una potente repulsione nei confronti di ogni guerra, portatrice di distruzione della paziente opera umana, ma attento al conflitto civile, dialettico, volto al miglioramento della condizione umana. A questo proposito, così Guglielmo Bozzolini ricorda l'essere coerentemente pacifista di Ettore Gelpi:

«Ettore era un vero pacifista convinto, non di quelli che adesso approverebbero i bombardamenti umanitari in Libia, come allora assolutamente non approvò quelli in Bosnia e nei Balcani, convintamente pacifista e convintamente pacifista anche nelle pratiche quotidiane. Mi ricordo una cosa che [...] ho risentito a Madrid nel primo convegno internazionale sulla mediazione culturale, ho verificato con un ispettore di Barcellona che faceva le conclusioni e che mi confermò di aver preso alcune cose da Ettore e di conoscerlo – Ettore era già morto – la

conclusione è che si media sempre, si media ovunque ed è troppo facile mediare con i buoni, si media anche con i cattivi, la pace si fa mediando. Questo metodo [...] lui lo applicava con coerenza, cercava costantemente la mediazione, in alcuni momenti era anche irritante, però questa idea è molto rimasta, l'idea che si media, si media sempre»⁴⁷².

Nel corso di questo testo, si userà spesso l'espressione "cultura della pace" che è anche parte del titolo del paragrafo, per due ragioni, probabilmente collegate tra di loro: "cultura della pace" è, prima di tutto, una locuzione spesso usata da Ettore Gelpi ma indica anche un concetto storicamente importante a livello internazionale. Il concetto di "Cultura di Pace" viene, difatti, istituzionalizzato per la prima volta nel 1989, al Congresso Internazionale sulla Pace in Costa d'Avorio, iniziativa nata in un contesto internazionale influenzato dalla caduta del muro di Berlino e dalla conseguente diminuzione delle tensioni legate alla Guerra Fredda. Il Congresso raccomanda alla stessa UNESCO di lavorare per costruire una nuova visione della pace basata sui valori universali di rispetto per la vita, di libertà, di giustizia, di solidarietà, di tolleranza, dei diritti umani e dell'uguaglianza tra uomo e donna. Nel 1994, nel periodo delle guerre dei grandi laghi e dei Balcani, si tiene il primo Forum Internazionale sulla Cultura di Pace in San Salvador. L'anno successivo, la XXVIII Conferenza Generale dell'UNESCO introduce il concetto di Cultura della Pace nella "strategia a medio termine" per il quinquennio 1996-2001, durante il quale viene sviluppato il progetto *Towards a Culture of Peace* (Verso una Cultura di Pace): organizzazioni non governative, associazioni, giovani e adulti, mass media nazionali e locali si impegnano nel diffondere in tutto il mondo una Cultura di Pace attraverso l'educazione, la scienza, la cultura e la collaborazione tra le nazioni.

Anche se sono state pocanzi delineate alcune tappe storicamente recenti che hanno portato all'affermazione della cultura alla pace, essa non è un'invenzione contemporanea: ci sono stati, nei secoli, correnti di pensiero, filosofi, educatori che si sono occupati di questo argomento. Ad esempio, nel 1918 e nel 1945, a livello di movimenti e a livello di istituzioni statali, vi è stato un grande interesse per la pace e per l'educazione alla pace: dopo le due guerre mondiali, si è riscontrato che le previsioni degli scienziati e del mondo della produzione relativamente a uno sviluppo lineare dell'umanità e a un progresso permanente sono state inesatte. È ugualmente vero che, passato un po' di tempo, i medesimi imperativi della produzione e del progresso tecnologico hanno ripreso vigore e la costruzione della pace si è ritrovata, ancora una volta, sullo sfondo. Non è più possibile, però, aspettare che arrivino nuovi risultati catastrofici per lavorare alla costruzione della pace⁴⁷³.

⁴⁷² Estratto dall'intervista a Guglielmo Bozzolini.

⁴⁷³ Cfr. Gelpi E., *La lutte pour la paix est une lutte non violente pour le changement*, in Ligue internationale de l'enseignement, de l'éducation et de la culture populaire, *L'éducation à la paix*, Atti del convegno Parigi, 11-13 Ottobre 1986, p. 16.

Ettore Gelpi sostiene che la cultura della guerra, dopo i due conflitti mondiali, è in crisi. Apparentemente questo è un risultato soddisfacente. La fine dei miti, degli eroi positivi, delle guerre sante e giuste rendono la guerra difficile: per chi e perché combattere? Chi sono i nemici? Forse sono proprio coloro che ci spingono a combattere? Queste domande si fanno strada anche se la pace non è ancora salvaguardata dato che la cultura della pace non può essere, come si diceva prima, solamente una cultura in negativo⁴⁷⁴. Per la pace e la nonviolenza occorre coraggio e lotta attiva, esse sono direttamente collegate a un modo di pensare e di agire che non lasci la situazione di conflitto così com'è. Dunque, la lotta e la nonviolenza “non dovrebbero apparire come metodi antitetici di azione ma, al contrario, come mezzi egualmente necessari per creare contesti sociali entro cui la creatività e la dignità umane saranno rafforzate”⁴⁷⁵. Come dimostra la storia dei movimenti pacifisti e nonviolenti che è, spesso, una storia di battaglie, lotta e nonviolenza non sono entità contraddittorie ma compresenti. Da qui l'importanza di “vivere la costruzione della pace anche come una lotta, e non solo come resistenza alla violenza. Lottare per la libertà di espressione, per adeguare le istituzioni alla domanda sociale e non alla loro riproduzione, per consentire il pieno utilizzo delle risorse umane, per rendere il lavoro creativo, significa costruire la pace. Difendere una certa qualità della vita per tutti e criticare attraverso l'arte e la scrittura sono contributi alla pace. Le celebrazioni retoriche, l'autocompiacimento, le medaglie che dividono e rafforzano le gerarchie generano, al contrario, la violenza”⁴⁷⁶.

Dunque, un modo per uccidere la pace è sviluppare su di essa discorsi demagogici e retorici. Ogni giorno si può essere portatori di pace o di violenza: sottovalutare i problemi di fondo della vita politica, sociale e culturale, rendere i servizi pubblici paralizzati e troppo burocratici, incapaci di rispondere alle domande della popolazione, condurre delle azioni diplomatiche vuote e senza alcuna volontà di giungere a risultati positivi, tutti questi sono degli atti di violenza diretta o indiretta. Se si ritiene la pace un obiettivo importante, devono seguire dei progetti concreti. Ad esempio, la pena di morte è un atto di violenza contro l'uomo e, soprattutto, una reale dichiarazione di fallimento di una società anche se, in molte parti del mondo, si continua ad attuare; l'ergastolo non è un “crimine” meno importante ma si continua

⁴⁷⁴ Cfr. Gelpi E., *Culture et construction de la paix*, “Pourquoi?”, n. 238, ottobre 1988, p. 4.

⁴⁷⁵ Gelpi E., *Lifelong Education and International Relations*, op. cit., p. 43.

⁴⁷⁶ Gelpi E., *Paix et enjeux internationaux*, “Pourquoi?”, n. 218, ottobre 1986, p. 8.

Testo originale: *Lutte et non-violence ne sont pas des entités contradictoires: l'histoire des mouvements pacifistes et non violents est souvent une histoire de luttes. De là l'importance de vivre la construction de la paix aussi comme une lutte, et non seulement comme résistance à la violence. Lutter pour la liberté d'expression, pour adapter les institutions à la demande sociale et non pas à leur propre reproduction, pour permettre la pleine utilisation des ressources humaines, pour rendre le travail créatif, signifie construire la paix. Défendre une certaine qualité de vie pour tous et critiquer par l'art et l'écriture sont autant de contributions à la paix. Les célébrations rhétoriques, l'autocomplaisance, les médailles qui divisent et renforcent les hiérarchies engendrent par contre la violence.*

a condannare. Bisogna, invece, battersi per impedire di assassinare legalmente nelle prigioni e di distruggere psicologicamente e fisicamente gli individui condannati a uscire dalla prigione solamente dopo la morte⁴⁷⁷.

L'unica vera "grande guerra" che meriti di essere combattuta è una guerra che riguarda tutte le forme di ingiustizia fra le persone e fra le nazioni: la guerra alla povertà, alla fame, alle ingiustizie, alla sopraffazione, alle forme di schiavitù, al razzismo, alla discriminazione sessuale. Si tratta non solo di una lotta contro gli incalcolabili danni delle guerre ma di un impegno costante per estirpare, giorno dopo giorno, le cause di tutte le forme di conflitto e di violenza tra gli uomini. Lavorare per lo sviluppo della cultura della pace significa combattere ogni forma di umiliazione: il superamento dei problemi legati alla fame, alla violenza fisica e psicologica, alla mancanza di lavoro dovrebbe essere l'obiettivo comune di tutte le società che dovrebbero essere fiere di avere delle prigioni più o meno vuote, di assicurare il cibo sufficiente a tutte le persone, al di là dei confini nazionali, di convertire il servizio militare in servizio civile, di accogliere le persone straniere come propri connazionali, di utilizzare i mezzi di comunicazione di massa in favore di un'apertura internazionale. Spesso, invece, si hanno resistenze molto forti a questo tipo di informazione internazionale: non si vuole conoscere, ad esempio, la pericolosità dell'energia nucleare perché non si può sopportare l'idea di un disastro nucleare; in quanto membri di una società, non si vuole essere responsabili della preparazione di strumenti di annientamento di massa. Se però non ci si assume il rischio di informarsi e di conoscere, i disastri continueranno ad avvenire⁴⁷⁸. Lottare per la pace vuol dire opporsi a ogni sorta di segregazione: prigionieri, disoccupati, lavoratori migranti, malati mentali, pensionati, ecc. Tutte queste forme di isolamento sono preparate, prima di tutto, nell'immaginario comune per rendere più facile l'operazione materiale di esclusione e di allontanamento. Infrangere queste separazioni significa, dunque, opporsi a delle future cause di violenza fra individui. L'esclusione impedisce di confrontarsi con i problemi reali all'interno di ogni società e, a tal proposito, i media giocano un ruolo molto importante per confermare gli stereotipi o, al contrario, mostrare l'arbitrarietà e la violenza dietro le rigide rappresentazioni degli esclusi e degli emarginati⁴⁷⁹.

Serve, dunque, una capacità sempre più forte di lavorare insieme, unendo mondi, forze, aree e competenze diverse. I movimenti pacifisti e nonviolenti, per raggiungere i loro obiettivi, dovrebbero sviluppare delle forme di solidarietà internazionale, dovrebbero intraprendere delle azioni comuni che siano effettivamente conosciute dalle popolazioni e non solamente da alcuni gruppi di persone, così come meriterebbero di essere conosciute le forme di repressione

⁴⁷⁷ Cfr. Gelpi E., *La paix et son image*, "Pourquoi?", n. 228, ottobre 1987, pp. 16-17.

⁴⁷⁸ Cfr. Gelpi E., *Paix et enjeux internationaux*, op. cit., pp. 6-7.

⁴⁷⁹ Cfr. Gelpi E., *La paix et son image*, op. cit., p. 17.

diretta o indiretta di cui sono vittime⁴⁸⁰. Lavorare per costruire la pace richiede dunque la collaborazione dialettica, anche se difficile, di tre categorie di attori principali: gli individui che si battono per la pace in quanto individui, i movimenti che agiscono in qualità di movimenti e le strutture pubbliche, statali e internazionali. Senza l'azione combinata di questi tre attori, nessun impegno per la pace può essere efficace⁴⁸¹.

I movimenti pacifisti e nonviolenti devono affrontare, prima di tutto, i problemi legati al lavoro militare e alle industrie di guerra. I sacrifici per gli armamenti sono condivisi da alcuni gruppi di persone dei paesi industrializzati ma con un livello di vita basso e dalla grande maggioranza delle popolazioni dei paesi in via di sviluppo che pagano indirettamente questi armamenti attraverso i prestiti, gli indebitamenti, i prezzi delle materie prime, dei prodotti agricoli esportati e dei prodotti industriali importati. La costruzione della pace richiede, dunque, delle solide basi economiche: è necessario comprendere che le spese militari, in tutti i paesi, sono delle alternative alla qualità della vita nell'ambito dei bisogni fondamentali dell'uomo e delle sue aspirazioni culturali e sociali. Molte delle lotte per la pace più interessanti sono portate avanti da coloro che sono toccati nei loro interessi perché produttori o consumatori di beni e servizi non militari. L'industria militare è un fatto economico importante in molti paesi e, dunque, la richiesta di riduzione della produzione militare deve essere accompagnata da alternative economiche interessanti nel campo della produzione civile. La pace si può costruire attraverso la creatività dei produttori e dei consumatori di beni e servizi per la vita quotidiana. Se la qualità della sanità, dell'educazione, del lavoro e del tempo libero sono considerati dei valori non negoziabili, allora sarà molto difficile convincere le popolazioni a investire i loro sforzi collettivi nelle spese militari⁴⁸².

Nell'ottica della costruzione della cultura di pace a livello globale, essa è collegata, indubbiamente, al tema dello sviluppo: non può esistere pace senza sviluppo e non può esistere sviluppo senza pace e entrambe le condizioni non possono essere durature senza il rispetto dei diritti umani, sociali, economici e culturali. Il concetto di sviluppo ritorna spesso nel dibattito contemporaneo ma attraverso un approccio abbastanza differente da quello degli anni '50 e '60, quando la prospettiva era quella di estendere al Sud lo sviluppo acquisito dalle società del Nord. Non è possibile occuparsi di sviluppo umano solo a livello nazionale senza prendere in considerazione le conseguenze internazionali di tale sviluppo, sia nei confronti delle altre persone che della natura. Ecco dunque che, con l'introduzione dei criteri di accettabilità, la teoria principe del dibattito contemporaneo è diventata quella di "sviluppo sostenibile", espressione con cui si intende uno sviluppo che soddisfi le necessità della

⁴⁸⁰ Cfr. Gelpi E., *Paix et enjeux internationaux*, op. cit., p. 9.

⁴⁸¹ Cfr. Gelpi E., *La lutte pour la paix est une lutte non violente pour le changement*, op. cit., p. 16.

⁴⁸² Cfr. Gelpi E., *Paix et enjeux internationaux*, op. cit., pp. 10-11.

generazione presente, migliorandone la qualità della vita, senza precludere le possibilità di crescita e di benessere di quelle future. Ettore Gelpi è abbastanza contrario alle teorie dello sviluppo sostenibile perché le ritiene utili solamente a perpetuare o, al massimo, rallentare il vecchio modello di sviluppo senza rimettere in gioco radicalmente il proprio stile di vita, come ricorda Stefano Vitale:

«Lui criticava l'idea di sviluppo sostenibile, nel senso che l'idea di uno sviluppo sostenibile, senza una modifica del modello di sviluppo, non porta da nessuna parte, perché, se il problema è semplicemente rendere accettabile questo tipo di sviluppo [...] semplicemente modificando i parametri di accettabilità, questo non ti porta da nessuna parte, il problema è che certe disfunzioni di questo sistema che vanno poi ricadere sull'ambiente e sull'uomo, sono irrisolvibili se non usciamo da questo sistema di sviluppo che, di per sé stesso, è insostenibile, perché è uno sviluppo fondato sul consumo irragionevole, su un processo irreversibilmente dissipatore delle risorse, lo puoi solo rallentare. Per questo lui criticava la nozione di "paesi in via di sviluppo", il problema è di capire che tipo di equilibrio eco-compatibile può avere un certo tipo di gruppo sociale all'interno di un certo territorio e che tipo di economia si può creare a partire dall'analisi dei bisogni reali di un gruppo sociale. Lui in fondo percorreva tutta una serie di argomentazioni legate, ad esempio, alla decrescita, piuttosto che a una crescita, perché nello sviluppo sostenibile non è niente altro che una forma mascherata di sviluppo capitalistico abituale, normale, e per nulla messo in discussione se non nei suoi parametri. Parlare invece di decrescita, di altro consumo, di consumi solidali, di comunità alternative equo-solidali, credo che questo fosse un altro tipo di pensiero. La cosa importante [...] nel suo discorso era il senso di appartenenza non ad un gruppo sociale, che poi divide dagli altri gruppi, quanto piuttosto il legame con la realtà materiale delle cose, ovviamente caratterizzata anche da espressioni culturali specifiche, legate ai prodotti della terra, della cultura di quel posto, alle abitudini, gli usi, ai costumi. In quegli anni era uscito il manifesto dell'UNESCO sulla biodiversità culturale e lui era molto contento di questa cosa perché la coscienza terrestre era intesa in senso universale, non in senso particolare. Anche se poi lui, quando andava in un posto, si procurava il vino speciale di quel posto lì, oppure i biscotti particolari, piuttosto che il salame particolare, i frutti specifici, perché la biodiversità, quindi la cura e l'attenzione per il particolare, non è in contrapposizione con l'universalità dell'appartenenza alla terra, alla terra madre [...] quanto piuttosto né il necessario complemento, anzi senza una cosa non ci può essere l'altra»⁴⁸³.

Lavorare per uno sviluppo con garanzie di successo vuol dire lavorare per relazioni internazionali fondate sull'uguaglianza, sulla giustizia sociale, sul rispetto per la terra e sul ritorno a stili di vita più semplici e austeri. Anche se può sembrare un controsenso in un momento in cui tutti parlano di un allargamento del mercato e di aumento del benessere, "l'austerità è la condizione per poter condividere le ricchezze disponibili e, allo stesso tempo, per rispondere ai bisogni della popolazione globale, e non ai bisogni indotti artificialmente. La sanità, l'educazione, la casa, l'acqua potabile, l'accesso all'informazione, offrono nuove possibilità di lavoro. Come si può far capire che l'umanità sta affrontando un periodo di dopoguerra e che noi tutti dobbiamo contribuire alla ricostruzione della Terra? A livello nazionale, questo sforzo è stato storicamente compiuto in molte occasioni. Oggi è necessario estenderlo a livello universale. Nel periodo del dopoguerra, alcuni trassero profitto dal

⁴⁸³ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

disordine; altri, oggi, si comportano nello stesso modo”⁴⁸⁴.

La pace si costruisce nelle azioni concrete e non semplicemente nelle dichiarazioni, le relazioni economiche internazionali hanno un ruolo fondamentale per questo obiettivo. La cooperazione internazionale ha bisogno, però, di ridefinire i propri obiettivi e, come dicevamo prima, le nozioni di sviluppo e sottosviluppo. Lo sviluppo è sempre valutato a partire dagli indicatori economici e, dunque, i trasferimenti culturali, scientifici, tecnologici ed educativi avvengono sempre in una sola direzione. Una trasformazione qualitativa della cooperazione internazionale dipenderà dalla partecipazione dell'insieme delle popolazioni e dei paesi a questa impresa e, in particolare, da nuovi rapporti fra cultura e sviluppo socio-economico⁴⁸⁵. Tutti, dunque, sono chiamati a partecipare al processo di costruzione della cultura di pace in maniera attiva. Ettore Gelpi sostiene, difatti, che “lo sviluppo umano basato sul diritto alla sanità, all'acqua potabile, alla nutrizione, all'abitazione, al lavoro, alla qualità della vita produttiva e non produttiva, alla libertà individuale e collettiva, è il risultato di uno sviluppo culturale di natura artistica, scientifica e tecnologica. Tutte le persone sono in grado di apprendere, produrre e mantenere la propria produzione. Lo sviluppo si vede ostacolato da pratiche di assistenza sociale, che riducono le iniziative, l'indipendenza e l'identità della popolazione che riceve quest'assistenza. L'assistenza sociale è necessaria e utile se non diventa complice di gruppi potenti che vogliono mantenere in permanenza parte della popolazione in una condizione marginale. Le comunità e i paesi richiedono politiche tese ad eliminare la povertà, le malattie, l'esclusione, e non mantenere questi fenomeni come qualcosa di permanente”⁴⁸⁶.

Una delle condizioni basilari per la costruzione della cultura della pace è il rafforzamento dell'identità di ciascuno e di ciascun popolo: senza identità culturale, linguistica, professionale e sociale tutti gli individui sarebbero sottomessi a delle manipolazioni che potrebbero condurre a forme di aggressività, di violenza e di negazione dell'altro. La difesa dell'identità, naturalmente, non può causare pregiudizi verso altri individui e altri popoli⁴⁸⁷. Pace, nonviolenza e rispetto dell'altro sono indubbiamente dei valori ma anche il risultato di condizioni storiche ben precise di cui occorre tener conto nell'acquisizione di metodologie e di pratiche nonviolente. “Pacifisti, nonviolenti, lottatori per la democrazia internazionale hanno l'opportunità di raggiungere i propri obiettivi attraverso una solidarietà (internazionale) che oltrepassi le frontiere geografiche e ideologiche. La Storia ci ha insegnato che la pace e la guerra, la violenza e la tolleranza, la creatività o l'egoismo alternano la loro presenza, e

⁴⁸⁴ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 33.

⁴⁸⁵ Cfr. Gelpi E., *La lutte pour la paix est une lutte non violente pour le changement*, op. cit., p. 20.

⁴⁸⁶ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 27.

⁴⁸⁷ Cfr. Gelpi E., *Culture et construction de la paix*, op. cit., p. 8.

nessuna nazione, Stato, Chiesa, partito, ha il monopolio delle virtù dell'uomo"⁴⁸⁸.

Un'azione importante al fine della costruzione della pace è la comprensione dei modelli di pensiero dei diversi popoli. Costruire la pace significa conoscere, prima di tutto, i punti di vista specifici delle differenti popolazioni, per raggiungere poi degli obiettivi comuni. Ogni imposizione di un modo di pensare su un altro è un atto di violenza⁴⁸⁹. L'attuale multiculturalismo sembra annunciare la comune patria comune ma "nelle formidabili mescolanze di popolazioni, c'è più giustapposizione e gerarchizzazione che vera integrazione; nell'incontro delle culture, l'incomprensione prevale ancora sulla comprensione; attraverso le osmosi, le forze di rigetto rimangono forti. La mondialità si accresce, ma il mondialismo si sveglia appena. L'umanità comunicante resta un'umanità in *patchwork* [...]. Ci sono embrioni di azione e di pensiero planetari, ma con enormi ritardi e paralisi sotto l'effetto dei localismi e dei provincialismi. L'unità intersolidale del pianeta non è diventata un'unità di società (delle nazioni), e, benché ci sia ormai una comunità di destino, non c'è ancora coscienza comune di questa *Schicksalgemeinschaft*"⁴⁹⁰.

Altra azione fondamentale per la costruzione della pace è la ricerca su questa tematica, a condizione che sia indipendente e che sappia cogliere la ricchezza e la creatività delle azioni condotte contro la guerra e la violenza e a favore della pace. Ciò a partire da una ricognizione delle tematiche indagate dai diversi istituti di ricerca. Infatti, spesso si finge di piangere sui malesseri sociali, sulle catastrofi, sulle crisi economiche e sulla violenza ma gli apparati di Stato e le altre strutture del potere impediscono le ricerche fondamentali relative alle cause della guerra e della violenza e, anche se le ricerche ci sono, di informarne la popolazione. La lotta per la pace riguarda, dunque, non solo le armi, il denaro, l'ideologia, ma anche il settore della conoscenza e della ricerca: la lotta è anche educativa, non solo economica e militare. Assumono un ruolo importante in questa lotta anche i ricercatori, gli scienziati e gli artisti che, con il loro operato, possono contribuire alla pace o alla guerra: essi possono condurre le persone ad accettare l'idea della guerra o, al contrario, a combattere le strategie della guerra e delle altre forme di violenza. "Nella comunicazione planetaria, gli artisti e gli scienziati, oggi, sono degli attori molto importanti per rappresentare i meccanismi economici, culturali, sociali e scientifici che possono condurre alla violenza. Filosofia della speranza contro la filosofia della paura; la creatività di tutti (ma anche dei creatori) ha un enorme impatto per sostenere la pace nell'immaginario e nel reale"⁴⁹¹.

⁴⁸⁸ Ivi, p. 9.

⁴⁸⁹ Cfr. Gelpi E., *La paix et son image*, op. cit., pp. 15-16.

⁴⁹⁰ Morin E., Kern A. B., *Terra-Patria*, op. cit., p. 31.

⁴⁹¹ Gelpi E., *La paix et son image*, op. cit., p. 18.

Testo originale: *Dans la communication planétaire, artistes et scientifiques sont aujourd'hui des acteurs très importants pour représenter les mécanismes économiques, culturels, sociaux et scientifiques qui peuvent*

Ecco dunque che si fa strada un nuovo ruolo dell'educazione e dell'educazione alla pace: "forse l'educazione per la costruzione della pace, per il rispetto dell'individuo, per l'uguaglianza dei diritti sociali ed economici sarà il risultato dell'educazione *per i e per mezzo dei* giovani e degli adulti, e l'autoformazione individuale e collettiva. In quest'ottica, bilancio di competenze, dispositivi, valutazioni, gestioni, finanziamento, legislazione, accentramento, decentramento, ricerca universitaria in educazione degli adulti e nuovi profili di educatori degli adulti avranno tutto un altro significato. L'esplosione educativa può portare gli adulti a nuove forme di dipendenza, di esclusione e di sottosviluppo o, al contrario, dare loro i mezzi per costruire una società nella quale la partecipazione, la possibilità critica e la divisione equa dei beni diventino abituali e non più eccezionali"⁴⁹².

Possiamo classificare le attività educative relative alla pace in quattro categorie che potrebbero, auspicabilmente, svilupparsi parallelamente:

- attività di educazione alla pace realizzate nelle istituzioni educative e attività finalizzate a informare tutti gli individui sulla pericolosità delle guerre;
- attività per manifestare contro lo sviluppo della produzione militare e a favore della trasformazione delle industrie di guerra in strutture produttive per la pace;
- attività per migliorare le condizioni di vita delle persone nel proprio paese e per sviluppare delle relazioni internazionali fondate sul rispetto di tutti i paesi;
- attività di analisi delle relazioni internazionali che possono generare situazioni di conflitto tra guerra e pace⁴⁹³.

Per Ettore Gelpi, un nuovo ordine del mondo è strettamente connesso alla costruzione di un "nuovo umanesimo", che si può sviluppare solo attraverso le lotte per il rispetto della dignità umana contro la violenza diretta o indiretta, fisica e morale, inflitta all'umanità. Solo così si può costruire la "democrazia al quotidiano":

«Nuove forme di umanesimo sono necessarie? Sì, a condizione che non siano la proiezione di una civiltà su un'altra. L'umanesimo è costruito giorno dopo giorno nelle campagne degli agricoltori di numerosi paesi, che cercano semplicemente conquistare il diritto di vivere a tutti, nelle città e nei quartieri poveri, dai disoccupati e dai sottoccupati che devono spesso inventare "l'arte di esistere" per poter esistere; per non dimenticare coloro che appartengono ai diversi "plotoni di esecuzione" e si rifiutano di sparare, e dai creativi che ostacolano le azioni di chi vuole "normalizzare" e "pedagogizzare" la vita quotidiana di ciascuno. Resistere alla pedagogizzazione e combattere per la cultura significa condurre delle lotte spesso molto dure, perché si "pedagogizza" attraverso mezzi diversi: il consumo e/o l'ideologia importi, la burocrazia onnipotente, il conformismo intellettuale.

L'umanesimo di una civiltà planetaria è soprattutto della libertà e della democrazia al quotidiano per tutti e attraverso l'azione di tutti, senza presunzione e senza retorica»⁴⁹⁴.

engendrer la violence. Philosophie de l'espoir contre la philosophie de la crainte; la créativité de tous (mais aussi celle des créateurs) a un impact formidable pour faire vivre la paix dans l'imaginaire et dans le réel.

⁴⁹² Gelpi E., *Educazione degli adulti*, op. cit., p. 148.

⁴⁹³ Cfr. Gelpi E., *La lutte pour la paix est une lutte non violente pour le changement*, op. cit., pp. 20-21.

⁴⁹⁴ Gelpi E., *Luttes internationales et forces progressistes*, "Pourquoi?", n. 221, gennaio 1987, pp. 8-9.

Ettore Gelpi, collocandosi accanto a pensatori contemporanei quali Erich Fromm, Carl Rogers, il già citato Edgar Morin, per ricordarne solo alcuni, vede nell'avvento di questo nuovo umanesimo la strada maestra per giungere alla "coscienza terrestre". Per lui, come per Erich Fromm, "esiste una utopia 'reale' finché l'uomo può contare sulla possibilità, sia pure soltanto embrionale, di una crescita mediante le sue energie personali"⁴⁹⁵. Il nuovo umanesimo, utopia reale, non è una semplice replica formale dei modelli classici ma un nuovo modello di umanità, pervaso dallo spirito di accettazione reciproca e della convivenza delle diversità, capace di vivere come feconda la relazione fra passato e presente e fra persone portatrici di culture, storie e tradizioni diverse. Per la prima volta nella storia umana la Terra, in quanto Patria, diviene realtà concreta. Se l'antico Umanesimo è un universalismo astratto, ideale e culturale, il nuovo Umanesimo planetario non può che nascere da un universalismo concreto, reso tale dalla comunità di destino che lega tutti gli individui e tutti i popoli dell'umanità, e l'umanità intera alla Terra. Questo universalismo concreto e quotidiano si fonda sul riconoscimento dell'unità delle diversità umane e delle diversità nell'unità umana. Questo nuovo umanesimo è oggi più che mai necessario perché qualunque sfida ha una portata planetaria e richiede l'impegno di tutti, ognuno nella propria specificità ma sempre nella relazione con gli altri. L'umanesimo è libertà e democrazia al quotidiano per tutti e attraverso l'azione di tutti.

6.3 "Coscienza terrestre" ed ecologia

Mentre è abbastanza comune, come è stato spiegato nel paragrafo precedente, trovare nelle parole di Ettore Gelpi i termini "pace" e "cultura della pace", è molto meno comune trovare esplicitamente la parola "ecologia". Questo non perché le parole e le azioni di Ettore Gelpi non siano riconducibili a un pensiero volto alla tutela della natura in ogni sua forma ma perché questo aspetto è inserito nel concetto di "coscienza terrestre". A questo proposito, è opportuno notare che Ettore Gelpi ama molto usare il termine "terra" piuttosto che

Testo originale: *De nouvelles formes d'humanisme sont-elles nécessaires? Oui, à condition qu'elles ne soient pas la projection d'une civilisation sur une autre. L'humanisme est construit su jour le jour dans les campagnes par les paysans de nombreux pays, qui cherchent à conquérir le droit de vivre tout court, dans les villes et bidonvilles, par les chômeurs et les sous-employés qui doivent souvent inventer "l'art d'exister" pour pouvoir exister; sans oublier ceux qui appartiennent aux différentes "pelotons d'exécution" et qui refusent de tirer, et par les créatifs qui entravent les actions de ceux qui veulent "normaliser" et "pédagogiser" la vie quotidienne de chacun. Pédagogiser la culture et la société ou rendre toute éducation culture? Résister à la pédagogisation et se battre pour la culture signifie mener des luttes souvent très dures, parce qu'on "pédagogise" à travers des moyens multiples: la consommation et/ou l'idéologie impose, la bureaucratie omniprésente, le conformisme intellectuel.*

L'humanisme d'une civilisation planétaire est surtout la construction de la liberté et de la démocratie au quotidien pour tous et par tous, sans complaisance ni rhétorique.

⁴⁹⁵ Fromm E., *Io difendo l'uomo*, Rusconi, Milano, 1994, p. 8.

“ambiente”, forse per indicare il suo forte senso di appartenenza alla Terra come pianeta che ospita l’uomo, alla terra come genere umano e alla terra come materiale che contiene al suo interno gli elementi necessari alla nutrizione dei suoi ospiti. In Ettore Gelpi, sicuramente, vi è anche “un’esperienza generazionale di essere un cittadino critico, molto responsabile, in una società che ha creato tanta ricchezza e anche tanta povertà e che lo ha fatto trasformando le modalità di vita in maniera drammatica nel bene e nel male, quindi dentro a questa generazione c’è per la prima volta una sensibilità critica e una preoccupazione critica sul pianeta Terra”⁴⁹⁶.

La questione “terrestre” non può essere considerata separatamente dalla questione relativa alla cultura della pace: la pacificazione la natura e la pacificazione tra la gente non sono scindibili. Le riflessioni di Ettore Gelpi sulla tutela dell’ambiente non è mai una riflessione “solo” sull’ambiente, che non può essere separato da tutte le altre questioni a lui care e, principalmente, dal tema della pace: essere in armonia con la Terra è anche essere in armonia fra gli abitanti della Terra e viceversa; al di fuori di questo non si può parlare di pacifismo né di ecologia.

La nostra riflessione sulla relazione tra uomo e natura inizia da alcuni presupposti fondamentali: l’uomo non viene gettato nel mondo da entità metafisiche, egli nasce nel mondo, nasce dentro l’ecosistema e da subito interagisce con esso; l’uomo non è il padrone del mondo ma un “affittuario”, un residente temporaneo, suo compito è quello di rendersi custode del mondo, non dominatore: “la nascita fa emergere un connotato affettivo. La nascita rimanda alla volontà di coloro che generano e che a loro volta sono stati generati; dunque rimanda al concetto di umanità, al fatto stesso che per venire al mondo ci debba essere già l’uomo. Certamente l’ingresso nella storia, nella società che riguarda ogni individuo, consegna a quest’ultimo il compito che è proprio dell’uomo: dare significato alle cose, interpretandole alla stregua della propria personalità, del proprio vissuto, del tempo in cui è chiamato a vivere. [...] L’uomo, ogni uomo non è padrone del suo originario essere nel mondo, non può nemmeno essere padrone del mondo”⁴⁹⁷. Mentre tra gli uomini esistono relazioni di reciprocità e corrispondenze tra diritti e doveri, nei confronti delle generazioni future esiste solamente il dovere di garantire un’esistenza dignitosa. Questo tipo di pensiero, che potremmo definire biocentrico, ha come punto di riferimento primario l’esistenza umana e la tutela di ogni forma di vita presente nell’ecosistema. In questa ottica l’ecologia insegue il progetto utopico di correlare necessità e libertà, totalità e possibilità, di farle coesistere. Mentre in tutte le forme di debito, ad esempio quello finanziario si cerca sempre di sempre

⁴⁹⁶ Estratto dall’intervista a Enzo Mingione.

⁴⁹⁷ Dall’Olio R., *Entro il limite, la resistenza mite in Alex Langer*, La Meridiana, Molfetta, 2000, p. 84.

rimandare il risarcimento, l'eco-debito, il debito verso la natura non può aspettare: il rapporto tra l'uomo e la natura dovrebbe passare dalla logica dell'onnipotenza a quella della cura. L'uomo "ha trasformato la Terra, ha addomesticato le sue superfici vegetali, si è reso padrone dei suoi animali. Ma non è il padrone del mondo, e neanche della Terra"⁴⁹⁸.

Il testo "I quattro elementi" ben descrive come i quattro elementi naturali, fondamento della vita dell'uomo, siano diventati nel tempo, a seguito delle numerosissime manipolazioni da parte dell'uomo, anche strumenti di morte. Non si tratta di incidenti, di fenomeni "naturali" imprevedibili, ma delle conseguenze della manipolazione deliberata dei quattro elementi costitutivi della vita, manipolazione che finisce con l'assassinare milioni di persone. Il desiderio dell'uomo di dominare la natura da parte dell'uomo, benché naturale, è folle perché lo conduce a perdere il dominio di se stesso e del futuro dei suoi figli. Troppi sono i danni causati da questo tipo di logica sviluppatista per troppe persone, pochi ne sono i benefici e nelle mani di un ristrettissimo gruppo di individui: il futuro dell'uomo dipende da quello dei quattro elementi naturali che, se non opportunamente tutelati, da elementi costitutivi del mondo ne segneranno la fine. A questo proposito, sono particolarmente appropriate alcune parole di Serge Latouche: "Dominare la natura? L'uomo è ancora incapace di controllare la propria natura, la cui follia lo spinge a dominare la natura perdendo il dominio di se stesso. Dominare il mondo? Ma è solo un microbo nel cosmo gigantesco ed enigmatico. Dominare la vita? Ma a anche se potesse un giorno fabbricare un batterio, lo farebbe come un copista che riproduce un'organizzazione che non è mai stato in grado di immaginare. E saprebbe creare una rondine, un bufalo, un'otaria, un'orchidea? Può massacrare miliardi di batteri, ma non basta per impedire a batteri resistenti di moltiplicarsi. Può annientare dei virus, ma è disarmato di fronte ai nuovi virus, che lo sfidano, si trasformano, si rinnovano... Anche per ciò che concerne batteri e virus, che lo sfidano, si trasformano, si rinnovano... Anche per ciò che concerne batteri e virus, deve e dovrà negoziare con la vita e con la natura. Se, dopo più di mezzo secolo, guardiamo gli effetti della logica sviluppatista, siamo costretti a renderci conto che i danni sono troppi e che i benefici, pochi rispetto ai danni, sono nelle mani di gruppi ristretti: lo sviluppo per tutti si è dimostrato una grande illusione. I fatti vanno invece esaminati con occhi diversi e meno incantati, al fine di comprendere che lo stile di vita capace di portare al benessere non è uno solo, non è quello legato al progresso selvaggio, ma che occorre urgentemente fare un passo indietro verso la riscoperta della bellezza della diversità degli stili di vita"⁴⁹⁹.

L'incapacità, soprattutto da parte dei paesi industrializzati, di vivere in armonia con la

⁴⁹⁸ Morin E., Kern A. B., *Terra-Patria*, op. cit., pp. 188-189.

⁴⁹⁹ Cfr. Latouche S., *Standard di vita*, in Sachs W. (a cura di), *Dizionario dello sviluppo*, Ega, Torino, 2004, p. 309.

natura è un segno della loro debolezza, del loro desiderio di rendere redditizie quante più cose possibili e nel minor tempo possibile, senza preoccuparsi delle conseguenze future e, soprattutto, della loro incapacità di apprezzare la bellezza della natura⁵⁰⁰. La tutela della bellezza della natura e del futuro dell'uomo è in conflitto con lo sviluppo finanziario ad ogni costo: "l'ambiente, le norme sociali, e la sicurezza alimentare non dipendono solo dal settore finanziario, ma le scelte in questo campo hanno conseguenze finanziarie a medio e a lungo termine. A che cosa serve la produzione di ricchezza e l'aumento del PIL se si distrugge progressivamente l'ambiente in cui si vive, se la frattura sociale aumenta, se la sicurezza alimentare diventa impossibile da controllare?"⁵⁰¹. La Terra è un bene infinitamente più prezioso di qualsiasi guadagno economico immediato.

L'ecologia è, dunque, una forma di autolimitazione, di moderazione del proprio stile di in vista di un futuro più equo per tutti. Apparentemente irrealizzabile perché richiede di rinunciare a un vantaggio immediato in favore di uno futuro, antepone le ragioni di lungo periodo ai vantaggi nel breve periodo. L'ecologia è la forma più perfetta di armonia e di benessere dell'uomo con la natura e con gli altri uomini, che sono l'esempio più alto della biodiversità della natura. "Spesso la diversità percepita è solamente quella dell'uomo e della donna e non quella della natura. Com'è possibile constatare le violenze compiute sugli uomini nella loro specificità e nella loro varietà, allo stesso modo è possibile anche osservare che la natura ha subito e subisce violenze inaudite che riguardano la sua diversità. Come per l'uomo anche per la natura, le giustificazioni sono basate sulla razionalità economica. La violenza dell'uomo nei confronti della natura ha conseguenze nefaste per l'uomo stesso. Non solo c'è una progressiva disparità di lingue, ma anche di creature animali e vegetali. Attraverso le manipolazioni transgeniche e la clonazione, la natura tende a essere uniformata e con essa gli esseri umani che vivono e lavorano nell'ambito del mondo animale e vegetale. Talvolta, non esiste possibilità di ripensamento perché sono state distrutte ormai le specie naturali. Gli allevatori e i coltivatori non hanno più la possibilità né il piacere di seguire una riproduzione animale e vegetale naturale"⁵⁰². L'uomo, non solo sta distruggendo la natura, ma con essa anche se stesso, in maniera irreversibile. La diversità è la vera ricchezza della natura e degli esseri umani, che ne sono un aspetto della natura stessa. "Il rispetto e l'amore della natura, nella sua diversità, sono una dimensione importante della cultura. Le specie naturali contribuiscono, grazie alla loro diversità, alla bellezza e all'equilibrio della natura. La diversità umana (culturale, etnica, sessuale, linguistica, religiosa, ideologica, ecc.) costituisce

⁵⁰⁰ Cfr. Gelpi E., *Culture et construction de la paix*, op. cit., p. 6.

⁵⁰¹ Gelpi E., *Euro, cittadinanza europea e globalizzazione*, in Sommo L., Campani G. (a cura di), *L'euro: scenari economici e dimensione simbolica*, op. cit., p. 123.

⁵⁰² Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., pp. 61-62.

un aspetto affascinante degli essere umani nella loro espressione individuale e collettiva. Sia la soppressione della diversità, che la conservazione artificiale di questa diversità, sono egualmente negative, per la donna, l'uomo e la natura"⁵⁰³.

L'unica risposta alle violenze razziste e all'esclusione è, per Ettore Gelpi, la costruzione di un'"identità mondiale"⁵⁰⁴. Questa identità mondiale è "la conseguenza di una necessaria cooperazione tra tutti i paesi per ciò che concerne l'ecologia, la salute, la regolamentazione dell'economia, la demografia"⁵⁰⁵. Identità e coscienza del mondo non sono in contraddizione: un mondo unito è il risultato della varietà e della ricchezza delle lingue e delle culture e non di un processo di omologazione che porterebbe alla perdita progressiva delle identità delle popolazioni più deboli:

«La coscienza terrena è il futuro dei Diritti dell'Uomo.

Se non si partecipa alla stessa impresa non ci saranno sempre violenze. Se avviamo questo stesso progetto forse in 10 anni, 20 anni, due secoli, pensando che siamo nella stessa barca, i Diritti dell'Uomo saranno rispettati. Perché nel nostro paese non commettiamo gli stessi crimini commessi in altri paesi. Quindi, se il nostro paese è la terra, allora forse avanza un po'»⁵⁰⁶.

Possiamo parlare, ancora una volta, di comunità di destino per tutti gli esseri umani. Anche se gli uomini di tutta la terra sembrano apparentemente separati tra di loro, e lo sono effettivamente sotto alcuni aspetti, il loro destino è comune perché qualunque scelta compiuta, in qualunque parte della terra, ha delle ripercussioni per tutto il pianeta. Questa consapevolezza rappresenta il punto di partenza fondamentale per costruire la civiltà planetaria. Se il destino è comune, comune deve essere anche la lotta degli uomini per difendere la loro patria, il benessere attuale e quello delle generazioni future. Urge dunque un cambiamento negli stili di vita: si tratta di far evolvere il rapporto dell'uomo con la natura e le relazioni tra gli uomini da una logica di onnipotenza a un rapporto di cura e di accettazione del limite: porsi in una relazione di cura, pur con tutta la sua inevitabile conflittualità, significa promuovere rapporti di nonviolenza con la natura e favorire stili di vita più equi. Non è una questione così secondaria e aleatoria come molte volte si vuol far credere. Anzi. Il problema è che è sempre difficile partire da se stessi, è molto più facile partire dagli altri, specialmente se lontani nel tempo e nello spazio. È una questione di stili di vita, quindi una questione che investe pienamente la quotidianità. È proprio la consapevolezza che le azioni di

⁵⁰³ Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, op. cit., p. 31.

⁵⁰⁴ Ibidem.

⁵⁰⁵ Ibidem.

⁵⁰⁶ Gelpi E., *Intervento*, in UNESCO, *Cinquante ans après la déclaration universelle, les droits de l'homme en mouvement*, op. cit., p. 30.

Testo originale: *La conscience terrienne est le futur des Droits de l'Homme.*

Si on ne participe pas à la même entreprise il y aura toujours des violences. Si on commence peut-être ce même projet d'ici 10 ans, 20 ans, 2 siècles, si on pense qu'on est dans la même barque, les Droits de l'Homme seront respectés. Parce que à l'intérieur de nos pays on ne commet pas les mêmes crimes qu'on commet dans les autres pays. Alors si notre pays est la terre, alors peut-être on va avancer un petit peu.

ciascuno hanno il potere di modificare la realtà che devono allontanare quel sentimento di impotenza così diffuso a livello mondiale.

Come sostiene Bruno Schettini nella sua presentazione al testo di Ettore Gelpi “Lavoro futuro”, nonostante egli condivida con molti alcune idee, primo fra tutti Wolfgang Sachs, la strada che propone è assolutamente originale perché riguarda un possibile “etnosviluppo”, uno “sviluppo autoaffidabile”, uno “sviluppo partecipativo” capace di coniugare ecologia e sviluppo sociale e di rispettare effettivamente i tre principi su cui si fonda il concetto stesso di sostenibilità: giustizia intergenerazionale, giustizia intragenerazionale e mantenimento del “capitale naturale”⁵⁰⁷. Dunque, riprendendo alcune parole del testo “I quattro elementi”, possiamo dire che “educare oggi significa mettersi a lavorare su questi problemi e non fare dei discorsi moralistici sui valori della pace e sui misfatti della guerra”. L’educazione all’ambiente e allo sviluppo deve essere inserita come parte essenziale del processo educativo difatti sia l’istruzione formale che quella informale sono indispensabili per i mutevoli atteggiamenti degli individui, affinché essi abbiano la capacità di valutare e indirizzare i loro interessi nell’ottica di uno sviluppo sostenibile. Tale educazione è di cruciale importanza per acquisire una coscienza ambientale ed etica, valori e comportamenti coerenti con lo sviluppo sostenibile e con l’effettiva partecipazione di tutti ai processi decisionali.

6.4 Corpo, cultura e sport

Nel presente paragrafo si vuole affrontare una questione centrale nella vita, e non solo nel pensiero, di Ettore Gelpi: quella della centralità del corpo, inteso come fulcro della vita dell’individuo e, dunque, anche di ogni attività formativa. Tutti coloro che hanno conosciuto Ettore Gelpi lo ricordano, oltre che per la statura intellettuale, anche per la sua dirompente ed energica fisicità, per la sua convivialità, per la sua attenzione alla materialità dell’esistenza e all’espressività del corpo, per la sua passione per lo sport. Ettore Gelpi infatti, per tutta la vita, ha amato e praticato il nuoto e la scherma. L’immagine che lasciava di sé era quella di un uomo molto dedito non al perfezionamento della personalità, dedito al culto delle energie, della possibilità di resistere anche in situazioni estreme, in qualsiasi circostanza, come ricorda Duccio Demetrio:

«Io continuo ad avere di Ettore un’immagine estremamente fisica, legata al corpo, al suo movimento, al suo modo di andare in bicicletta, al suo modo di camminare, alla sua energia, al piacere, sempre molto distaccato, che aveva nel coinvolgere i ragazzi più giovani. [...] Lui era affascinato da queste figure anche molto modeste, semi-analfabete, che però mantenevano una loro etica e una loro morale, ma anche una grande attenzione per la materialità dell’esistenza. Ettore era veramente un non credente travolto da quella che io amo chiamare la religiosità della

⁵⁰⁷ Cfr. Schettini B., *Presentazione. Lavoro, cultura, educazione. Ettore Gelpi: una vita come una lezione magistrale*, in Gelpi E., *Lavoro Futuro*, op. cit., pp. 30-31.

terra, una sua religiosità ce l'aveva ma era una religiosità del culto della natura, dell'espressività del corpo, e in questo era favorito, negli ultimi anni era un po' rimpicciolito, come spesso accade, ma da giovane, a trent'anni, era una figura che ti restava nella memoria per la sua presenza, in un'aula tu lo sentivi che c'era Ettore Gelpi, proprio perché si agitava, si muoveva, non stava zitto, quindi, sicuramente c'era qualcosa di caratteriale di temperamentale, ma in tutto ciò che Ettore faceva c'era una filosofia esistenziale, una filosofia di vita. Io non l'ho mai sentito parlare di filosofia perché lui era avverso a qualsiasi forma di astrazione, di intellettualismo, di elucubrazione lontana dagli aspetti più direttamente corporei, materiali»⁵⁰⁸.

Stefano Vitale ricorda la convivialità di Ettore Gelpi e la sua passione per lo sport:

«Un'altra cosa che lo rendeva speciale, dal punto di vista più personale, era la sua capacità di essere molto attento ad alcuni piccoli gesti di convivialità: lui arrivava alle riunioni, qualsiasi tipo di riunione, sempre con qualcosa, andava anche solo al mercato a comprare delle arance e le portava alla riunione, all'incontro, al seminario, portava delle bottiglie di vino che aveva comprato durante il suo ultimo viaggio in Spagna, mi ricordo una volta arrivò così, questa sua volontà di sottolineare l'idea che siamo qui per lavorare ma siamo anche una comunità di persone che condividono dei pezzi di vita quotidiana e lo faceva in una maniera molto semplice, e nello stesso tempo aveva questa capacità di comunicare, di essere comunicativo, e poi aveva questa figura imponente... Era una persona alta, nell'ultima parte della sua vita un po' più appesantita, con questa voce a volte un po' farfugliata ma molto continua, inarrestabile, era stato anche molto sportivo, lui raccontava sempre che a Napoli andava al molo di Santa Lucia e si tuffava, faceva delle grandi nuotate, era un grande nuotatore, gli piaceva molto nuotare, almeno così io avevo capito...»⁵⁰⁹.

Ettore Gelpi è, dunque, un uomo completo e il suo profondo amore per l'uomo e la donna non è solamente uno slancio intellettuale, lui crede e vive la pienezza dell'essere umano con la sua testa, il suo cuore e il suo corpo. Nei suoi testi poche volte parla apertamente dell'importanza della corporeità e dello sport ma la sua vita è un perfetto equilibrio di energia fisica e intellettuale. L'importanza che il corpo assume nella visione del mondo di Ettore Gelpi non si deduce tanto dai testi scritti ma si percepisce, si intuisce nel suo stile di vita e, come è stato detto poco fa, nei ricordi di chi l'ha conosciuto:

«Ettore era davvero un uomo completo. Poi era quello che si dice in francese un *bon vivant*, cioè gli piaceva mangiare bene, non solo gli piaceva mangiare bene, ma faceva bene da mangiare, era un bravo cuoco. Quando ci si vedeva a Parigi, lui preparava delle ottime cose: semplici, ma con gran gusto, e poi con il migliore olio di oliva di Toscana, con del buon vino ecc. Questo era Ettore, cioè non era l'intellettuale emaciato, no! E poi un'altra cosa, oltre all'attività fisica, Ettore ogni mattina leggeva una poesia. Nel suo studio a Parigi, forse anche nel suo ufficio all'UNESCO, aveva un leggio e c'era sempre un libro di poesie. Vede l'uomo completo? È interessante questo, è l'uomo del Rinascimento. Anche la musica era importante per Ettore, non so se fosse abbastanza competente in musica, ma l'ascoltava sempre, gli piacevano molto le musiche popolari e, per esempio, mi ha spesso fatto ascoltare dei canti toscani, questo era un po' il versante populista, nel senso miglior del termine, o antropologico. Era veramente un uomo completo»⁵¹⁰.

Probabilmente Gelpi non ha avuto il tempo di lasciare uno scritto sulla sua visione pedagogica del corpo ma alcune riflessioni sono presenti, anche se in embrione, nel testo

⁵⁰⁸ Estratto dall'intervista a Duccio Demetrio.

⁵⁰⁹ Estratto dall'intervista a Stefano Vitale.

⁵¹⁰ Estratto dall'intervista a Nino Chiappano e Dante Bellamio.

“Lavoro futuro”⁵¹¹. Il pensiero di Ettore Gelpi, su questo argomento si colloca in continuità con quello del suo maestro Cecrope Barilli, uno dei fondatori dei CEMEA italiani che per primo ha sollecitato il giovane Ettore Gelpi al movimento⁵¹².

In ogni attività della nostra vita non possiamo mai prescindere dal nostro corpo, nemmeno nel discorso più astratto. Il corpo è il più potente strumento di comprensione del mondo che l'essere umano possiede, in nulla inferiore alla mente. Ogni individuo, infatti, è “corpo”: un corpo animato, un corpo denso di tensioni ed appassionato all'esistere. È con tale corpo che pensiamo, amiamo, ci esprimiamo, comunichiamo, percepiamo, apprendiamo, in sostanza, viviamo. Per questo educazione alla corporeità ed educazione della persona sono la stessa cosa: l'educazione non può che essere incentrata sul riconoscimento, sull'accettazione e sulla valorizzazione del proprio “essere corpo”. Eppure, per molto tempo, il corpo è stato assente dal discorso pedagogico, posto in opposizione e in subordinazione all'anima e al pensiero o relegato in semplici pratiche salutistiche che poco hanno a che fare con la cultura “vera”⁵¹³. Si vuole invece, tramite alcune riflessioni di Ettore Gelpi, ritornare alla consapevolezza che prima di tutto, l'uomo abita il proprio corpo e che, se si vuole concepire l'educazione come un progetto globale, non si può non iniziare dal corpo.

Del corpo oggi si parla anche troppo. La pubblicità ce lo sottopone di continuo come oggetto di desiderio o di piacere, i mezzi di comunicazione di massa, con il potere delle immagini che trasmettono, accentuano questa visione senza trascurare quella, opposta, del corpo assoggettato alle privazioni, alle torture, alle mutilazioni. Va invece promossa una nuova e sana relazione con il corpo, che sia proprio o degli altri e, in questo, le civiltà occidentali hanno molto da imparare da quella asiatica, da quella africana e da quella latino-americana che questa relazione non l'hanno mai persa. Musica, teatro, danza, sport, contribuiscono, al di là di ogni frontiera, a creare manifestazioni culturali intorno all'espressione corporea. I paesi industrializzati non sono stati sufficientemente attenti a queste attività emergenti che interessavano la popolazione giovanile e che sono strumento di comunicazione tra le diverse culture. La celebrazione del corpo, la cura del corpo e del suo sviluppo sembrano essere la migliore risposta alla sua “mercificazione”; il turismo sessuale è spesso il risultato di repressioni secolari che hanno colpito la società occidentale, la più grande consumatrice di questo genere di turismo. Per ciò che riguarda lo sport, si assiste, da un lato, a “forme molto interessanti di cultura popolare, ad esempio di riscoperta della città come luogo sportivo per tutta la popolazione, e, dall'altro, all'alienazione dello sport mercificato che crea false forme di cultura popolare, spesso legate alla violenza, al razzismo e

⁵¹¹ Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit.

⁵¹² Cfr. Gelpi E., *Educazione e Società Complessa*, op. cit.

⁵¹³ Cfr. Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2001.

allo spirito forsennato di competizione. La ricchezza della tradizione sportiva, in quanto espressione di cultura popolare, meriterebbe di essere studiata e rivalutata come alternativa allo sport mercificato e virtuale”⁵¹⁴.

La collaborazione tra la scuola e le organizzazioni sportive è quasi inesistente perché, nella scuola italiana, permane una mentalità antisportiva: presidi e professori sono spesso ostili nei confronti delle attività sportive, le ore dedicate all’educazione fisica sono tutt’oggi viste come ore in cui non si fa nulla o che potrebbero essere meglio impiegate nello studio di altre materie, ecc. L’atteggiamento delle famiglie è, invece, più aperto e sono sempre più numerosi i genitori che comprendono l’importanza dello sport sia nell’educazione del fisico che nell’educazione del carattere dei giovani. Praticare sport non significa, o non significa per forza, prepararsi ad essere futuri campioni ma lavorare per lo sviluppo completo della propria personalità: dal punto di vista fisico, lo sport è necessario per un adeguato sviluppo del corpo e per prevenire le conseguenze della sedentarietà della vita di moltissime persone; dal punto di vista psicologico, lo sport contribuisce a educare la volontà e il carattere perché richiede concentrazione, costanza, lealtà, ecc.; dal punto di vista dell’integrazione sociale, inoltre, lo sport è una delle più grandi opportunità di socializzazione. Tutte queste cose non possono non essere positive anche nei confronti dello sviluppo intellettuale e culturale dell’individuo⁵¹⁵. L’attività sportiva è un’importante “occasione formativa che si collega anche alle altre discipline; la contrapposizione tra educazione fisica e intellettuale viene a cadere in una ricerca di una nuova metodologia che unifica i momenti della formazione. Al modello competitivo ed autoritario che si traduce in esaltazione del nozionismo e dell’agonismo si contrappone il modello antiautoritario e cooperativo che è di riferimento nella educazione fisica come in quella intellettuale. La circolarità dell’attività formativa trova il suo punto di riferimento in una metodologia comune che rifiuta fin dagli anni giovanili una rigida divisione fra lavoro intellettuale e manuale, fra esercizio fisico e mentale, divisione che di fatto abitua ad ancora più alle rigide divisioni nella futura attività dell’adulto”⁵¹⁶.

Questo è vero non solo per l’educazione scolastica ma anche per la formazione permanente, anche se l’argomento è poco familiare alla nostra tradizione culturale. Se compito dell’educazione permanente è la crescita globale e integrale dell’individuo, il suo sviluppo corporeo è un aspetto che non può essere messo da parte. L’attività sportiva forma e trasforma il corpo, libera le energie, aiuta il soggetto a sperimentare le proprie capacità e ad acquisirne di nuove, a scoprire i propri limiti e le proprie potenzialità e questo è vero per tutta la vita. Lo sport deve riacquistare la sua funzione educativa. Troppo spesso relegato alle sole attività

⁵¹⁴ Gelpi E., *Lavoro futuro*, op. cit., 2002, pp. 136-137.

⁵¹⁵ Cfr. Gelpi E., *Scuola senza cattedra*, op. cit., pp. 156-161.

⁵¹⁶ Gelpi E., *Scuola senza cattedra*, op. cit., p. 161.

ricreative dell'adulto, lo sport dovrebbe avere lo stesso ruolo formativo che ha per i giovani⁵¹⁷.

6.5 Identità e conflitti contemporanei. Educazione e urgenza della costruzione di una Terra unita

Così come il presente capitolo è iniziato con il testo di Ettore Gelpi, "I quattro elementi", si vuole concludere con un'altra proposta di lettura e di riflessione. Si tratta del testo "*Identité, conflits contemporains (nationaux, ethniques, économiques, internationaux...)*. *Éducation et urgence de la construction d'une Terre unie*"⁵¹⁸ pubblicato sulla rivista "*Les Humaines Associés*" nel 1993 e disponibile sul sito dell'omonima associazione⁵¹⁹.

Il testo, diviso in cinque paragrafi, affronta e sintetizza con le suggestive parole dell'autore alcune tematiche del presente capitolo e si conclude con un significativo appello alla lotta nonviolenta. Per prima cosa si parla di identità, nelle sue molteplici declinazioni (linguistica, culturale, locale, nazionale, ecc.), come strumento principe dell'avanzamento dell'uomo, se considerata come componente costitutiva della "terrenità" e del pensiero complesso. Il pensiero complesso è necessario perché permette di decifrare le contraddizioni dell'essere umano e trova nell'educazione il suo strumento di promozione e avanzamento. L'educazione, se liberata dalla sua ambigua funzione uniformante e normalizzante delle persone in nome di una patria, di una ideologia o di una religione, ha un ruolo principale nella lotta non-violenta per impedire la distruzione delle risorse umane e naturali.

1. Identità nazionale, regionale, urbana, terrena

L'identità nazionale è, forse, il risultato di due processi contraddittori. Nel periodo d'oro dell'uomo (mitologico o reale), non c'erano le nazioni perché non c'erano, probabilmente, delle reali continuità tra i primi abitanti della Terra. Progressivamente, si sono manifestate delle specificità che, attraverso le comunicazioni, le guerre, gli incontri, hanno portato alla costruzione della nazione, non senza difficoltà e dolori. Villaggi e città pacificati sono stati i primi nuclei delle nazioni.

La storia degli ultimi secoli ha visto composizioni e ricomposizioni di queste nazioni e gruppi che potremmo chiamare, nel linguaggio odierno, locali. Questi gruppi hanno conosciuto, ugualmente, avventure alternate, espansione e scomparsa. La seconda metà del XXI secolo è particolarmente sensibile a queste nuove configurazioni spesso necessarie per permettere di avere, su un piano economico, politico, culturale, economie di scala.

Questi gruppi coesistono con delle identità nazionali e possono favorire - o impedire - il passaggio ad una futuro identità terrena. Fino ad oggi, l'Internazionale ha favorito le relazioni tra paesi, ma è evidente che non abbia creato un'"identità internazionale".

Un'altra forma di identità che va precisandosi con molte contraddizioni, e a volte tragedie, è l'identità urbana. Alla fine del XX secolo, il 50% della popolazione abiterà la città. È spesso difficile, nelle immense periferie delle città, distinguere l'identità propria dei paesi che accolgono abitanti nei loro sobborghi. Ci sono, spesso, identità comuni tra gli abitanti di questi pezzi di città privi di storia,

⁵¹⁷ Cfr. Barilli C., *Sport ed educazione permanente*, inedito.

⁵¹⁸ Gelpi E., *Identité, conflits contemporains (nationaux, ethniques, économiques, internationaux...)*, "*Les Humaines associés*", n. 6, 1993, pp. 22-23.

⁵¹⁹ <http://www.humaines-associes.org/No6/HA.No6.Gelpi.html>, consultato in data 23 settembre 2011.

che tra questi stessi abitanti ed il resto della popolazione del paese.

Il diritto di essere se stessi (lingua, cultura, poesia, lotte sociali, scelta della propria gioia e del proprio piacere, ecc.) è un aspetto importante dell'identità individuale e collettiva. Non c'è nessuna logica nel fare violenza a questo diritto il cui l'esercizio può soltanto arricchire gli altri.

Le identità personali, etniche, nazionali, permettono all'uomo di avanzare, ma la loro degenerazione può bloccarlo. L'identità nazionale può generare il nazionalismo che esalta la presunta superiorità di un popolo. L'identità etnica può fare emergere il concetto di superiorità di una razza. Da qui nascono l'eliminazione fisica dell'individuo, la distruzione di popolazioni, le guerre, le vecchie e nuove barbarie.

Il processo di identità terriera non può essere un'avventura intellettuale solitaria. Deve ancorarsi nel vivo delle forze sociali che esistono nei differenti paesi e che si esprimono nella vita politica, culturale e sindacale. Attori privilegiati creativi - spesso in condizioni difficili - sono e saranno gli emigrati ed i rifugiati, il cui numero non cessa di crescere.

Il rispetto di tutte le identità è la base di un'identità terrena che non è basata sulla scomparsa delle specificità ma, al contrario, sulle loro interazioni e sullo sviluppo di ogni cultura, di ogni lingua e di ogni desiderio.

L'identità terrena si svilupperà attraverso le relazioni internazionali e le integrazioni dell'insieme delle popolazioni che sono attrici, e non in alcuni casi ricevatrici di modelli unificati di consumo, ed in altri di speranza di consumo.

L'identità terriera si costruirà quando l'insieme delle popolazioni potrà produrre e consumare. Sarebbe molto rischioso rafforzare una divisione che, purtroppo, si precisa tra una parte del pianeta che ha i mezzi per produrre e consumare ed un'altra parte che è privata di questi mezzi.

2. Identità nazionale a Est e a Ovest, a Nord e a Sud

L'identità nazionale ha permesso alle popolazioni del Sud di riconoscersi nella loro lotta storica e contemporanea contro il colonialismo. È oggi necessario, attraverso questa stessa lotta, passare ad unità più vaste: locali, regionali e, domani, terrena. È anche ovvio come i poteri coloniali e neocoloniali possono utilizzare l'identità nazionale delle minoranze, o l'identità nazionale che si oppone ad entità più vaste, come se fosse nell'interesse delle popolazioni. La lotta non violenta per la pace permette di mettere in evidenza i limiti dell'identità nazionale che può diventare uno strumento di violenza e di primato.

Il superamento della contraddizione tra l'Est e l'Ovest politici sembra far dimenticare l'importanza e la necessità di riconoscere come principali interlocutori coloro che rappresentano il mondo del lavoro. I cambiamenti tecnologici ed organizzativi di una parte dei lavoratori non significano che gli attori della vita produttiva e culturale hanno un'importanza secondaria. Se, ad esempio, c'è un tasso minore di sindacalizzazione nei paesi del nord-ovest, c'è, invece, una coscienza sindacale più acuta nei paesi del Sud e, in parte, nel vecchio Est politico.

Nuove relazioni tra il Nord ed il Sud, e tra ciò che si chiamavano l'Est e l'Ovest, diventeranno produttive quando l'incontro tra nazioni avrà superato una fase puramente difensiva. L'incontro culturale può svolgere un ruolo importante per permettere di apprezzare la ricchezza dell'insieme dei 5 miliardi e 400 milioni di Terreni, spesso presentati attraverso stereotipi. La migliore strategia consiste nell'impedire la divisione del pianeta tra produttori e consumatori, tra guide illuminate e popolazioni sottoposte, tra persone affette di problemi circolatori dovuti ad una eccessiva alimentazione e persone affette dalla tubercolosi ed dal rachitismo a causa della denutrizione.

Alcuni poteri pensano che sia possibile sviluppare - e a volte vendere - la democrazia senza gli interlocutori. Il Sud e l'ex-Est politico la vorrebbero, ma le popolazioni di questi paesi non vogliono, in generale, dover pagare questa democrazia al prezzo di nuove forme di dipendenza.

3. Pensiero complesso

La costruzione di un'identità terrena è un obiettivo che richiede un pensiero complesso ed aperto. Non si tratta di ignorare il passato, le guerre e le violenze, ma al contrario, sulla base di conoscenze approfondite delle eredità coloniali, della storia delle lotte di classi e delle aggressività reciproche tra paese, è possibile vedere ed anticipare alcune politiche che supereranno la storia e non la ignoreranno.

Il pensiero complesso è necessario perché occorrerà vivere nel quadro di contraddizioni multiple assumendole e superandole. Un popolo è composto da invasori e di popolazioni che hanno rifiutato la violenza altrui. Il pensiero complesso ci permette di decifrare, in tutte queste contraddizioni, lo sviluppo economico, scientifico e tecnico; ci aiuta anche a comprendere la contraddizione dell'essere

umano che può essere, allo stesso tempo, creatore e distruttore nelle sue funzioni di produttore e di consumatore.

L'educazione al pensiero complesso non è sempre favorita dal potere, poiché può diventare lo strumento critico di cui le popolazioni potrebbero servirsi.

Le guerre permanenti - alle quali assistiamo specialmente in quest'epoca considerata come un periodo di pace - sono anche il risultato di una mancanza di pensiero complesso da parte delle popolazioni che accettano queste guerre iniziate dai loro capi in nome dei "valori".

La società contemporanea è di fronte a fenomeni che si chiamano: catastrofi naturali o causate involontariamente dall'uomo, disoccupazione strutturale, nuove epidemie, moltiplicazione delle condizioni di marginalità, distruzione delle risorse naturali ed umane, ed allo stesso tempo, avanzamento straordinario della capacità dell'essere umano nel dominio della comunicazione in ogni sua forma e della manipolazione positiva e negativa della natura. Ancora una volta, il pensiero complesso può contribuire ad evitare di cadere nella disperazione o nell'ottimismo felice fondato su una fiducia sproporzionata nella scienza e soprattutto nella tecnologia.

4. Educazione e costruzione della pace

La storia dell'educazione è una storia di lotte e di conflitti che sembra sfuggire ai teorici e ai politici dell'educazione di oggi, assorbiti soltanto dalla dimensione economica e professionale dell'educazione.

L'educazione è uno strumento di emancipazione delle popolazioni marginali, delle minoranze escluse e della maggioranza di lavoratori alla quale l'accesso al potere era vietato o limitato. Vi è stato anche l'utilizzo dell'educazione per uniformare e "normalizzare" le popolazioni in nome di una patria, di una religione, di un'etnia. L'ambiguità dell'educazione è permanente, ma con le sue specificità storiche, l'educazione ha contribuito allo stesso tempo al nazionalismo bellicoso ed all'internazionalismo pacifico.

Adulti, educatori degli adulti, giovani, insegnanti, educatori degli educatori, teorici dell'istruzione, noi tutti siamo sottoposti a pressioni ideologiche da parte delle strutture del potere che influenzano teorie, politiche ed attività educative. Se leggiamo la letteratura pedagogica dei decenni precedenti, se analizziamo le politiche educative, ci accorgiamo che l'educazione ha subito la logica delle divisioni politiche est-ovest, e delle divisioni politiche ed economiche Nord-Sud, e non una logica coerente con le necessità educative delle popolazioni. A Est, si è celebrata un'ideologia educativa che è svanita a causa della crisi di questa parte del mondo. A Ovest, si sono celebrate teorie educative che svaniscono a causa di crisi sociali, della disoccupazione e delle trasformazioni rapide delle strutture produttive.

In tutte queste varie espressioni istituzionali, come rendere gli educatori capaci di resistere all'ideologia dominante, all'imposizione del potere; come indurli ad ascoltare le popolazioni e permettere loro di parlare come attori principali?

Gli educatori sono in prima linea in queste transizioni ambigue. L'educatore deve saper fare la distinzione tra battersi per una lingua ed una cultura che significano amore e rispetto, e divenire uno strumento che contribuisce a scatenare la violenza di un gruppo contro un altro, di una nazione contro un'altra; la storia e l'attualità sono ricche di questi passaggi ambigui che gli attori principali conoscono.

Gli educatori, nel senso più ampio, sono consapevoli del fatto che non possono contribuire alla celebrazione del nazionalismo centrato sulla violenza, l'esclusione dell'altro e la mancanza di spirito critico. Ancora una volta, l'indipendenza di coloro che lavorano nel campo educativo è importante. Quest'indipendenza ha origine nella partecipazione delle popolazioni alla definizione e all'attuazione delle politiche educative e culturali.

Perché non si parla più oggi nei paesi del Nord, di questa cultura popolare, di sindacati, di classe operaia? Questa cultura e questi attori continuano tuttavia ad esistere nel Nord e nel Sud, ma il mondo educativo sembra essere lui stesso più attirato dai valori trasportati - con o senza violenza - dalle strutture del potere.

Il ruolo dell'educazione si precisa nei movimenti, nelle istituzioni e nei paesi di fronte al problema della guerra, della violenza e della costruzione quotidiana della pace. È in questo preciso momento che il progetto educativo rivela i suoi obiettivi ed esce dall'ambiguità. Gli insegnanti che partecipano a progetti di violenza, o che li tollerano, diventano complici di una regressione dell'uomo e potranno difficilmente contribuire a progetti d'allargamento della comunicazione umana.

La costruzione della pace non è un'azione inevitabilmente negativa (pace = assenza di guerra), significa piuttosto una riforma della produzione, del consumo, per evitare così una violenza indiretta,

ma tuttavia permanente, dell'uomo sull'uomo. L'educazione, soprattutto quando è associata alla cultura, può svolgere un ruolo essenziale per fare prendere coscienza dell'importanza dei cambiamenti sostanziali che riguardano produzione e consumo, il cui obiettivo sembra essere soltanto il profitto immediato.

La costruzione della pace è anche una lotta contro il razzismo in tutte le sue manifestazioni, per l'accettazione dell'altro, migrante o minoranza autoctona, per l'introduzione di nuovi indicatori che permettono di valutare l'uomo non soltanto in relazione al PNL (Prodotto Nazionale Lordo), ma anche alla sua capacità di produzione culturale e di piacere.

5. Lotte non-violente

Le lotte non violente per la Terra sono oggi condotte soprattutto per impedire la distruzione delle risorse umane e naturali. Si ha l'impressione che la protezione archeologica è più importante di quella dell'uomo e della natura. Queste lotte passano per i vari tipi di identità, la modernità, la razionalità, la democrazia, che si oppongono al nazionalismo esclusivo, alla modernizzazione, al vantaggio degli uni a scapito degli altri, alla razionalizzazione di cui spesso la logica è la sola redditività, alla democratizzazione, di cui si vedono spesso gli amici dei vecchi dittatori predicare spesso i vantaggi ed i valori.

Queste lotte passano per una vita associativa rinnovata, per un decentramento del potere, per una partecipazione delle popolazioni alle decisioni che le riguardano, per una sottomissione della tecnologia agli interessi della persona umana e della natura. Queste lotte forse potranno contribuire a rafforzare l'identità dell'uomo e della donna. La partecipazione svolge un ruolo importante, come pure la vita culturale, nel periodo di transizione, di riconversione, di rimessa in discussione, che l'uomo e la donna stanno vivendo.

La lotta non violenta, nella migliore tradizione di I. calzare là Guardia, di M. Gandhi, di M.L. King, di S. Allende, è oggi una necessità perché i conflitti, le violenze, le distruzioni non possono essere risolte soltanto dalla riflessione e l'osservazione sempre indispensabili, certamente, ma insufficienti, né da dichiarazioni pie.

Fare: si tratta di precisare il tempo e le modalità, ma il contenuto è chiaro.

1. Identité nationale, régionale, urbaine, terrienne

L'identité nationale est peut-être le résultat de deux processus contradictoires. Dans l'âge d'or de l'homme (mythique ou réel), il n'y avait pas de nations parce qu'il n'y avait peut-être pas de réelle continuité entre les premiers habitants de la Terre. Progressivement, des spécificités se sont manifestées qui, à travers les communications, les guerres, les rencontres, ont donné lieu à la construction des nations, non sans difficultés et déchirements. Villages et villes pacifiés ont constitué les premiers noyaux de nations.

L'histoire des derniers siècles a vu des compositions et des recompositions de ces nations ainsi que des groupements que l'on pourrait appeler, dans le langage d'aujourd'hui, subrégionaux. Ces groupements ont connu également des aventures alternées, expansion et disparition. La deuxième moitié du XX^e siècle est particulièrement sensible à ces nouvelles configurations souvent nécessaires pour permettre d'avoir, sur un plan économique, politique, culturel, des économies d'échelle.

Ces groupements coexistent avec des identités nationales et peuvent favoriser - ou empêcher - le passage à une future identité terrienne. Jusqu'à présent, l'Internationale, a favorisé les relations entre pays, mais il est évident qu'il n'a pas créé une "identité internationale".

Une autre forme d'identité se précisant avec beaucoup de contradictions, et parfois de tragédies, est l'identité urbaine. À la fin du XX^e siècle, 50 % de la population habiteront la ville. Il est souvent difficile, dans les immenses périphéries des villes, de distinguer l'identité propre des pays qui accueillent des habitants dans leurs banlieues. Il y a le plus souvent, davantage d'identités communes entre les habitants de ces parties de villes privées d'histoire, qu'entre ces mêmes habitants et le reste de la population du pays.

Le droit d'être soi-même (langue, culture, poésie, luttés sociales, choix de sa propre joie et de son propre plaisir, ecc.) est un aspect important de l'identité individuelle et collective. Il n'y a pas de logique pour faire violence à ce droit dont l'exercice ne peut qu'enrichir les autres.

Les identités personnelles, ethniques, nationales, permettent à l'homme d'avancer, mais leur dégénérescence peut le bloquer. L'identité nationale peut engendrer le nationalisme qui exalte la prétendue supériorité d'un peuple. L'identité ethnique peut faire surgir le concept de supériorité d'une race. De là sont issues l'élimination physique de l'individu, la destruction de populations, les guerres,

les anciennes et les nouvelles barbaries.

Le processus d'identité terrienne ne peut pas être une aventure intellectuelle solitaire. Elle doit s'ancrer dans le vif des forces sociales qui existent dans différents pays et qui s'expriment dans la vie politique, culturelle et syndicale. Des acteurs privilégiés créatifs - souvent dans des conditions difficiles - sont et seront les émigrés et les réfugiés, dont le nombre ne cesse de croître.

Le respect de toutes les identités est le fondement d'une identité terrienne qui n'est pas basée sur la disparition des spécificités mais, au contraire, basée sur leurs interactions et le développement de chaque culture, de chaque langue et de chaque désir.

L'identité terrienne se développera à travers les relations internationales et les intégrations de l'ensemble des populations qui sont actrices, et non pas dans certains cas receveuses de modèles unifiés de consommation, et dans d'autres d'espoir de consommation.

L'identité terrienne se construira lorsque l'ensemble des populations pourra produire et consommer. Il serait très risqué de renforcer une division qui, malheureusement, se précise entre une partie de la planète, qui a les moyens de produire et de consommer, et une autre partie qui est privée de ces moyens.

2. Identité nationale à l'Est et à l'Ouest, au Nord et au Sud

L'identité nationale a permis aux populations du Sud de se reconnaître dans leur lutte historique et contemporaine contre le colonialisme. Il est aujourd'hui nécessaire, par cette même lutte de passer à des unités plus vastes: subrégionales, régionales et demain terrienne. Il est aussi évident que les pouvoirs coloniaux et néo-coloniaux peuvent utiliser l'identité nationale des minorités, ou l'identité nationale qui s'oppose à des entités plus vastes, comme étant de l'intérêt des populations. La lutte non-violente pour la paix permet de mettre en évidence les limites de l'identité nationale qui peut devenir un instrument de violence et de primauté.

Le dépassement de la contradiction entre l'Est et l'Ouest politiques semble faire oublier l'importance et la nécessité de reconnaître comme principaux interlocuteurs ceux qui représentent le monde du travail. Les mutations technologiques et organisationnelles d'une partie des travailleurs ne signifient pas que les acteurs de la vie productive et culturelle ont une importance mineure. Si, par exemple, il y a un taux mineur de syndicalisation dans les pays du Nord-Ouest, il y a, par contre, une conscience syndicale plus aiguë dans les pays du Sud et, dans une certaine mesure, dans l'ancien Est politique.

De nouvelles relations entre le Nord et le Sud, et entre ce qu'on appelait l'Est et l'Ouest, vont devenir productives lorsque la rencontre entre nations aura dépassé un stade purement défensif. La rencontre culturelle peut jouer un rôle important pour permettre d'apprécier la richesse de l'ensemble des 5 milliards 400 millions de Terriens, souvent présentés à travers des stéréotypes. La meilleure stratégie consiste à empêcher la division de la planète entre producteurs et consommateurs, entre guides éclairés et populations soumises, entre personnes affectées de problèmes circulatoires dûs à une hyperalimentation et les personnes affectées par la tuberculose et le rachitisme à cause de la dénutrition.

Certains pouvoirs pensent qu'il est possible de développer - et parfois de vendre - la démocratie sans les interlocuteurs. Le Sud et l'ex-Est politique la voudraient bien, mais les populations de ces pays ne veulent pas, en général, avoir à payer cette démocratie au prix de nouvelles formes de dépendance.

3. Pensée complexe

La construction d'une identité terrienne est un objectif qui requiert une pensée complexe et ouverte. Il ne s'agit pas de faire fi du passé, des guerres et des violences, mais au contraire, sur la base de connaissances approfondies des héritages coloniaux, de l'histoire des luttes de classes, et des agressivités réciproques entre pays, il est possible de voir et d'anticiper certaines politiques qui vont dépasser l'histoire et non l'ignorer.

La pensée complexe est nécessaire parce qu'il faudra vivre dans le cadre de contradictions multiples en les assumant et en les dépassant. Un peuple est composé d'envahisseurs et de populations qui ont refusé la violence d'autrui. La pensée complexe nous permet de déchiffrer, dans toutes ces contradictions, le développement économique, scientifique et technique; elle nous aide aussi à comprendre la contradiction de l'être humain qui peut être, en même temps, créateur et destructeur dans ses fonctions de producteur et de consommateur.

L'éducation à la pensée complexe n'est pas toujours favorisée par le pouvoir, car elle peut devenir

l'instrument critique dont les populations pourraient se servir.

Les guerres permanentes - auxquelles nous assistons notamment en cette époque considérée comme une période de paix - sont également le résultat d'un manque de pensée complexe de la part des populations qui acceptent ces guerres déclenchées par leurs leaders au nom des "valeurs".

La société contemporaine est en face de phénomènes qui s'appellent: catastrophes naturelles ou provoquées involontairement par l'homme, chômage structurel, nouvelles épidémies, multiplication des conditions de marginalité, destruction des ressources naturelles et humaines, et en même temps, avancement extraordinaire de la capacité de l'être humain dans le domaine de la communication sous toutes ses formes et de la manipulation positive et négative de la nature. Encore une fois, la pensée complexe peut contribuer à éviter de tomber dans le désespoir ou dans l'optimisme béat fondé sur une confiance démesurée en la science et surtout en la technologie.

4. Éducation et construction de la paix

L'histoire de l'éducation est une histoire de luttes et de conflits qui semble échapper aux théoriciens et aux politiques de l'éducation d'aujourd'hui, absorbés seulement par la dimension économique et professionnelle de l'éducation.

L'éducation est un instrument d'émancipation des populations marginales, des minorités écartées et des majorités de travailleurs auxquelles l'accès au pouvoir était interdit ou limité. Il y a aussi eu l'utilisation de l'éducation pour uniformiser et "normaliser" les populations au nom d'une patrie, d'une religion, d'une ethnie. L'ambiguïté de l'éducation est permanente, mais avec ses spécificités historiques, l'éducation a contribué en même temps au nationalisme belliqueux et à l'internationalisme pacifique.

Adultes, éducateurs d'adultes, jeunes, enseignants, éducateurs d'éducateurs, théoriciens de l'éducation, nous sommes tous soumis à des pressions idéologiques de la part des structures du pouvoir qui influencent théories, politiques et activités éducatives. Si nous lisons la littérature pédagogique des décennies précédentes, si nous analysons les politiques éducatives, nous nous apercevons que l'éducation a subi la logique des divisions politiques Est-Ouest, et des divisions politiques et économiques Nord-Sud, et non pas une logique cohérente avec les besoins éducatifs des populations. À l'Est, on a célébré une idéologie éducative qui s'est évanouie à cause de la crise de cette partie du monde. À l'Ouest, on a célébré des théories éducatives qui s'évanouissent à cause de crises sociales, du chômage et des transformations rapides des structures productives.

Dans toutes ces différentes expressions institutionnelles, comment rendre les éducateurs capables de résister à l'idéologie dominante, à l'imposition du pouvoir; comment les inciter à écouter les populations et à leur permettre de parler comme des acteurs principaux?

Les éducateurs sont aux premières lignes dans ces transitions ambiguës. L'éducateur doit savoir faire la distinction entre se battre pour une langue et une culture qui signifient amour et respect, et devenir un instrument contribuant à déclencher la violence d'un groupe contre un autre, d'une nation contre une autre; l'histoire et l'actualité sont riches de ces passages ambigus que les acteurs principaux connaissent.

Les éducateurs, dans le sens le plus large, sont conscients du fait qu'ils ne peuvent contribuer à la célébration du nationalisme centré sur la violence, l'exclusion de l'autre et le manque d'esprit critique. Encore une fois, l'indépendance de ceux qui travaillent dans le domaine éducatif est importante. Cette indépendance a son origine dans la participation des populations à la définition et à la mise en œuvre des politiques éducatives et culturelles.

Pourquoi ne parle-t-on plus aujourd'hui dans les pays du Nord, de cette culture populaire, de syndicats, de classe ouvrière? Cette culture et ces acteurs continuent pourtant d'exister dans le Nord et dans le Sud, mais le monde éducatif semble être lui aussi plus attiré par les valeurs véhiculées - avec ou sans violence - par les structures du pouvoir.

Le rôle de l'éducation se précise dans les mouvements, les institutions et les pays face au problème de la guerre, de la violence et de la construction quotidienne de la paix. C'est à ce moment précis que le projet éducatif dévoile ses objectifs et sort de l'ambiguïté. Les éducateurs qui participent à des projets de violence, ou qui les tolèrent, deviennent complices d'une régression de l'homme et pourront difficilement contribuer à des projets d'élargissement de la communication humaine.

La construction de la paix n'est pas une action forcément négative (paix = absence de guerre), elle signifie plutôt une re-formation de la production, de la consommation, pour éviter ainsi une violence indirecte, mais néanmoins permanente, de l'homme sur l'homme. L'éducation, surtout lorsqu'elle est associée à la culture, peut jouer un rôle essentiel pour faire prendre conscience de l'importance des

changements substantiels concernant production et consommation, dont l'objectif semble être uniquement le profit immédiat.

La construction de la paix est aussi une lutte contre le racisme dans toutes ses manifestations, pour l'acceptation de l'autre, migrant ou minorité autochtone, pour l'introduction de nouveaux indicateurs qui permettent d'évaluer l'homme non seulement en relation au PNB (Produit National Brut), mais aussi à sa capacité de production culturelle et de jouissance.

5. Luites non-violentes

Les luites non-violentes pour la Terre sont aujourd'hui menées surtout pour empêcher la destruction des ressources humaines et naturelles. On a l'impression que la protection archéologique est plus importante que celle de l'homme et de la nature. Ces luites passent par les différents types d'identité, la modernité, la rationalité, la démocratie, qui s'opposent au nationalisme exclusif, à la modernisation, à l'avantage des uns et au détrimement des autres, à la rationalisation dont souvent, la logique est la seule rentabilité, à la démocratisation, dont on voit souvent les amis des anciens dictateurs prêcher souvent les bienfaits et les valeurs.

Ces luites passent par une vie associative renouvelée, par une décentralisation du pouvoir, par une participation des populations aux décisions qui les concernent, par une soumission de la technologie aux intérêts de la personne humaine et de la nature. Ces luites vont peut-être contribuer à renforcer l'identité de l'homme et de la femme. La participation joue un rôle important, ainsi que la vie culturelle, dans la période de transition, de reconversion, de remise en cause, que l'homme et la femme sont en train de vivre.

La luitte non-violente, dans la meilleure tradition de I. Ferrer y Guardia, de M. Gandhi, de M.L. King, de S. Allende, est aujourd'hui une nécessité parce que les conflits, les violences, les destructions ne peuvent pas être résolus seulement par la réflexion et l'observation toujours indispensables, certes, mais insuffisantes à elles seules, ni par de pieuses déclarations.

Faire: il s'agit d'en préciser le temps et les modalités, mais les contenus sont clairs.



CONCLUSIONI

Il principale obiettivo del presente lavoro era quello di riflettere sulla figura e sul pensiero di Ettore Gelpi, analizzandone la biografia e la fiorente produzione scientifica, per continuare a ragionare sulle sue idee ricche di aspetti storicamente rilevanti e di suggerimenti particolarmente attuali. I temi toccati sono stati moltissimi e formulare delle conclusioni è piuttosto difficile poiché, più che risposte certe, questo lavoro ha voluto offrire al lettore un quadro il più possibile completo del pensiero dell'autore in questione e, soprattutto, delle opportunità di riflessione su questioni quanto mai attuali quali, ad esempio, la formazione di tutti, in ogni luogo e per tutta la vita, la cultura e la creatività come strumenti di democrazia e di libertà, le dolorose conseguenze di un'ingiusta divisione del lavoro e del potere a livello internazionale, l'educazione alla democrazia e alla cittadinanza, la lotta per l'emancipazione da ogni forma di sfruttamento, lo sviluppo sostenibile e il senso di appartenenza a una patria comune. Tutte queste tematiche, unite ai moltissimi altri suggerimenti di riflessione presenti in questo testo e, ancora di più, negli scritti di Ettore Gelpi, costituiscono la sua "utopia al quotidiano", il suo progetto concreto di vivere quotidiano, di operare e di agire per far evolvere positivamente la qualità della vita dei singoli, in ogni parte del mondo.

Già a partire dalla vicenda biografica di Ettore Gelpi, è possibile riscontrare una dimensione utopica nel suo operato poiché, durante tutta la vita, egli ha cercato prima di tutto di migliorare, trasformare, "educare" la società. Se intendiamo l'"educazione" come formazione integrale della persona durante tutto il suo percorso di vita e quindi come un fatto sociale che coinvolge tutti gli individui, l'esistenza di Ettore Gelpi non è stata che una grande azione educativa compiuta fra le persone, per le persone e con le persone in favore di un'idea di esistenza umana più giusta, una continua riflessione per scopi socialmente importanti, i cui destinatari non sono solamente le persone che l'hanno conosciuto direttamente ma la totalità degli individui. Per questo è utile oggi leggere, pensare, riflettere su Ettore Gelpi: il suo pensiero e le sue azioni, sia a livello locale che internazionale, riescono a parlare senza essere banali, a suggerire soluzioni possibili e auspicabili a tutti coloro che si occupano di educazione e di formazione. Molto conosciuto e apprezzato in alcune parti del mondo, come ad esempio in Spagna, il pensiero di Ettore Gelpi è ancora poco diffuso in Italia e il presente lavoro di ricerca vuole essere uno stimolo in questa direzione.

I problemi, le difficoltà e le trasformazioni in atto nel mondo di oggi ci inducono a riflettere e a cercare nuove vie da percorrere e, nell'esperienza di Ettore Gelpi, è possibile trovare molti suggerimenti di riflessione e di azione. La dimensione planetaria che concerne popolazione, produzione, comunicazione e problemi ecologici, facendo intravedere nuovi orizzonti e nuove problematiche da affrontare, induce a rinnovare rappresentazioni e schemi di pensiero in cui

situare i diversi fenomeni. La sfida che viene posta consiste nell'integrare l'idea del cambiamento che può essere pensato solo nel contesto di una visione complessa e di una ricomposizione del tutto dato che l'unità e la diversità si esprimono attraverso una cultura planetaria comune e la salvaguardia della straordinaria diversità culturale. Questo ci porta alla necessità di riflettere e riesaminare il nostro modo di pensare e di agire, soprattutto in campo educativo poiché l'educazione, in questo contesto, è educazione alla vita e ha il fine di indirizzare ogni individuo verso l'acquisizione di competenze che gli permettano di far fronte alle sfide quotidiane. Il pensiero della complessità ha dunque un impatto importantissimo sulle tematiche educative. Questo è un terreno in gran parte ancora da studiare e Gelpi è tra coloro che hanno dato avvio ad un pensiero che è una lezione ancora oggi da sviluppare.

Ettore Gelpi propone l'idea di un diritto per tutti al sapere, che permetta di superare il divario tra chi detiene le conoscenze e chi a queste conoscenze non ha accesso. Si tratta, tra l'altro, di riconoscere l'importanza di altri saperi, spesso ignorati, che però sono una ricchezza per l'intera umanità. L'educazione, in tutte le sue accezioni, si rivela uno spazio per realizzare progetti sociali, per rimettere in questione l'idea di una società omogenea, consacrata alla razionalità del mercato e in cui si vive in modo frammentato e insicuro, tra enormi disuguaglianze e aspre competizioni. Attraverso l'educazione si possono porre le basi per pensare un mondo comune, condiviso ma non omologante, si possono sensibilizzare gli individui a una cultura della differenza e dell'interdipendenza che concerne l'intera società.

L'educazione dovrebbe lavorare, insieme con le altre forze socio-culturali e politiche, per un grande progetto basato sul principio dell'unità nella diversità e della diversità nell'unità. Ciò per realizzare il passaggio verso un pensiero realmente capace di mettere in relazione particolarità e universalità, locale e globale, cogliendo nelle storie di persone e gruppi differenti l'appartenenza all'umanità intesa come valore comune e solidale destino.

Nella presente tesi di dottorato, sono assenti riferimenti espliciti alle problematiche contemporanee poiché si è preferito dare spazio alle parole e al pensiero dell'autore in questione nel suo contesto storico, sociale e politico, anche se non molto distante da quello attuale. Tuttavia, ovviamente, molti sono i contatti fra il pensiero di Ettore Gelpi e le problematiche contemporanee.

Da anni ormai sappiamo che l'educazione è una componente sempre più importante della vita di ogni individuo, in qualsiasi età della vita, ma il concetto di educazione permanente, non intesa come parte del sistema educativo ma come il reale filo conduttore di un processo di trasformazione del sistema educativo nelle sue componenti formali o non formali, rimane ancora, in alcuni casi, più facile da formulare che da realizzare praticamente. Offrire una formale uguaglianza d'accesso all'educazione, difatti, non significa necessariamente garantire

uguaglianza di possibilità di formazione. Inoltre, lo sviluppo culturale è troppo spesso considerato come un lusso e un privilegio per pochi, ma il rinnovamento e il continuo nutrimento della propria cultura è indispensabile al cittadino moderno nell'assumersi le proprie responsabilità e nel partecipare alla vita politica. Milioni di adulti hanno bisogno di educazione non soltanto per perfezionare le loro attitudini professionali o per acquisirne di nuove, ma anche per partecipare pienamente alla vita democratica. Si impone dunque l'esigenza di una profonda revisione dei sistemi educativi poiché l'educazione non può più essere considerata come una prerogativa dei giovani o come l'insieme delle conoscenze acquisite una volta per tutte nella vita. L'educazione è effettivamente un fenomeno "a tutto campo", come avrebbe detto Ettore Gelpi, un momento che prepara e precede l'azione, un fatto totale che coinvolge ogni aspetto della vita e che richiede una stretta collaborazione tra i governi, le istituzioni educative, i movimenti politici, i gruppi culturali.

In particolare, per Ettore Gelpi, formarsi significa anche riconoscere che tutti gli individui sono educatori. Questi sono concetti che possono non piacere ma, se non si entra in questa prospettiva che mette tutti in una posizione di responsabilità e di ricerca creativa, l'educazione sarà sempre un puro trasferimento di conoscenze e una delle più pericolose forme di adattamento e di omologazione. Se tutti devono poter essere educatori, perdono senso tutte le distinzioni fra coloro che sanno e coloro che non sanno, fra coloro che detengono la conoscenza e coloro che da questa conoscenza dipendono. Ogni individuo possiede un sapere prezioso da trasmettere e qualcosa da imparare dall'altro, da qui il dovere di partecipare al meglio alle scelte che lo coinvolgono direttamente e a quelle che riguardano l'intera società. In questa prospettiva, prende forma anche il concetto di "apprendere a disapprendere" che costituisce, secondo Gelpi, un vero e proprio atto di liberazione educativo per l'individuo. In una società che propone l'apprendimento acritico della maggiore quantità possibile di conoscenze e competenze, "imparare a disimparare" è forse più importante che "imparare ad imparare": solo con il disapprendimento si può sviluppare uno spirito critico capace di guardare sotto la superficie delle cose.

Il tema del lavoro, inteso come una delle componenti principali dell'identità personale e sociale di ogni individuo, è sicuramente un tema su cui Ettore Gelpi può suggerire riflessioni e strade da percorrere. In un momento storico come quello attuale, in cui si soffre molto della mancanza del lavoro, sia a livello economico che psicologico, le parole di Gelpi sul lavoro come condizione basilare dell'esistenza umana dovrebbero spingere alla riflessione tutti coloro che hanno la responsabilità politiche e strategiche in fatto di lavoro, di disoccupazione, di produttività a ogni costo.

Particolarmente attuali e stimolanti sono anche le considerazioni sulla complessità che fa parte della vita di ogni individuo, una complessità da tutelare e valorizzare nella sua componente costitutiva dell'essere umano e da attenuare nella sua componente derivante dall'ingiusta divisione della ricchezza, del potere e della formazione. I portatori di *handicap*, i migranti, le donne, gli individui incapaci di utilizzare le nuove tecnologia sono ancora oggi categorie di persone che risentono, in molti casi, dell'ingiusta divisione dal lavoro, dell'educazione, della partecipazione politica e del tempo libero. Per Ettore Gelpi, il fatto che ogni essere umano, senza distinzione d'età, d'origine, di convinzioni, di cultura, di situazione sociale, abbia diritto ad essere rispettato, non era l'anticamera di un pensiero omologante e buonista, anzi lui amava sempre sottolineare l'importanza di capire che le distinzioni vanno fatte e credeva non nella lettura acritica delle differenze ma nella lettura critica delle diversità per rispettarle, capirle e anche per sapere che ci sono dei limiti che non si possono accettare, come, ad esempio, la questione dell'infibulazione delle donne.

Ettore Gelpi si è impegnato molto sul tema della diversità culturale e dei diritti dei migranti, difatti una grande parte del suo lavoro è rivolto all'integrazione dei migranti e dei loro figli, a livello nazionale, internazionale e mondiale. In un'epoca in cui sempre più persone si muovono per cercare condizioni di vita migliori o scappano dal proprio paese perché perseguitate o in pericolo di vita, non si può continuare a pensare che gli immigrati siano cittadini di serie B, mera forza lavoro. Nuove relazioni interculturali si stanno costruendo fra cittadini autoctoni e stranieri all'interno di ogni paese e queste relazioni sono delle occasioni di scambio culturale e di crescita per tutti, non solo per gli immigrati. A partire dalla vicenda biografica di Ettore Gelpi è possibile riscontrare questa dimensione interculturale perché egli ha viaggiato in tutto il mondo, entrando in contatto diretto con culture anche molto differenti rispetto a quelle occidentali ed egemoniche, senza mai proporre teorie già predefinite ma sempre adattando il suo pensiero ai singoli contesti di riferimento.

Infine, è opportuno riflettere sulla dimensione biologica e ecologica di Ettore Gelpi, la dimensione del pianeta, la dimensione della necessaria solidarietà tra gli abitanti del pianeta da lui promossa, dimensione ancora troppo assente dal nostro essere. L'esistenza dell'uomo risente di importanti squilibri: tra l'uomo e la natura, tra il Nord e il Sud, tra ricchezza e povertà all'interno di ogni società. Questi squilibri sono interdipendenti e non possono essere affrontati separatamente perché le cause che li generano sono comuni. La dimensione "terrestre" dell'esistenza di ogni individuo deve ancora essere attuata, è dunque prioritario costruire delle relazioni equilibrate tra l'uomo e l'ambiente e tra gli uomini stessi nella loro complessità e diversità per realizzare un mondo di solidarietà reciproca.

Questo elaborato è quindi un invito a leggere e rileggere i testi di Ettore Gelpi, a dialogare con il suo pensiero, a lasciarsi stupire, a cercare nei suoi scritti suggerimenti e risposte, a ripensare la sua vita come la visione di un grande sogno possibile, di un’“utopia quotidiana”, purtroppo non ancora attuata. Anche se sono passati più di dieci anni dalla sua morte, la forza e la lungimiranza del suo pensiero continuano ad essere un segno di speranza capace di dare forza a tante persone che non vedono uscita all’attuale stato delle cose e non hanno più fiducia nella possibilità di muovere passi in avanti verso una società più giusta, più pacifica, più ecologica, e nella possibilità di fare politica in maniera umile, utile e onesta. Ettore Gelpi in questa possibilità ci ha creduto ed ha lottato fino alla fine e la sua esperienza, ricca di viaggi, di incontri veri, di lotte e di passione può attrarre ed entusiasmare moltissime persone.

ELENCO DELLE INTERVISTE AI TESTIMONI PRIVILEGIATI

Stefano Vitale, presidente del CEMEA del Piemonte (27 novembre 2010).

Claudio Tosi, presidente dell'associazione CEMEA del Mezzogiorno (1 febbraio 2011).

Enzo Mingione, sociologo (3 marzo 2011).

Nino Chiappano e Dante Bellamio, colleghi di Ettore Gelpi presso la Società Umanitaria di Milano (4 marzo 2011).

Duccio Demetrio, docente di Filosofia dell'Educazione presso l'Università "Bicocca" di Milano (6 marzo 2011).

Vittoria Cavicchioni, statistica presso l'UNESCO (31 marzo 2011).

Leonardo Zanier, sindacalista e poeta friulano (14 aprile 2011).

Guglielmo Bozzolini, direttore della Fondazione ECAP di Zurigo (15 aprile 2011).

Giacomo Viviani, presidente del Comitato Scientifico della Fondazione ECAP di Zurigo (20 aprile 2011).

Paolo Federighi, docente di Pedagogia Generale e Educazione degli Adulti presso l'Università degli Studi di Firenze (21 maggio 2011).

Saul Meghnagi, pedagogista e presidente dell'Istituto Superiore per la Formazione (23 marzo 2012).

Gianfranco Staccioli, pedagogista e segretario generale della Federazione Italiana dei CEMEA (3 maggio 2012).

Giovanna Campani, docente di Pedagogia Interculturale presso l'Università degli Studi di Firenze (4 maggio 2012).

CRONOLOGIA DELLA VITA E DELLE OPERE DI ETTORE GELPI

La presente cronologia della vita e delle opere di Ettore Gelpi ne evidenzia il costante impegno a favore dei temi della formazione, dello sviluppo, dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza, dell'emancipazione da ogni forma di sfruttamento.

Le parti in grigio evidenziano le opere.

1933

Nasce a Milano il 19 giugno.

1952

Consegue la maturità classica presso il liceo Parini di Milano.

1956

Si laurea in diritto costituzionale presso la facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Milano.

1956

Partecipa a uno *stage* di formazione sull'animazione organizzato dai CEMEA. Nello stesso anno costituisce l'associazione "Centro Iniziative Sociali" che svolge attività educative nei quartieri della periferia milanese.

1958

Si iscrive alla facoltà di Lettere e Filosofia, superando brillantemente alcuni esami ma senza mai conseguire la laurea.

Inizia la sua intensa collaborazione con la Società Umanitaria di Milano partecipando alla realizzazione di una scuola media sperimentale, negli anni precedenti la riforma della scuola dell'obbligo, insegnando nei corsi serali per giovani lavoratori e ricoprendo il ruolo di segretario del Centro di Studi Sociali.

1958-1961

Collabora con Iniziativa e Collaborazione Culturale e Sociale (ICCS) di Milano.

1961

Ottiene la borsa di studio biennale *Harkness Fellowship* per studiare due anni negli Stati Uniti.

1962-1963

Effettua un semestre di studi sull'educazione degli adulti e pedagogia comparata presso l'University of California, Berkeley.

1963

Consegue un *Master of Arts* in Educazione degli adulti presso il *Teacher's College* della Columbia University di New York.

Ricopre (fino al 1964) il ruolo di segretario della sezione italiana della NEF (*New Education Fellowship*).

Inizia la sua collaborazione con il Formez di Napoli (che continuerà fino al 1966).

1964

Nel mese di luglio, partecipa a *stage* sui problemi dell'animazione presso l'Università estiva di *Peuple et Culture* a Houlgate (Normandia).

1966

A partire da questo anno, ottiene numerosissimi incarichi come consulente pedagogico: per il programma Iard di Milano relativamente alle attività scolastiche ed extra-scolastiche (1966), per diversi progetti per il Mezzogiorno (UNLA, MCE, ENAIP, ISES, Centro Studi e Formazione di Trappeto), per la formazione degli animatori scientifici presso la Fondazione FOIST (Fondazione per lo sviluppo e la diffusione dell'istruzione e della cultura scientifica e tecnica) di Milano, per la Società Umanitaria, per l'ECAP CGIL di Zurigo. Porterà avanti il suo ruolo di consulente pedagogico per tutta la vita.

1967

Ottiene una borsa di studio dal *Salzburg Seminar* per un seminario sull'educazione.

Inizia il suo grande impegno formativo presso le scuole di formazione per assistenti sociali presso il CEPAS di Roma e la scuola di Scienze Sociali di Milano, impegno che continuerà fino al 1971.

Viene pubblicato, presso l'editore Vallardi di Milano, il volume "Storia dell'educazione".
Cura la voce "Pedagogia" per la Grande Enciclopedia Vallardi.

1968

Ottiene una borsa di studio dal Consiglio d'Europa sull'educazione degli adulti nei paesi scandinavi.

Ottiene un incarico di ricerca nel campo dell'educazione presso il Formez di Roma.

1969

Viene pubblicato, presso l'editore Ferro di Milano, il volume "Scuola senza cattedra".

Viene pubblicato il volume "La formazione per l'educazione degli adulti", risultato di una ricerca promossa dal Formez sulla formazione degli educatori sociali.

1971

È inviato dall'UNESCO a Bouaké (Costa d'Avorio) come esperto per seguire il progetto di formazione dei maestri presso l'"*École normale supérieure*".

Viene pubblicato il testo "La formazione per l'insegnamento delle scienze", risultato di una ricerca promossa dal Formez nell'ambito degli studi sui problemi della formazione di insegnanti di scienze fisiche e naturali nelle scuole medie.

1972

È nominato direttore della sezione *Lifelong Education* presso la sede UNESCO di Parigi, come successore di Paul Lengrand.

1974

Cura la voce "Storia dell'Educazione" per l'*Encyclopaedia Britannica*.

1979

Viene pubblicato, presso l'Università di Manchester, il testo in due volumi, "*A future for lifelong education*".

1982

Viene pubblicato, presso l'editore Edilig di Parigi, il volume "*Institutions et luttes éducatives: stratégies pour des politiques d'éducation permanente*".

1984

Partecipa, presso l'UNESCO, alle riunioni preparatorie per la scrittura di una storia universale dell'educazione (mai realizzata).

1985

Viene pubblicato, presso l'editore Croom Helm di Londra, il testo "*Lifelong education and international relations*".

Cura la voce "*Lifelong Education: Issues and Trends*" per la "*International Encyclopedia of Education*".

1987

Viene pubblicato, presso l'editore Clancier-Guenaud di Parigi, il testo "*Un meccano international. Crise et création*".

1985

È presidente della *Francophone Society of Comparative Education* di Parigi (fino al 1988).

1988

Consegue il Diploma di abilitazione per dirigere indagini in Scienze Umane conseguito presso l'Università di Caen.

1975

Dirige un seminario di educazione comparata presso l'*Institut de Sciences Sociales du Travail* (ISST) dell'Università Sorbona di Parigi I (fino al 1995).

1990

Viene pubblicato, presso l'*Editor Popular* di Madrid, il volume "*Educacion permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*".

1992

Viene pubblicato, presso l'editore McColl di Firenze, il testo bilingue "Complessità umana: ricerca e formazione. *Conscience terrienne: recherche et formation*".

1994

Lasciati gli incarichi all'UNESCO, diventa coordinatore del programma di Educazione degli Adulti del Consiglio d'Europa a Strasburgo.

1995-97

Lavora come esperto in politiche educative dell'Unione Europea per un programma di cooperazione della Federazione Russa (fino al 1997).

1995

Diventa presidente del Consiglio Scientifico della Fondazione ECAP-CGIL, Zurigo.

Viene pubblicato, presso l'editore Atopies di Rennes, il volume "*Savoir et redécouvrir*".

1997

Viene eletto alla presidenza della federazione internazionale dei CEMEA (Fi CEMEA).

Viene pubblicato, presso l'editore Atopies di Rennes, il testo "*Educations des adultes. Inclusion et exclusion*".

1998-2001

Partecipa assiduamente come conferenziere al Meeting Antirazzista di Cecina (fino al 2001).

2000

Viene pubblicato, presso l'editore Guerini di Milano, il volume "Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione", traduzione del testo "*Educations des adultes. Inclusion et exclusion*" (1997).

Viene pubblicato, presso l'editore Clueb di Bologna, il testo "Il lavoro: utopia al quotidiano".

2001

Svolge una missione come esperto UNESCO presso l'Istituto di Educazione Permanente dello Stato di Guanajuato (Messico) e dirige un seminario di formazione del CRESM (Centro di Ricerca Economica e Sociale per il Mezzogiorno) a Gibellina (TP).

Viene pubblicato, presso l'editore L'Harmattan di Parigi, il testo "*Futur du travail*".

2002

Il 17 febbraio gli viene attribuito il primo premio Ishida-Baygan della città di Kameoka (Giappone), per il suo contributo allo sviluppo dell'educazione permanente nel mondo. Muore a Parigi il 22 marzo.

BIBLIOGRAFIA

La presente bibliografia, per chiarezza, è suddivisa in quattro parti distinte: la prima parte riguarda le opere di Ettore Gelpi ed è probabilmente, uno dei repertori bibliografici più completi sull'argomento, la seconda parte è relativa alla bibliografia critica su Ettore Gelpi e le interviste, la terza parte concerne tutti gli altri testi a cui si è fatto riferimento durante la stesura del lavoro, la quarta parte contiene l'elenco dei documenti di archivio consultati.

1. Testi di Ettore Gelpi

2009

Gelpi E., *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*, Crec, Valencia, 2009.
Traduzione in spagnolo di *Éducatons des adultes. Inclusion et exclusion*.

2005

Gelpi E., *Educación permanente y relaciones internacionales*, Crec, Valencia, 2005.
Traduzione di *Lifelong education and international relations*.

Gelpi E., *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*, Crec, Valencia, 2005.

2004

Gelpi E. (a cura di), *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*, L'Harmattan Italia, Torino, 2004 .

Traduzione in italiano del testo di *Travail et Mondialisation. Regards du Nord et du Sud*.

Gelpi E., *Trabajo futuro. La formación como proyecto politico*, Crec, Valencia, 2004.
Traduzione in spagnolo del testo *Futur du travail*.

2003

Gelpi E., *La Educación de adultes en una perspectiva internacional. Apuntes sobre educación de personas adultas y acción comunitaria*, "Dialogos", 2003, pp. 13-18.

Gelpi E. (a cura di), *Travail et Mondialisation. Regards du Nord et du Sud*, Parigi, L'Harmattan, 2003.

Gelpi E. (a cura di), *Trabayo y mundialización*, Crec, Valencia, 2003.
Traduzione di *Travail et mondialisation*.

Gelpi E., *Un ricercatore, un docente, un sociologo, un amico*, in Ceccatelli Gurrieri G. (a cura di), *Le ragioni della sociologia. Il percorso culturale e civile di Antonio Carbonaro*, Franco Angeli, Milano, 2003, pp. 63-68.

2002

Gelpi E., *Educación, formación y trabajo*, "Dialogos", n. 29, aprile 2002, pp. 5-9.

Gelpi E., *Education of Adults or Democratic Citizenship. Education and Politics in the Field of Education in Europe*, "Journal of Ethno-Development", settembre 2002. Numero in memoria di Ettore Gelpi: <http://www.urbanagenda.wayne.edu>, consultato in data 20 aprile 2012.

Gelpi E., *Intervento alla tavola rotonda*, in Fondazione Ecap/Stiftung Ecap, *Mediazione culturale/Kulturelle Vermittlung*, Ediesse, Zurigo, 2002. pp. 167-168.

Gelpi E., *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini, Milano, 2002.
Traduzione in italiano del testo *Futur du travail*.

Gelpi E., *Les quatre éléments*, "Adultità", n. 16, ottobre 2002, pp. 7-9.

Gelpi E., *Praca utopia na co dzień*, Wydawnictwo Wyzszej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Lodzi, Lodz, 2002.
Traduzione in polacco di *Il lavoro: utopia al quotidiano*.

2001

Gelpi E., *Adalberto Ferrandez Arenas: homenaje al amigo y seguidor de su investigacion*, "Dialogos", n. 28, dicembre 2001, pp. 109-110.

Gelpi E., *Cultura ed educazione popolare: creatività e resistenze*, in Biolghini D. (a cura di), *Comunità in rete e Net Learning*, ETAS, Milano, 2001, pp. 299-304.

Gelpi E., *Experiencias educativas en la frontera*, Università di Siviglia, Siviglia, 2001.

Gelpi E., *Euro, cittadinanza europea e globalizzazione*, in Sommo L., Campani G. (a cura di), *L'euro: scenari economici e dimensione simbolica*, Guerini, Milano, 2001, pp. 119-124.

Gelpi E., *Formació de persones adultes, ciutadania i desenvolupament. Una perspectiva ecopedagògica y pràxica*, Crec, Valencia, 2001.

Gelpi E., *Future of Work and Adult Learning*, in Krakowiak J., Lorenc W., Miś A. (a cura di), *Filozofia Dialog Uniwersalizm*, Scholar, Varsavia, 2001, pp. 249-254.

Gelpi E., *Futur du travail*, Parigi, L'Harmattan, 2001.

Gelpi E., *La problemática de la Educación de adultos en Europa y en América latina: Analisis comparado*, in Lazaro L. M. (a cura di), *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y America Latina*, Universitat de Valencia, 2001, pp. 91-99.

Gelpi E., *Le Futur du Travail*, "Chemins de Formation au fil du temps", n. 2, ottobre 2001, pp. 117-125.

Gelpi E., *Modelo Educativo Rector y Programas del Instituto de Educación permanente del Estado de Guanajuato, Mexico*, IEP, Guanajuato, 2001.

Gelpi E., *Nouveaux paradigmes pour la formation et la communication*, "Formation Professionnelle", n. 25, aprile 2002/1, pp. 5-7, <http://www.ettoregelpi.net/resources/61.pdf>, consultato in data 30 aprile 2012.

Gelpi E., *Percorsi di integrazione scuole e culture*, Intervento al secondo seminario internazionale Scuolapolis, novembre 2000, Provincia d Bologna, 2001, p. 175.

Gelpi E., *Trabalho, emprego e educação des adultos*, Cortez, João Pessoa, 2001.

Gelpi E., *Treballadors, Formació i Paulo Freire*, in Aparicio Guada (a cura di), *Formació de Persones adultes, Ciutadania i Desenvolupament: una perspectiva ecopedagògica pràxica*, Crec, Valencia, 2001, pp. 198-208.

2000

Gelpi E., *Culture et éducation populaire: approche internationale*, "Éducation populaire", novembre 2000, pp. 26-28.

Gelpi E., *Die Zukunft der Arbeit/El Futuro del Trabajo*, in Ramoneda J., Bouza F., Pena C. (a cura di), *L'aventure du travail, des outils et des hommes/Abenteuer Arbeit, Werkzeug und Mensch*, catalogo franco-tedesco della mostra Expo FORBACH 2000, Centre de cultura contemporània, Barcellona, 2000, pp. 148-153.

Gelpi E., *Disoccupazione, formazione e accesso al mondo del lavoro dei giovani nel bacino del Mediterraneo*, "Scuola e città", n. 11, 2000, p. 502-505.

Gelpi E., *Education, formation, occupation*, in Lomnego Z. (a cura di), *O Człowieka W Człowieku*, Uniwersytet Opolski, Opole, 2000, pp. 35-40.

Gelpi E., *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, Guerini, Milano, 2000.
Traduzione in italiano di *Éducatons des adultes. Inclusion et exclusion*.

Gelpi E., *Il contributo dell'educazione e della cultura del Sud del Mediterraneo all'Europa*, in Pampanini G. (a cura di), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel mediterraneo del III millennio*, Armando, Roma, 2000, pp. 75-79.

Gelpi E., *Il futuro del lavoro*, "Scuola e città", n. 8, 2000, pp. 359-364.

Gelpi E., *Il futuro del lavoro*, "Verifiche", novembre 2000, pp. 11-15.

Gelpi E., *Il lavoro: utopia al quotidiano*, CLUEB, Bologna, 2000.

Gelpi E., *La formació continua de persones adultes i el paper de les entitats locals*, "Quaderns d'Educació Continua", n. 2, primavera 2000, pp. 63-68.

Gelpi E., *Le futur du travail*, "Lifelong Education and Libraries", n. 1, marzo 2001, pp. 1-7.

Gelpi E., *Le Futur du Travail/El Futur del treball*, in Ramoneda J., Bouza F., Pena C. (a cura di), *L'aventure du travail, des outils et des hommes/Abenteuer Arbeit, Werkzeug und Mensch*, catalogo franco-tedesco della mostra Expo FORBACH 2000, Centre de cultura contemporània, Barcellona, 2000, pp. 26-30.

Gelpi E., *Mutazioni del lavoro, economie del Sud ed economia-mondo*, "Inchiesta", 30 (129), 2000, pp. 37-41.

Gelpi E., *Szkolnictwo wyższe, społeczeństwo wielokulturowe a praca*, in Bragiel J., Jasinskigo Z. (a cura di), *W kregu humanistycznej edukacji*, Uniwersytet Opolski, Opole 2000, pp. 71-78.

1999

Gelpi E., *Creativos y artistas*, "Educació social", n. 13, 1999, pp. 120-125.

Gelpi E., *Dewey e l'informazione tecnologica*, "École", giugno 1999, pp. 25-26.

Gelpi E., *Educational Central and Eastern European networks: Cultural and Ideological Inputs and Outputs*, "Community Education International", novembre 1999, pp. 22-24.

Gelpi E., *Educación non-formal y cooperaciones internacionales*, "Dialogos", volume 19-20, diciembre 1999, pp. 51-56.

Gelpi E., *Future of work and adult learning*, in Singh M. (a cura di), *Adult Learning and the Future of Work*, UIE, Amburgo, 1999, pp. 29-35.

Gelpi E., *Introduzione*, in Yamamoto Y., *Diario di immagini Sinfonia: una donna moderna e le geisha 1983-1998*, Istituto Giapponese di Cultura, Roma, 1999.

Gelpi E., *La contribución de los trabajadores inmigrantes a la vida económica, cultural y social*, in Salas i Beltran I. (a cura di), *Inmigración africana y formación continua*, IDFO, Barcellona, 1999, pp. 78-80.

Gelpi E., *La Formación profesional: un instrumento político de empleo o de acción social?*, in Rial Sanchez A., Vamgarce Fernandez M. (a cura di), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*, Torculo Artes Graficas, Santiago de Compostela, 1999, pp. 87-9.

Gelpi E., *Participació, societat civil i educació de persones adultes*, "Quaderns d'educació popular", n. 5, Valencia, 1999, pp. 46-49.

Gelpi E., *Racisme: divisio social internacional del treball*, "Quaderns d'educació continua", n. 1, 1999, pp. 51-56.

1998

Gelpi E., *Derechos humanos y formación*, "Liens", n. 66, 1998, pp. 14-15.

Gelpi E., *Ensenanza secundaria, clases sociales y relaciones internacionales en los países del Tercer Mundo desde 1945*, "Educació i Historia", n. 3, 1997-98, pp. 66-70.

Gelpi E., *Identidades, conflictos y educación des adultos*, Universidad de les Illes Balears y Dialogos, Barcellona, 1998.

Gelpi E., *Interculturalidad, dominaciones y conflictos internacionales*, in Besalù X., Campani G., Palaudarias J.M. (a cura di), *La Educación intercultural en Europa*, Pomares Corredor, Barcellona, 1998, pp. 19-34.

Gelpi E., *Intervento*, in UNESCO, *Cinquante ans après la déclaration universelle, les droits de l'homme en mouvement*, Atti del Convegno, Parigi, 1998, pp. 28-30.

Gelpi E., *Mirto e Trappeto: due realizzazioni*, "Scuola e città", n. 3, 1998, p. 111-112.

Gelpi E., *Political economy, adult education and exclusion*, in Maclean R., Singh M. (a cura di), *Adult learning and the changing world of work*, UNESCO, Amburgo, 1998, pp. 115-119.

Gelpi E., *Prefazione*, in Campani G., Carchedi G., Mottura G. (a cura di), *Migranti, rifugiati e nomadi. Europa dell'Est in movimento*, L'Harmattan Italia, Torino, 1998, pp. 8-10.

Gelpi E., *Presentazione*, in Calistri E., Tassinari A., *Il viaggio immigrazione e integrazione in un sistema locale: un approccio relazionale*, Ires, Firenze, 1998, pp. 9-10.

Gelpi E., *Racismo, division social y internacional del trabajo*, "Tahona", n. 6, luglio 1998, pp. 6-9.

Gelpi E., *Sindicatos, universidad y formación*, "Herramientas", n. 54, 1998, pp. 28-34.

Gelpi E., *Sindicatos, universidad y formación*, "Tahona", ottobre 1998, pp. 6-10.

1997

Gelpi E., *Chaîne interrompue, éducation et travail*, in Fletcher C. L. (a cura di), *The Spirit of adult learning. Essays in honour of Ralph Ruddock*, Wolverhampton University, Wolverhampton, 1997, pp. 115-119.

Gelpi E., *Consecuencias politicas, laborales y de formación de la cultura globalizadora*, "Revista mexicana de pedagogia", marzo-aprile 1997, pp. 21-24.

Gelpi E., *Créatifs et artistes*, in Fletcher C. L. (a cura di), *The Spirit of adult learning. Essays in honour of Ralph Ruddock*, Wolverhampton University, Wolverhampton, 1997, pp. 103-105).

Gelpi E., *Economia politica, educación de adultos y exclusion*, "Dialogos", n. 11-12, 1997, pp. 27-32

Gelpi E., *Éducatons des adultes. Inclusion et exclusion*, Atopies, Rennes, 1997.

Gelpi E., *Educazione degli adulti: modelli e esperienze di cooperazione*, in Pampanini G. (a cura di), *L'educazione degli adulti nel confronto mediterraneo*, Latessa, Catania, 1997, pp. 125-131.

Gelpi E., *El sindicalismo y sus valores culturales*, "CC", settembre 1997, pp. 1-8.

Gelpi E., *Human development as a choice and as an action of the people*, "Issues in adult education", n. 15, 1997, pp. 71-89.

Gelpi E., *Le projet culturel de la classe ouvrière dans la formation*, in Fletcher C. L. (a cura di), *The Spirit of adult learning. Essays in honour of Ralph Ruddock*, Welperhampton University, Welperhampton, 1997, pp. 109-114.

Gelpi E., *Transitions and adult education in Europe*, "Issues in Adult Education", volume VI, n. 13-14, 1996, pp. 23-39.

Gelpi E., *Una experiencia contextual de cooperación: Union Europea y Federacion Rusa 1995-1997*, "Herramientas", n. 48, 1997, pp. 40-42.

Gelpi E., Dabar J.C., *La universidad hoy*, "Quenum", n. 2, 1997, pp. 179-192.

1996

Gelpi E., *Adult Education for Export*, in Wangoola P., Youngman F. (a cura di), *Towards a transformative political economy of adult education: theoretical and practical challenges*, LEPS, Dekalb, 1996, pp. 127-135.

Gelpi E., *Competencias y proceso de autoregulación del trabajo*, "Herramientas", n. 32, 1994, pp. 26-29.

Gelpi E., *Développement en tant que choix et action des peuples*, "China adult education", n. 1, 1996, pp. 43-44.

Gelpi E., *Educação de adultos, democracia e desenvolvimento*, in Rocha Trinidad M. B., Sobral Mendes M. L. (a cura di), *Educação intercultural de adultos*, Universidad abierta, Lisboa, 1996, pp. 77-98.

Gelpi E., *Education and the cultural agenda of the working class*, "Issues in adult education", Université de Louvain-la-Neuve, 1996, pp. 89-97.

Gelpi E., *El contexto social de la formación*, "Revista de Educación Social", n. 4, 1996, pp. 149-157.

Gelpi E., *Función del sindicalismo en la formación continua*, Intervento al 2º Congreso internacional de Formación ocupacional, CIFO, 1996, pp. 55-68

Gelpi E., *Identità culturale, conflitti contemporanei e educazione*, in Campani G. (a cura di), *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*, Ipermedium, Napoli, 1996, pp. 115-120.

Gelpi E., *Les leaders et la créativité*, "Pour", n. 152, 1996, pp. 33-36.

Gelpi E., *Polacco ed Uomo universale. Cultura e formazione umana di Bogdan Suchodolski*, in Finazzi Sartor R. (a cura di), CNR, Padova, 1996, pp. 40-43.

Gelpi E., *Potere e educazione nelle relazioni internazionali*, "Scuola e città", n. 1, 1996, pp. 10-16.

Gelpi E., *Power and education in international relations*, "Adult education and development", n. 46, 1996, pp. 143-159.

Gelpi E., *Prefazione*, in Campani G. (a cura di), *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*, Ipermedium, Napoli, 1996, pp. 11-12.

Gelpi E., *Prefazione*, in Pampanini G. (a cura di), *Nuove conversazioni in Sicilia*, Latessa, Catania, 1996, pp. I-II.

Gelpi E., *Racismo y Europa*, in Sanchez A., Jimenez Bautista F., Valenzuela Tomas T. (a cura di), *Ciudades contra el racismo*, Grenoble, 1996, pp. 33-37 e pp. 125-131.

Gelpi E., *Rapporto*, in Traversi M., Sacchetto P. (a cura di), *Ri/conoscersi: per una nuova geografia delle identità*, Comune di Bologna, 1996, pp. 73-75.

Gelpi E., *Świadomość Ziemska: Badania i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls Cracovia, 1996.

Traduzione in polacco di *Complessità umana: ricerca e formazione. Conscience terrienne: recherche et formation*.

Gelpi E., *Towards a democratic citizenship 1994-1995. Adult education, democracy and development 1994-1995. Vers une citoyenneté démocratique 1994-1995. Education des adultes, démocratie et Développement 1994-1995*, Rapporto per il Consiglio d'Europa, Strasburgo, 1996.

Gelpi E., *Transitions and adult education in Europe*, "Issues in Adult Education", volume VI, n. 13-14, 1996, pp. 23-39.

1995

Gelpi E., *Développement en tant que choix et action des peuples*, “Les Humains Associés”, n. 7, 1995, pp. 76-81.

Gelpi E., *Educação popular de educação de adultos*, Intervento al IV Seminario internacional Universidad e educação popular, Universidade Federal de Paraíba, Joao Pessoa, 1995, pp. 21-23.

Gelpi E., *El desarrollo humano come resultado de la elección y la acción de la gente*, “Acta sociológica”, n. 15, settembre-dicembre 1995, pp. 183-199.

Gelpi E., *Employment, work and citizenship*, “China Adult Education”, n. 12, 1995, pp. 38-41

Gelpi E., *L'éducation permanente: principe révolutionnaire et pratiques conservatrices*, “Adultità”, n. 2, ottobre 1995, pp. 167-174.

Gelpi E., *La educación de adultos en la ciudadanía democratica*, “Dialogos”, n. 3-4, dicembre 1995, pp. 13-20.

Gelpi E., *Les valeurs de l'éducation*, “Interalig”, n. 1, 1995, pp. 3-6.

Gelpi E., *Macht und Bildung in internationalen Beziehungen*, “Literatur und Forschungsreport Weiterbildung”, n.36, dicembre 1995, pp. 109-118.

Gelpi E., *Movimientos sociales, educación de jovenes y adultos y pensamiento divergente y complejo*, “Dialogos”, volume 1, 1995, pp. 5-10.

Gelpi E., *Problemi socio-educativi delle minoranze. Lavoratori immigrati e minoranze autoctone*, in Telmon V., Borghi L. (a cura di), *Valori Formativi e Culture diverse*, Armando, Roma, 1995, pp. 91-96.

Gelpi E., *Savoir et redécouvrir*, Atopies, Rennes, 1995.

Gelpi E., *Trabajo, educación y cultura*, Nau Llibres, Valencia, 1995.

Gelpi E., Bélanger P. (a cura di), *Lifelong Education/Éducation Permanente*, Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, Boston, London, 1995.

1994

Gelpi E., *A new concept of development of, by and for the community in a changing democracy?*, Documento del Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 17 ottobre 1994.

Gelpi E., *Adult education, Democracy and Development*, "Internationales Jahr Buch der Erwachsenen bildung" n. 22, 1994, pp. 219-227.

Gelpi E., *Adult education, democracy and development*, Documento del Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 27 luglio 1994.

Gelpi E., *Competenze e processo di autoregolazione del lavoro*, in Garibaldo F. (a cura di), *Il lavoro tra memoria e futuro: nuovi modelli per l'Europa*, Ediesse, Roma, 1994, pp. 81-87.

Gelpi E., *Educación de Adultos para Exportar*, "Educación y Sociedad", n. 12, 1994, pp. 29-36.

Gelpi E., *Educación social y pedagogia social*, in Munoz Sedano A. (a cura di), *El educador social: profesion y formación universitaria*, Popular, Madrid, 1994, pp. 17-23.

Gelpi E., *Educación y pensamiento complejo*, "Revista Mexicana de Pedagogia", n. 17, 1994, pp. 9-12.

Gelpi E., *Empleo, desempleo y educacion*, in Paralon J., Tovar M. (a cura di), *I Jornadas de Formación ocupacional y educación permanente*, Forem, 1994, pp. 163-176.

Gelpi E., *Employment, work and citizenship*, Documento del Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 27 luglio 1994.

Gelpi E., *Health introductory paper*, "World Future", volume 41, 1994, pp. 75-76.

Gelpi E., *La Construcción del conocimiento y la vida cotidiana*, "Educación de adultos", n. 64-65, aprile-maggio 1994, pp. 3-5.

Gelpi E., *La nature marchande de la science. Archimède et Leonardo*, "Aitec", n. 10, 1993-1994, pp. 77-78.

Gelpi E., *Participation and partnership: how can adults be enabled to participate actively and responsibly?*, Documento del Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa, Strasburgo, 15 settembre 1994.

1993

Gelpi E., *Identité, conflits contemporains (nationaux, ethniques, économiques, internationaux...)*, "Les Humains associés", n. 6, 1993, pp. 22-23.

Gelpi E., *Identity and contemporary conflicts: the role of education in the construction of global identity*, "International Journal of University Adult Education", n. 2, luglio 1993, pp. 11-16.

Gelpi E., *Incontro nel Mediterraneo: passato e futuro*, in Pampanini G. (a cura di), *Prospettive Euro-Arabe di Educazione Interculturale*, CUECM, S. Croce Camerina (RG), 1993, pp. 23-29.

Gelpi E., *Lettre ouverte aux fonctionnaires internationaux*, "Opinion", n. 4, agosto 1993, p. 52.

Gelpi E., *Travail, chômage et éducation*, "Forum théorique", n. 10, 1993, pp. 89-104.

1992

Gelpi E., *Actions for the East European Transitions*, "Sisyphus Social Studies", volume 2 (VIII), 1992, pp. 161-163.

Gelpi E., *Alphabétisation et interculturalité*, in Portella E. (a cura di), *Entre savoirs*, ERES, Tolosa, 1992, pp. 181-182.

Gelpi E., *Complessità umana: ricerca e formazione. Conscience terrienne: recherche et formation*, McColl, Firenze, 1992.

Gelpi E., *Conscience des minorités, conscience terrienne*, "Les Humains associés", 1992, pp. 42-45.

Gelpi E., *Conscience terrienne*, "Les Humains associés", 1992, p. 3.

Gelpi E., *Derechos de los niños y de los jóvenes en la vida asociativa y intereses internacionales en juego*, in Pardo J. R., Castro M. G. (a cura di), *Los movimientos vecinales, la democracia participativa y la solidaridad*, Federacion prov. De Asociaciones de Vecinos, Siviglia, 1992, pp. 43-47.

Gelpi E., *Droits des enfants et des jeunes dans la vie associative: enjeux internationaux*, in Ligue Internationale de l'Enseignement, de l'Éducation et de la culture populaire, *Les Droits de l'Enfant*, Séminaire du Luxembourg, Gennaio 1992, pp. 39-42.

Gelpi E., *Educação e trabalho: elementos para uma reflexao sobre a promoção do trabalho produtivo no processo educativo*, “Temas em Educação”, n. 2, 1992, pp. 53-63.

Gelpi E., *Formación ocupacional y políticas de empleo*, in Ferrandez A. (a cura di), *La formación ocupacional*, Diagrama, Madrid, 1992, pp. 27-34.

Gelpi E., *Hommage à Bogdan Suchodolski*, “La Lettre de la Formation”, 7 Dicembre 1992, pp. 10-11.

Gelpi E., *La mondializzazione dell’economia et l’educazione istituzionale e non istituzionale*, in Pucsi L. (a cura di), *Ricerca e Politica Educativa in Prospettiva Europea*, Armando, Roma, 1992, pp. 111-118.

Gelpi E., *La practica de la solidaridad: una razon de ser para las asociaciones*, in Pardo J. R., Castro M. G. (a cura di), *Los movimientos vecinales, la democracia participativa y la solidaridad*, Federación prov. De Asociaciones de Vecinos, Siviglia, 1992, pp. 29-42.

Gelpi E., *Pedagogia intercultural y problemas socio-educativos de las minorias*, in AA. VV., *Educación multicultural e intercultural*, IMPREDOUR, Granada, 1992, pp. 25-34.

Gelpi E., *Posibilidades y estrategias para una acción internacional*, “Revista Mexicana de Pedagogia”, marzo-aprile 1992, pp. 32-34.

Gelpi E., *Scientific and technological change and lifelong education*, “International Journal of Lifelong Education”, volume 11, n. 4, ottobre-dicembre 1992, pp. 329-334.

1991

Gelpi E., *Cambios científicos y tecnologicos y educación permanente*, “Herramientas”, n. 15, 1991, pp. 24-29.

Gelpi E., *Challenges to pluralism and democracy in Eastern Europe: Views from Inside and outside*, “Sisyphus sociological studies”, volume VII, 1991, pp. 160-163.

Gelpi E., *Éducation des adultes: temps de travail et de non-travail*, “Questions de Formation”, n. 4-5, 1990-1991, pp. 63-71.

Gelpi E., *Offre et demande éducatives et culturelles dans les Aires Métropolitaines*, in Cesareo V., Storti N. (a cura di), *Oltre l’obbligo: enti locali e formazione*, Franco Angeli, Milano, 1991, pp. 21-42.

Gelpi E., *Other perspectives: Literacy, the University and Struggle*, in UNESCO, *Literacy and the role of University*, UNESCO, Parigi, 1991, pp. 70-77.

Gelpi E., *Politiques d'emploi et de formation professionnelle*, "Verifiche", Anno XXII, n. 3-4, 1991, pp. 10-13.

Gelpi E., *Producción, educación y cultura*, "Educere", febbraio-aprile 1991, pp. 15-18.

Gelpi E., *Recherche et formation internationales*, "Perspectives africaines", 1991, pp. 22-24.

Gelpi E., *Relations internationales et éducation*, "Perspectives africaines", n. 1, 1991, pp. 30-34.

1990

Gelpi E., *Community, education and migrant workers, myths and realities*, in Poster C., Krüger A. (a cura di), *Community Education in the Western World*, Routledge, Londra, 1990, pp. 137-141.

Gelpi E., *Demandes éducatives dans une vallée en développement*, "Pourquoi?", n. 252, dicembre 1990, pp. 27-30.

Gelpi E., *Educación permanente: problemas laborales y perspectivas educativas*, Editor Popular, Madrid, 1990.

Gelpi E., *Producción, educación y cultura: transiciones*, "Entre Lineas", n. 5, dicembre 1990, pp. 49-55.

Gelpi E., *Rapporti internazionali, trasformazioni tecnologiche e politiche educative*, "Inchiesta", anno XX, gennaio-marzo 1990, pp. 51-58.

1989

Gelpi E., *Éducation des adultes, projets éducatifs et évaluation*, "Paideia", tomo XV, 1989, pp. 53-54.

Gelpi E., *Gestion de l'international et identité des fonctionnaires internationaux*, "Opinion", n. 3, 1989, pp. 21-23.

Gelpi E., *L'educazione permanente oggi e domani*, in Moscati R. (a cura di), *La Sociologia dell'Educazione in Italia*, Zanichelli, Bologna, 1989, pp. 214-221.

Gelpi E., *L'Unesco e l'alfabetizzazione*, in OPAM (a cura di), *Sfamare o alfabetizzare?*, Atti del Convegno Internazionale OPAM, Roma - Domus Mariae 8-9-10 settembre 1989, OPAM, Roma, 1989, pp. 80-91.

Gelpi E., *Quelques propos politiques sur l'éducation expérientielle*, "Éducation Permanente", n. 100-101, dicembre 1989, pp. 91-96.

Gelpi E., *Recherche et formation internationale: mode d'emploi*, "Pourquoi?", Ottobre 1989, pp. 15-19.

1988

Gelpi E., *Culture et construction de la paix*, "Pourquoi?", n. 238, ottobre 1988, pp. 4-9.

Gelpi E., *Division internationale du travail et politiques éducatives*, "Paideia", n. 14, 1988, pp. 113-129.

Gelpi E., *Education, international relations, and co-operation*, in Stephens M. D. (a cura di), *International Organizations in Education*, Rutledge, Londra, 1988, pp. 9-15.

Gelpi E., *Formation et emploi: le choc de deux crises*, "Pour", n. 112, 1988, pp. 7-12.

Gelpi E., *Futuro de la Educación de Adultos Comparada*, "Ecca", n. 8, giugno-agosto 1988, pp. 15-21.

Gelpi E., *Informazione, formazione e AIDS*, "Scuola e città", n. 3, Marzo 1988, pp. 133-135.

Gelpi E., *L'Europe face aux enjeux stratégiques Nord/Sud: pour une Europe sans préjugés*, in Ligue internationale de l'Enseignement (a cura di), *Éducation à la Paix*, Parigi 1988, pp. 53-54.

Gelpi E., *Lavoro delle donne e identità femminile*, "Cisem informazioni", n. 7, aprile 1988, pp. 6-7.

Gelpi E., *Luci e ombre dell'educazione comparata*, "Scuola e città", n. 12, 1988, pp. 550-554.

Gelpi E., *Ombres et lumières de l'éducation comparée*, "Éducation comparée", n. 41, gennaio 1989, pp. 7-23.

Gelpi E., *Préface*, in Institute for Educational Research (a cura di), *Yugoslav Education under examination*, University of Zagreb, 1988, pp.7-8.

Gelpi E., *Prólogo: reencuentro con Paulo Freire*, in Monclús A., *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*, Anthropos, Barcellona, 1988, pp. 9-13.

Gelpi E., *Realidades sociais, culturais, economicas da America Latina, sindicatos, formação dos trabalhadores e pelos trabalhadores*, "Educaional Forum", volume 13, n. 3, giugno-agosto 1989, pp. 35-46.

Gelpi E., Ebihara H., *Identité de l'éducation permanente*, Edell, Tokyo, 1988.

1987

Gelpi E., *Culture des réfugiés et éducation des adultes*, in Instituto Politecnico de Faro (a cura di), *Éducation des adultes, minorités et territoires défavorisés*, Instituto Politecnico de Faro, 1987, pp. 233-235.

Gelpi E., *Division internationale du travail et politiques éducatives. De l'ancien DIT à la nouvelle DIT*, "Paideia", n. 14, 1987, pp. 113-129.

Gelpi E., *Education, production, development and technical innovation*, in Leirman W., Kulich J. (a cura di), *Adult Education and the Challenges of the 1990's*, Croom Helm, Londra, 1987, pp. 41-55.

Gelpi E., *Éducation, production, développement et innovation technologique*, "Journal of International and Comparative Education", volume II, n. 4, 1987, pp. 102-125.

Gelpi E., *La paix et son image*, "Pourquoi?", n. 228, ottobre 1987, pp. 14-18.

Gelpi E., *Luttés internationales et forces progressistes*, "Pourquoi?", n. 221, gennaio 1987, pp. 4-9.

Gelpi E., *Paz y Desafío Internacional*, "Educación para la Paz", n. 4, 1987, pp. 165-167.

Gelpi E., *Travail et identité des jeunes*, "Éducation comparée", n. 39, gennaio 1987, pp. 135-144.

Gelpi E., *Un meccano international. Crise et création*, Clancier-Guenaud, Parigi, 1987.

Gelpi E., *Work, Education and Scientific and Technological Development Knowledge and Training*, "Education", n. 1, 1987, pp. 24-26.

Gelpi E., Ramirez G. (a cura di), *Les travailleurs immigrés et l'après-barrages*, UGTSF, Parigi, 1987.

1986

Gelpi E., *Adult and lifelong education and the challenges of unemployment*, "Scottish Journal of Adult Education", volume 7, n. 4, autunno 1986, pp. 11-16.

Gelpi E., *Créativité dans l'éducation des adultes: contribution des éducateurs et des adultes*, "Organon", 1986/1987, pp. 205-208.

Gelpi E., *Creativity in adult education*, "Adult education", volume 59, n. 3, dicembre 1986, pp. 233-236.

Gelpi E., *Educazione Permanente = Educazione*, in Grazia R. (a cura di), *Educazione permanente. Le competenze istituzionali*, Atti del convegno IRRAE/ER, Bologna, 28-30 aprile 1986, pp. 56-62.

Gelpi E., *La lutte pour la paix est une lutte non violente pour le changement*, in Ligue internationale de l'enseignement, de l'éducation et de la culture populaire, *L'éducation à la paix*, Atti del convegno Parigi, 11-13, ottobre 1986, pp. 16-21.

Gelpi E., *Lifelong education and International relations*, "Revista de educación internacional y comparada", n. 2, 1986, pp. 713-716.

Gelpi E., *ONU. Educazione allo sviluppo*, "Cooperazione", n. 60, anno XI, maggio-giugno 1986, pp. 67-68.

Gelpi E., *Paix et enjeux internationaux*, "Pourquoi?", n. 218, ottobre 1986, pp. 6-11.

Gelpi E., *Trabajo y Educación*, in Manuel Puente M., Ferrandez A. (a cura di), *Perspectivas para la educación de adultos*, Humanitas, Barcellona, 1986, pp. 135-147.

Gelpi E., *Transformations du monde du travail et implications sur l'éducation*, "Éducation comparée", n. 38, dicembre 1986, pp. 71-89.

1985

Gelpi E., *Action culturelle et recherche dans l'éducation et le monde du travail*, Intervento al 1° Congresso Nacional de Educação de Adultos, Coimbra, Novembre 1985, pp. 17-20.

Gelpi E., *Educazione permanente e relazioni internazionali*, "Scuola e città", n. 5-6, giugno 1985, pp. 231-234.

Gelpi E., *Istruzione e lavoro: creatività e speranze dei giovani*, "Formazione professionale", n. 17, luglio 1985/I, pp. 22-25.

Gelpi E., *L'éducation comparée des adultes*, "Ricerca educativa", anno II, n. 4, ottobre-dicembre 1985, pp. 233-236.

Gelpi E., *Les jeunes: leurs créations et leurs contraintes*, "International Review of Education", XXXI, 1985, pp. 429-438.

Gelpi E., *Les modifications des conditions de travail et les interférences culturelles*, "Informations internationales", n. 3, 1985, pp. 11-15.

Gelpi E., "*Lifelong education: issues and trends*", *Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1985, volume 5, pp. 3074-3078.

Gelpi E., *Lifelong education and international relations*, Croom Helm, Londra, 1985.

Gelpi E., *Lifelong education and international relations*, in Wain K. (a cura di), *Lifelong Education and Participation*, Malta University Press, Malta, 1985, p. 16-29.

Gelpi E., *Migrazione e creatività Immigrazione straniera e bisogni socio-educativi*, Atti del Convegno, "Quaderni della regione Lombardia", n. 111, 14-15 Ottobre 1985, pp. 15-22.

Gelpi E., *Mobilità del lavoro, uso di nuove tecnologie, diritto al lavoro e al sapere*, "Ires materiali", n. 8, gennaio-febbraio 1985, pp. 18-24.

Gelpi E., *Mobility of labour. Technological transformation and the Right to Work*, "Education with production", volume 4, n. 1, Ottobre 1985, pp. 57-74.

Gelpi E., *Obiettivo 1986. Educazione = Educazione permanente*, "Informazioni Cisem", n. 22, 16 Dicembre 1985, pp. 1-4.

Gelpi E., *Politiques et activités d'éducation permanente: réflexions sur l'éducation scientifique*, "Organon", Varsavia, 1985, pp.18-19.

Gelpi E., *Problèmes de la recherche éducative*, "Revue internationale des sciences sociales", volume XXXVII, n.2, 1985, pp. 163-171.

1984

Gelpi E., *Auto-formation et sociétés en mutation*, "Autoformation", n. 2, 1984, pp. 61-62.

Gelpi E., *De l'Europe du marché à l'Europe planétaire*, "Pourquoi", n. 195, maggio 1984, pp. 4-11

Gelpi E., *Divisione Internazionale del Lavoro e politiche educative*, in Visalberghi A. (a cura di), *Quale società?*, La Nuova Italia, Firenze, 1984, pp. 177-189.

Gelpi E., *Éducation permanente: créativités et resistances*, "Rocznik Pedagogiczny", n. 9, 1984, pp. 45-53.

Gelpi E., *Educazione degli adulti, progetti educativi e valutazione*, in Di Iorio F. (a cura di), *Criteri e strumenti di valutazione nell'educazione degli adulti*, Atti del convegno Cede, 16-17 gennaio 1984, "I quaderni di Villa Falconieri", numero 5, Frascati, 1985, p. 49-57.

Gelpi E., *Encounters and confrontation in education*, "Scottish Journal of Adult Education", volume 6, n. 3, primavera 1984, pp. 5-12.

Gelpi E., *Intercultural cooperation in higher education*, "Journal of Higher Education", volume 9, n. 3, primavera 1984, pp. 323-332.

Gelpi E., *International relationship, lifelong education and adult education*, in Asian Students Association (a cura di), *Education and society: focus on Asia and the Pacific*, Kowloon, Hong Kong, 1984, pp. 92-100.

Gelpi E., *Introduction: éducation et nouvel ordre mondial*, "Éducation et société", n. 6, aprile-maggio 1984, pp. 4-6.

Gelpi E., *Migrations et créativités*, "Mosaiques", n. 2, settembre-ottobre 1984, pp. 7-11.

Gelpi E., *Presentazione*, in Todeschini M. (a cura di), *Quattro anni di "Scuola/Lavoro"*. *Antologia*, Angeli, Milano, 1984, pp. 7-8.

Gelpi E., *Réalités éducatives et culturelles*, "Pour", n. 94, marzo-aprile 1984, pp. 23-29.

Gelpi E., Beraho-Beri I, N'Dongo S., *Migrations et formation des travailleurs migrants: possibilités, contradictions et limites*, "Éducation et société", n. 6, aprile-maggio 1984, pp. 97-106.

Gelpi E., Minvielle Y., Ramirez G., *Editorial*, “Éducation et société”, n. 6, aprile-maggio 1984, pp. 2-4.

Gelpi E., Ramirez G., *La nouvelle D.I.T. et ses implications sur le système productif et éducatif*, “Éducation et société”, n. 6, aprile-maggio 1984, pp. 9-27.

1983

Gelpi E., *Actions éducatives et expériences de travail*, “L'éducation nouvelle”, n. 29, maggio-agosto 1983, pp. 27-35.

Gelpi E., *Creatività e resistenze nell'educazione permanente*, “EDA”, volume III, n. 5-6, settembre-dicembre 1983, pp. 33-41.

Gelpi E., *Culture in the city: institutional, popular and mass cultures*, “Dialectics and Humanism”, volume 1, n. 1, 1983, pp. 183-188.

Gelpi E., *Division internationale du travail et politiques éducatives*, “Communautés”, n. 63, gennaio-marzo 1983, pp. 42-55.

Gelpi E., *International division of labour (IDL), Educational policies and a new international order*, “Asian Journal of Economics”, volume 2, n. 3, 1983, pp. 208-220.

Gelpi E., *La sociologie de l'éducation, son champ d'analyse et sa signification*, “Les Amis de Sèvres”, 1983, pp. 194-201.

Gelpi E., *Lazer e educação permanente*, Serviço social do commercio, São Paulo, 1983.

Gelpi E., *Learning for a lifetime*, “The UNESCO Courier”, Agosto 1983, pp. 4-7.

Gelpi E., *Migrazione e creatività*, in *Immigrazione straniera e bisogni socio-educativi*, *Atti del Convegno*, Quaderni della regione Lombardia, n. 111, 14-15 Ottobre 1983, pp. 15-22.

Gelpi E., *Organisations internationales et fonctionnaires internationaux*, “Opinion”, n. 1, gennaio 1983, pp. 5-8.

Gelpi E., *Politique et activités d'éducation permanente. Réflexions sur l'éducation scientifique*, “Organon”, n. 18-19, 1982-1983, pp. 5-16.

Gelpi E., *Spécificité des structures de production et problèmes de formation*, “Éducation et Société”, n. 3, giugno-luglio 1983, pp. 143-147.

Gelpi E., *The dialectic between oppression and liberation*, Manchester Monographs, Manchester, 1983.

Gelpi E., Beraho-Beri I., *Work and education. Ideological impasse or hope for an educational alternative?*, "Education with production", n. 2, dicembre 1983, pp. 49-61.

1982

Gelpi E., *Bisogni culturali ed educazione linguistica*, in Meghnagi S. (a cura di), *Lingua, cultura, tradizione. Tutela delle minoranze. Materiali e documenti*, Editrice Sindacale Italiana, Roma, 1982, pp. 75-86.

Gelpi E., *Écoles et écoles du futur*, "Pourquoi?", n. 175, maggio 1982, pp. 69-77.

Gelpi E., *Education and work: preliminary thoughts on the encouragement of productive work in the educational process*, "International Journal of Lifelong Education", volume I, n. 1, 1982, pp. 53-62.

Gelpi E., *Éducation en Italie*, "Pourquoi?", n. 178, settembre-ottobre 1982, pp. 59-64.

Gelpi E., *Elementi di riflessione sull'animazione e l'educazione permanente*, in Regione Lombardia, Centro Innovazione tecnico Educativa (a cura di), *Educazione Permanente*, Regione Lombardia Centro Innovazione tecnico Educativa, Milano, 1982, pp. 57-60.

Gelpi E., *Institutions et luttes éducatives: strategies pour des politiques d'éducation permanente*, Edilig, Parigi, 1982.

Gelpi E., *International division of labour and educational policies*, "Dialectics and Humanism", volume IX, n. 2, estate 1982, pp. 5-13.

Gelpi E., *Metodologie per l'educazione scientifica nell'ambito dell'educazione permanente. Relazione introduttiva*, in *Insegnamenti scientifici e ricerca didattica*, Incontro regionale di studio organizzato dal Centro di studi pedagogici "Ernesto e Anna Maria Codignola", in collaborazione con l'Istituto di chimica fisica dell'Università di Firenze, Firenze, 6-9 ottobre 1980, La Nuova Italia, Firenze, 1982, pp. 249-264.

Gelpi E., *Politiche e attività di educazione permanente in ambiente urbano: una problematica sulla base di alcune esperienze*, in Pasini R., Reguzzoni S. J. (a cura di), *La città a scuola*, Franco Angeli, Milano, 1982, pp. 46-63.

Gelpi E., *Politique, politiques et activités d'éducation permanente: réflexions sur l'éducation scientifique et la société moderne*, "Les Sciences de l'Éducation", Université de Caen, fuori serie, novembre 1982, pp. 183-202.

1981

Gelpi E., *Educazione permanente nel quadro internazionale*, "EDA", volume 1, n. 1, gennaio-febbraio 1981, pp. 61-67.

Gelpi E., *L'enfant et l'adolescent entre la famille et l'école*, "Les Amis de Sèvres", n. 4, dicembre 1981, pp. 16-26.

Gelpi E., *La richesse culturelle des pays méditerranéens*, "Educazione degli adulti nell'area mediterranea", anni I, 1981, pp. 11-12.

Gelpi E., *Le cas italien*, "Les Amis de Sèvres", n. 1, gennaio 1981, pp. 106-119.

Gelpi E., *Politiche di educazione permanente*, "Scuola e città", n. 6-7, n. 31, luglio 1981, pp. 316-320.

Gelpi E., *The meaning of life and the meaning of history in some contemporary cultures*, "Dialectics and Humanism", volume VIII, n. 3, estate 1981, pp. 21-25.

1980

Gelpi E., *Analyse prospective des politiques et des activités d'éducation permanente*, "Pour", n. 72, maggio-giugno 1980, pp. 87-93.

Gelpi E., *Du travail et ses implications sur l'éducation*, "Paideia", n. 7, 1980, pp. 91-101.

Gelpi E., *Educazione permanente nella vita ospedaliera e relazioni fra pazienti, infermieri e medici*, "La ca' granda", n. 4, 1980, pp. 19-21.

Gelpi E., *Eléments pour une réflexion sur la promotion du travail productif dans le processus éducatif*, "Action Culture Reflexion", n. 5, marzo 1980, pp. 21-30.

Gelpi E., *Les implications du travail sur l'éducation*, "Paideia", n. 8, 1980, pp. 81-95.

Gelpi E., *Politics and lifelong education policies and practices*, in Cropley A. J. (a cura di), *Towards a system of Lifelong Education. Some practical considerations*, Institute for Education (UNESCO) and Pergamon Press, Amburgo, 1980, pp. 16-31.

Gelpi E., *Politique d'éducation permanente et d'enseignement supérieur: présent et futur*, "L'éducation permanente à l'université et le défi des années 80, La Revue de l'AUPELF", volume XVIII, n. 1, giugno 1980, pp. 205-211.

Gelpi E., *Une expérience africaine de politique d'éducation permanente: le cas de la Tanzanie*, "Pourquoi?", n. 153, marzo 1980, pp. 33-39.

1979

Gelpi E., *A future for lifelong education*, University of Manchester, Manchester, 1979.
Volume I: *Principles, policies and practices*.
Volume II: *Work and education*.

Gelpi E., *Creativity, contemporary civilization, the future of mankind*, "Dialectics and humanism", n. 1, 1979, pp. 99-103.

Gelpi E., *Educazione permanente e territorio: appunti per una riflessione*, in Viccaro G. (a cura di), *Educazione permanente e territorio, Convegno Internazionale, Firenze, 23-27 maggio 1978*, Le Monnier, Firenze, 1979, pp. 35-44.

Gelpi E., *Interrogations sur l'éducation en Chine*, "Pourquoi?", n. 153, gennaio 1979, pp. 71-79.

Gelpi E., *Les implications du travail sur l'éducation*, "Éducation comparée", n. 18-19, dicembre 1978-febbraio 1979, pp. 39-47.

Gelpi E., *Lifelong education policies in western and eastern Europe: similarities and differences*, in Shuller T. (a cura di), *Recurrent Education and Lifelong Learning*, Kogan Page, Londra, 1979, pp. 167-176.

Gelpi E., *Lifelong education: suggestions for an evaluation of experiences*, in Cropley A. J. (a cura di), *Lifelong education: a stocktaking*, UNESCO, Institute for Education, Amburgo, 1979, pp. 50-62.

Gelpi E., *Lifelong education: principles, policies and practices*, Università di Manchester, Manchester, 1979.

Gelpi E., *Lifelong education: work and education*, Università di Manchester, Manchester, 1979.

Gelpi E., *Politiche di educazione permanente in Europa occidentale e orientale: linee comuni ed alternative*, "Quaderni della Regione Lombardia", n. 75, 1979, pp. 77-87.

Gelpi E., *Un'esperienza di educazione permanente: il caso della Tanzania*, "Scuola e città", n. 10, ottobre 1979, pp. 457-460.

Gelpi E., *Une analyse, les différentes réflexions sur l'éducation et la formation permanente dans les pays socialistes occidentaux et du tiers-monde*, "Revue de la formation permanente", maggio 1977, pp. 25-36.

1978

Gelpi E., *Dinamica del rapporto lavoro-educazione*, "Scuola e città", n. 8, agosto 1978, pp. 308-314.

Gelpi E., *La formación como proyecto de los trabajadores*, in Biasutto C. (a cura di), *Educación y clase obrera*, Nueva Imagen, Mexico, 1978, pp. 137-161.

1977

Gelpi E., *Cooperazione internazionale, coscienza di classe, educazione permanente e forze politico sociali*, "Paideia", tomo VI, 1977, pp. 43-46.

Gelpi E., *E necessario abrir a Universidade ao mundo exterior*, "O jornal da educação", anno I, n. 4, Luglio 1977, p. 7.

Gelpi E., *Formazione linguistica, politica europea e problemi dell'educazione*, "Scuola e città", n. 6, giugno 1977, pp. 272-275.

Gelpi E., *Habitat et éducation*, "Paideia", tomo VI, 1977, pp. 135-162.

Gelpi E., *L'educazione degli adulti in Europa: creatività per cambiare*, "Adulità", n. 5, marzo 1977, pp. 75-82.

Gelpi E., *L'orientation pour l'éducation des adultes dans la vie associative (Syndicats, coopératives, mouvements culturels, associations communautaires, etc.)*, "International Review of Education", 1977, pp. 416-424.

Gelpi E., *Per una riflessione tra produzione e formazione*, "Scuola e città", n. 10, ottobre 1977, pp. 449-454.

Gelpi E., *Science Education and society*, in Kloskowska A., Martinotti G. (a cura di), *Education in a changing society*, Sage, Londra, 1977, pp. 207-214.

Gelpi E., *Una sfida dell'educazione permanente*, in Zanier L. (a cura di), *La lingua degli emigrati*, Guaraldi, Firenze, 1977, pp. 31-42.

Gelpi E., *Une analyse: les différentes réflexions sur l'éducation et la formation permanente dans les pays socialistes occidentaux et du tiers-monde*, "La Revue de la formation permanente", n. 47, 1977, pp. 25-35.

1976

Gelpi E., *Éducation permanente et 3ème âge dans les sociétés industrialisées*, "Paideia", 1976, pp. 189-192.

Gelpi E., *La educacion de adultos: Proyecto de los trabajadores*, "Cuadernos de pedagogia", maggio 1976, pp. 20-21.

Gelpi E., *La transformation du Secrétariat et ses perspectives futures*, "Opinion", n. 1-2, 1976, pp. 1-2.

Gelpi E., *Skola bez katedre*, Izdavacko-graficki I Zavod, Belgrade, 1976.
Traduzione in serbo-croato di *Scuola senza cattedra*.

1975

Gelpi E., *La formazione come progetto dei lavoratori*, "Scuola e città", n. 7-8, Luglio-Agosto 1975, pp. 283-290.

Gelpi E., *Quelques réflexions sur l'éducation permanente*, "Paideia", tomo IV, 1975, pp. 176-197.

Gelpi E., *Syndicats et éducation: lignes de tendance*, "Pour", n. 42, 1975, pp. 69-73.

1974

Gelpi E., *Education, History of*, in *Encyclopaedia Britannica*, Helen Hemingway, Chicago, 1974, pp. 316-408.

Gelpi E., *La formazione come progetto dei lavoratori in una prospettiva di educazione permanente*, Contributo ai Corsi per Coordinatori del Mezzogiorno (prima bozza), CGIL-INCA, Ariccia, ottobre 1974.

Gelpi E., *L'educazione permanente nell'apprendistato*, "Formazione e qualifica", n. 23-24, giugno-settembre 1974, pp. 50-55.

1973

Gelpi E., *Berufliche Bildung + gewerkschaftliche Schulung = eine notwendige Einheit*, "Betrifft", n. 3, marzo 1973, pp. 41-44.

Gelpi E., *Les fonctionnaires de l'Unesco et la politique*, "Opinion", dicembre 1973, pp. 8-9.

Gelpi E., *Pour une approche globale des problèmes de formation professionnelle*, "ICEA", volume 9, n. 2, dicembre 1973, pp. 10-14.

1972

Gelpi E., *Riflessioni sulla formazione professionale*, "Formazione e qualifica", n. 13, gennaio-aprile 1972, pp. 38-42.

1971

Gelpi E., *La formazione per l'insegnamento delle scienze*, Formez, Roma, 1971.

Gelpi E., *Sindacato e problemi della formazione*, "Formazione e qualifica", n. 11, luglio-settembre 1971, pp. 13-16.

1970

Gelpi E. (a cura di), *Educazione o condizionamento?*, Partisan, Roma, 1970.

Gelpi E., *L'educazione come correttivo del disadattamento professionale*, "Formazione e lavoro", n. 45, settembre-ottobre 1970, pp. 66-68.

Gelpi E., *La scuola e l'istruzione programmata*, in Valiutti S. (a cura di), *L'istruzione programmata*, Bulzoni, Roma, 1970, pp. 43-49.

Gelpi E., *Perspectives de l'éducation des adultes en Italie*, "Éducation permanente", n. 5, 1970, pp. 7-18.

Gelpi E., *Per una formazione professionale alternativa*, "Formazione e qualifica", n. 7-8, gennaio-aprile 1970, pp. 19-25.

Gelpi E., *Prospettive dell'educazione degli adulti in Italia*, "Cultura popolare", gennaio 1970, pp. 1-8.

1969

Gelpi E. (a cura di), *La formazione per l'educazione degli adulti*, Formez, Roma, 1969.

Gelpi E., *Per una crisi dell'educazione degli adulti*, "La cultura popolare", n. 4, anno XII, agosto 1969, pp. 1-5.

Gelpi E., *Scuola senza cattedra*, Ferro, Milano, 1969.

Gelpi E., Cavalone A. M., Caligara R. (a cura di), *L'operatore sociale e il mutamento sociale*, Formez, Roma, 1969.

1968

Gelpi E., *É caduto il mito tecnocratico*, "Il giornale dei genitori", ottobre 1968, pp. 25-28.

Gelpi E., *L'esame nella scuola italiana*, "Panorama supplemento", 14 novembre 1968, pp. 1-3.

Gelpi E., *La scuola nell'Europa occidentale*, "Il giornale dei genitori", marzo-aprile 1968, pp. 14-16.

Gelpi E., *La società come processo educativo*, "Formazione e lavoro" n. 31, maggio-giugno 1968, pp. 62-65.

Gelpi E., *Lavoratori e studenti*, "Bollettino socialista d'informazione", 15 aprile 1968, p. 3.

Gelpi E., *Per la scuola: unità delle sinistre*, "Bollettino socialista d'informazione", 15 giugno 1968, p. 4.

Gelpi E., *Prospettive pedagogiche di una scuola e pieno tempo*, "Problemi della cultura e dell'educazione", novembre 1968, pp. 7-15.

1967

Gelpi E., *Servizi estivi di vacanza*, "Assistenza d'oggi", agosto 1967, pp. 64-67

Gelpi E., "Pedagogia", *La Grande Enciclopedia*, Milano, Vallardi, 1967, volume 12, pp. 1-6.

Gelpi E., *Storia dell'educazione*, Vallardi, Milano, 1967.

1965

Gelpi E., *Il lavoro di gruppo*, "ENAIIP", dicembre 1965, pp. 20-23.

Gelpi E., *Organizzazioni politiche e cultura*, "Mondo operaio", gennaio 1965, pp. 54-56.

1964

Gelpi E., *Il sindacato in Italia*, "Società umanitaria", 1964, pp.1-21.

Gelpi E., *L'educazione degli adulti e i sindacati*, "Cultura popolare", agosto 1964, pp. 203-206.

Gelpi E., *L'educazione degli adulti*, "Sapere", gennaio 1964, pp. 9-10.

1960

Gelpi E., *Una concreta esperienza di lavoro sociale*, "La cultura Popolare", n.5, 1960, pp. 260-265.

1959

Gelpi E., *Prospettive di politica internazionale*, "Il radicale", 20 Giugno 1959, p. 2.

1958

Gelpi E., *Giovani alla periferia di Milano*, "Itinerari", aprile 1958, pp. 97-101.

Senza data

Gelpi E., *Educazione e Società Complessa*, "Il Convivio", senza data
<http://www.centrostudialeph.it/progetti/convivio/pdf/gelpi.pdf>, consultato in data 25 marzo 2012.

Gelpi E., *Mobilité du travail, transformations technologiques et droit au travail*, senza luogo, senza data, pp. 19-30.

Gelpi E., *Rupture, participation, éducation*, "Aprendizagem/desenvolvimiento", n. 10, volume III, senza anno, pp. 17-20.

Inediti

Gelpi E., *Culture et éducation populaires. Créativités et résistances*, inedito.

Gelpi E., *Identité nationale et identité terrienne. Historique des aspects culturels et éducatifs*, inedito.

Gelpi E., *Le motivazioni associative dei giovani e l'importanza delle forme autonome di gestione*, Bozza della registrazione effettuata il 3 aprile 1969 in occasione dell'incontro di studio e di verifica del programma Giovani Sicilia - Sede Centrale, inedito.

Gelpi E., *Les universités comme centres d'éducation permanente*, inedito.

Gelpi E., *Réflexions sur réformes et contreréformes éducatives dans les pays du centre et de la périphérie*, Contributo al convegno organizzato dall'AFEC su "le riforme educative", 7-9 maggio 1981.

Gelpi E., *Travailleurs, formation et Paulo Freire*, inedito.

Gelpi E., Lavaud J., *Reconversion: politiques de l'emploi et politiques de la formation*, inedito.

2. Testi su Ettore Gelpi e interviste

Chiappano N., *Italiano, europeo, cittadino del mondo*, "Liens", n. 81, luglio-settembre 2002, <http://www.ettoregelpi.net/index.php?p=chiappano&search=chiappano>, consultato in data 27 novembre 2011.

Eruli B., *Ettore Gelpi, utopista al quotidiano*, <http://www.ettoregelpi.net/index.php?p=utopia&search=lotte%20educative>, consultato in data 24 febbraio 2012.

Estella A. M., *La aportación de Ettore Gelpi*, in Estella A. M., *Utopia, Educación permanente y didáctica*, Coll. Parteluz, 1995, pp. 47-54.

Giusso del Galdo P., *Rapporto dell'Incontro Nazionale "Le ricerche e le politiche di EdA in Italia"*, Napoli 5 dicembre 2003, <http://www.ettoregelpi.net/index.php?p=bibliocritica&search=galdo>, consultato in data 30 settembre 2010.

Griffin C., *Ettore Gelpi*, in Jarvis P. (a cura di), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Beckenham, Croom Helm, 1987, pp. 280-297.

Griffin C., *Ettore Gelpi. L'Educazione a tutto campo*, "Scuola e città", marzo 1988, pp. 136-143.

Traduzione di *Ettore Gelpi*, in Jarvis P. (a cura di), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*.

Griffin C., *Lifelong education and international relations*, "International journal of lifelong education", volume 5, n. 3, luglio-settembre 1986, pp. 269-271.

Griffin C., *Gelpi's View on Lifelong Education*, in Griffin C., *Curriculum theory in adult and lifelong education*, Croom Helm, Londra, 1983, pp. 172-200.

Ireland T., *Gelpi's view of lifelong education*, University of Manchester, Manchester, 1978.

Laboratori d'iniziatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi, *Ecucació permanent, creació social i relacions internacionals*, n. 6, 20/21.10.2008.

Laboratori d'iniziatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi, *Conciencia planetaria. Investigación y formación*, n. 5, 22/23.10.2007.

Laboratori d'iniziatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi, *Utopia de lo cotidiano: posicionamento ético-político, identidades sociales y educación*, n. 1, 29.10.2003.

Mayo P., *Ettore Gelpi and Lifelong Education*, "The Teacher", Valetta (Malta), n. 14, ottobre 1985, pp. 2-3.

Meghnagi S., *Attualità pedagogica e politica del pensiero di Ettore Gelpi*, Intervento al Convegno Nazionale "Attualità pedagogica e politica del pensiero di Ettore Gelpi", Università degli Studi "Roma Tre", Roma, 28 aprile 2006.

Morin P., *La formation et la culture face à la technologie et à la globalisation. Intervista a Ettore Gelpi*, "Ressources", n. 61-62, 2001, pp.1,2,3,7.

Mornet F., *Entretien avec Ettore Gelpi. Spécificités des structures de production et problèmes de formation*, "Scuola e società", n. 3, giugno-luglio 1983, pp. 143-146.

Schettini B., *Ettore Gelpi e "l'utopia al quotidiano", ovvero lavorare "per un domani che inizia oggi"*, "Culture della sostenibilità", anno II, n.4, 2008, p. 97-111.

Schettini B., *Ettore Gelpi: la mia ipotesi...*, Rapporto dell'Incontro Nazionale di Napoli del 5

dicembre 2003, <http://www.ettoregelpi.net/resources/20.pdf>, consultato in data 15 giugno 2012.

Suchodolski B., *Ettore Gelpi on Lifelong education*, “Dialectics and Humanism”, n. 1, 1980, pp. 155-160.

Taormina V., *Intervista a Ettore Gelpi*, “Appunti per gli amici”, maggio-novembre 2001, pp. 5-8.

Vitale S., *Nuovi paradigmi sono necessari. Riletture, in ricordo di Ettore Gelpi*, “École”, maggio 2002, pp. 26-27.

Viviani L., *La determinación del mercado. Gelpi y las disonancias en las organizacionaes educativas criticas*, Crec, Valencia, 2012.

Zanier L., *Ser culto para ser libre*, Intervento alla conferenza internazionale “Ettore Gelpi: mondializzazione e lotte educative”, Università degli studi di Firenze, Dipartimento di scienze dell’Educazione, Firenze, 24 marzo 2003, www.ettoregelpi.net/resources/39.doc, consultato in data 25 marzo 2012.

3. Altri testi consultati

Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.

Alberici A., *L’educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2002.

Alberici A., Demetrio D. (a cura di), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 2002.

Alessandrini G., *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma, 2003.

Angori S., *Coscienza ambientale e cittadinanza*, “Orientamenti pedagogici”, 2008, pp. 107-110.

Angori S., *Costruire una cittadinanza europea*, “Prospettiva EP”, 2008, pp. 69-82.

Angori S., *Apprendimento o educazione permanente?*, “Il Nodo”, n. 29, 2007, pp. 7-12.

Angori S., *Lifelonf learning: ambiguità di un'espressione molto usata*, "LLL Focus on Lifelong Lifewide Learning", n. 4, 2006, http://rivista.edaforum.it/numero4/monografico_angori.html, consultato in data 24 giugno 2012.

Angori S., *Educazione permanente: quali linee di sviluppo?*, "Prospettiva EP", n. 4, 2003, pp. 157-172.

Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (a cura di), *Per una storia dell'associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia. (1910-2000) I presidenti*, Piero Lacaita, Manduria-Bari-Roma, 2000.

Balbo L., Manconi L., *Razzismi: un vocabolario*, Feltrinelli, Milano, 1993.

Balducci E., *L'uomo planetario*, Cultura della Pace, Firenze, 1990.

Barilli C., *Sport ed educazione permanente*, inedito.

Bauer R., *Quello che ho fatto. Trent'anni di lotte e di ricordi*, Cariplo-Laterza, Milano-Roma, 1987.

Bauer R. (a cura di), *L'educazione degli adulti*, Laterza, Bari, 1964.

Bauer R., *L'istruzione professionale in Italia*, Palombi, Roma, 1956.

Benveniste E. (a cura di), *Problèmes du langage*, Guillimard, Parigi, 1966.

Berardinone E., *Assistenza di primo intervento e avviamento all'assistenza sociale*, in *Atti del convegno per sudi di assistenza sociale*, Tremezzo (Co), 16 settembre - 6 ottobre 1946, Marzorati, Milano, 1947.

Bertoni Jovine D., Malatesta F., *Breve storia della scuola italiana*, Editori Riuniti, Roma, 1961.

Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Donzelli, Roma, 2002.

Bocca G., *Educazione permanente. Ricerche e prospettive*, Vita e pensiero, Milano, 1993.

Bocca G., *Scuola-lavoro: alternanza e formazione*, La Scuola, Brescia, 1984.

- Bolognesi D., *Costruire le istituzioni. Il ruolo di Angela Zucconi fra impegno sociale e imprenditorialità scientifica*, Edizioni Associate, Roma, 2009.
- Bondoli A., Meghnagi S., Pagnoncelli L., *Lavoro ed educazione degli adulti*, Ediesse, Roma, 1991.
- Bonomi A., *Il capitalismo molecolare*, Einaudi, Torino, 1997.
- Borghi L. *Precorrimenti del concetto di comunità educante nella pedagogia del Novecento*, "Scuola e città", n. 11, novembre 1976, pp. 489-495.
- Cacérés B., *Histoire de l'éducation populaire*, Du Seuil, Parigi, 1964.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- Campelli E., *L'uso dei documenti e delle storie di vita nella ricerca sociologica*, Elia, Roma, 1977.
- Castiglioni M. (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Unicopli, Milano, 2011.
- Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Ega, Torino, 2007.
- Colicchi E. (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Roma, Carocci, 2009.
- Cutini R., *Il Servizio Sociale Italiano nel Secondo Dopoguerra: contributi per una ricerca storica*, s.n., s.l., 2000.
- Dall'Olio R., *Entro il limite, la resistenza mite in Alex Langer*, La Meridiana, Molfetta, 2000.
- Dallari M., *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopioesi*, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- D'Autilia M. L., *Il cittadino senza burocrazia. Società Umanitaria e amministrazione pubblica nell'Italia liberale*, Giuffrè, Milano, 1995.
- David M., *Adult education in Jugoslavia*, UNESCO, 1962.

- Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.
- Demetrio D., *L'età adulta: teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 1998.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari, 1997.
- De Michele G., *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Minimum Fax, Roma, 2010.
- De Natale M. L., *L'educazione per la vita. N.F.S. Grundtvig pedagogista e educatore danese*, Bulzoni, Roma, 1980.
- De Sanctis F. M., *L'educazione permanente*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- De Sanctis F. M., *L'educazione degli adulti in Italia, 1848-1976: dal "diritto di adunarsi" alle "150 ore"*, Editori Riuniti, Roma, 1978.
- De Sanctis F. M., *Educazione in età adulta*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949.
- Durkheim É., *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999.
- Farinelli F., *Lungo il corso della vita: l'educazione degli adulti dopo le 150 ore: opportunità e forme*, Ediesse, Roma, 2004.
- Farinelli F., Meghnagi S. (a cura di), *Educazione degli adulti. Politiche contrattuali, politiche istituzionali*, Ediesse, Roma, 1991.
- Faure E., *Apprendre à être*, Unesco, Fayard, Parigi, 1972.
- Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981.
- Fiorucci M., *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma, 2011.
- Fiorucci M., *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Armando, Roma, 2000.

Fondazione Ecap/Stiftung Ecap, Zanier L. (a cura di), *Immigrati e disoccupati/Einwanderer und Arbeitslose*, Atti del convegno di studio, Zurigo, 14 novembre 1997.

Fondazione Ecap/Stiftung Ecap, Zanier L. (a cura di), *Solidarietà e innovazione/Solidarität and Innovation*, Atti del convegno di studio per i 25 anni dell'Ecap-Svizzera, Zurigo, 28 ottobre 1996.

Freinet C., *La scuola del fare*, Emme, Milano, 1978.

Freinet C., *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1973.

Fromm E., *Io difendo l'uomo*, Rusconi, Milano, 1994.

Gallina V., Lichtner M. (a cura di), *L'educazione in età adulta in Italia. Primo Rapporto nazionale*, Franco Angeli, Milano, 1996.

Gallino L. *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2001.

Gianni Belotti E., *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano, 1973.

Gianturco G., *L'intervista qualitativa: dal discorso al testo scritto*, Guerini, Milano, 2004.

Gramsci A., *L'alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

Griffin C., *Adult education as social policy*, Cromm Helm, Londra, New York, Sidney, 1987.

Heidegger M., *Lettera sull' "umanismo"*, Adelphi, Milano, 1995.

Izzo D., *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, Bologna, 1997.

Kellermann L., *La dimension culturelle du développement: bibliographie sélective et annotée*, L'Harmattan, Unesco, 1992.

- Keynes J. M., *La fine del laissez-faire e altri scritti economico-politici*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.
- Keynes J. M., *Occupazione, interesse e moneta: teoria generale*, Utet, Torino, 1971.
- Lafargue P., *Il diritto dell'ozio*, Feltrinelli, Milano, 1971.
- Langer A., *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo, 2005.
- Langer A., *La scelta della convivenza*, E/O, Roma, 1995.
- Laporta R., *La Comunità scolastica*, La Nuova Italia, Firenze, 1963.
- Lauria F., *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2011.
- Le Veugle J., *L'educazione permanente*, "Cultura popolare", dicembre 1966, febbraio 1967 e altre pubblicazioni.
- Lengrand P., *Introduction à l'éducation permanente*, UNESCO, Parigi, 1970.
- Lestrade B., Boutillier S. (a cura di), *Les mutations du travail en Europe*, L'Harmattan, Parigi, 2000.
- Levi P., *La chiave a stella*, Einaudi, Torino, 1991.
- Libretti Baldeschi B., *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, CEMEA, Milano, 1996.
- Lichtner M., *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- Lorenzetto A., *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma, 1976.
- Luatti L. (a cura di), *Il Mondo in classe. Educare alla cittadinanza nella scuola multiculturale*, Ucodep, Arezzo, 2006, pp. 21-25.
- Lunghini G., *L'età dello spreco*, Bollati Boringhieri, Torino, 1995.

- Macchietti S. S. (a cura di), *Educazione e democrazia. La formazione del cittadino responsabile nella pedagogia di Mario Mencarelli*, Gesp, Città di Castello, 2009.
- Maciotti M. I., *Oralità e vissuto*, Liguori, Napoli, 1986.
- Maciotti M. I., *Biografia, storia e società*, Liguori, Napoli, 1985.
- Magnani A., *Una famiglia italiana*, Feltrinelli, Milano, 1991.
- Malevic K., *La pigrizia come verità effettiva dell'uomo*, Il Melograno, Genova, 1995.
- Manacorda M. A. , *Marx e l'educazione*, Armando, Roma, 2008.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.
- Martina G. F., *Solidarität und Bildung. Erfahrungen aus der Geschichte der Stiftung Ecap Schweiz/Solidarietà e formazione. Esperienze della storia della Fondazione Ecap Svizzera*, Ediesse, Roma, 2012.
- Marx K., *L'alienazione*, Donzelli, Roma, 2010.
- Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino, Sassari, 2007.
- Mencarelli M. (a cura di), *Educazione permanente come cultura emergente*, Istituto di Pedagogia, Città di Castello, 1982.
- Mills C. W., *L'immaginazione sociologica*, Il Saggiatore, Milano, 1962.
- Mingione E., Pugliese E., *Il lavoro*, Carocci, Roma, 2010.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Comitato Centrale per l'Educazione Popolare, *L'educazione popolare*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, 1953.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Comitato Centrale per l'Educazione Popolare (a cura di), *Manuale di Educazione Popolare, Guida per l'insegnante della Scuola Popolare e delle scuole speciali per adulti*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma, 1950.
- Moatassime A., *Le bilinguisme sauvage*, "Revue Tiers-monde", luglio-dicembre 1974, pp. 619-670.

- Monno S. (a cura di), *Umanitaria. Cento anni di solidarietà*, Charta, Milano, 1993.
- Montani P., *Educare gli educatori. La Scuola dei Genitori di Milano (1953-1962)*, Rosenberg&Sellier, Torino, 1994.
- Morin E., *Il metodo volume 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Morin E., Kern A. B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994.
- Muzi M. (a cura di), *Pedagogia critica in Italia*, Roma, Carocci, 2009.
- OCSE, *L'éducation récurrente: tendances et problèmes*, Parigi, 1974.
- OCSE, *Recurrent Education: a Strategy for a Lifelong Education*, 1973.
- Orefice P., *Educazione e territorio*, La Nuova Italia, Firenze, 1978.
- Palloix C., *L'economia mondiale capitalista e le multinazionale. Volume I. Nello stadio della concorrenza*, Jaca Book, Milano, 1975.
- Pampanini G., *La complessità in educazione. Società cognitiva e sistema formativo integrato*, Roma, Armando, 2001.
- Passerini L. (a cura di), *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Peters A. J., *British Further Education*, Pergamon Press, Londra, 1967.
- Petracchi G., *Educazione degli adulti, educazione popolare, educazione permanente*, La Scuola, Brescia, 1972.
- Peuple et Culture, *Un peuple, une culture. Manifeste de Peuple et Culture*, 1945, <http://www.peuple-et-culture.org/IMG/pdf/doc-72.pdf>, consultato in data 26 aprile 2012.
- Pistacchi M. (a cura di), *Vivere voci, l'intervista come fonte di documentazione*, Donzelli, Roma, 2010.
- Ricolfi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 1998.

- Rossi Doria M., *Scritti sul Mezzogiorno*, Einaudi, Torino, 1982.
- Rossi Doria M., *L'educazione dei contadini*, "Nord e Sud", anno II, n. 10, settembre 1955, pp. 58-71.
- Sachs W. (a cura di), *Dizionario dello sviluppo*, Ega, Torino, 2004.
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano, 1999.
- Santelli Beccegato L., *Pedagogia sociale: riferimenti di base*, La scuola, Brescia, 2001.
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano, 1990.
- Saramago J., *Manuale di pittura e calligrafia*, Feltrinelli, Milano, 2011.
- Sarracino V., Striano M. (a cura di), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, ETS, Pisa, 2001.
- Schettini B., *Il lavoro pedagogico con gli adulti: fra teoria e operatività*, Luciano, Napoli, 2005.
- Schettini B., *Un'educazione per il corso della vita*, Luciano, Napoli, 2005.
- Schettini B., Toriello F., *Paulo Freire: educazione etica politica per una pedagogia del Mediterraneo*, Luciano, Napoli, 2008.
- Schwartz B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma, 1995.
- Schwartz B., *Un futuro per i giovani*, Ediesse, Roma, 1984.
- Schwartz B., *L' éducation demain*, Aubier Montaigne, Parigi, 1973.
- Schwartz B., De Blijnieres A., *Rapporto sull'educazione permanente*, Editrice sindacale italiana, Roma, 1981.
- Secci C., *Modelli di adultità: problematiche dell'educazione*, Armando, Roma, 2006.

- Secco L., Portera A. (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Cedam, Padova, 1999.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, 2000.
- Smith A., *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Isedi, Milano, 1973.
- Società Umanitaria, Fondazione P. M., Loria (a cura di), *Dalla scuola di avviamento alla scuola media di orientamento. Esperienze per una riforma*, La Nuova Italia, Firenze, 1960.
- Somma P., *Spazio e razzismo*, Franco Angeli, Milano, 1991.
- Spadafora G., *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010.
- Suchodolski B., *Educazione permanente in profondità*, Imprimatur, Padova, 2003.
- Susi F., *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma, 2013.
- Susi F., *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai decreti delegati*, Armando, Roma, 2012.
- Susi F., *Società multiculturale e risposte educative: l'educazione interculturale*, "Studi Emigrazione", 151, settembre 2003, pp. 455-474.
- Susi F., *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989.
- Susi F., Meghnagi S., *L'educazione permanente*, Guaraldi, Firenze, 1977.
- Thoreau H. D., *Walden ovvero vita nei boschi*, Rizzoli, Milano, 1994.
- Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica. 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma, 1976.
- Toriello, *Educazione ecosostenibile e apprendimento permanente*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2007.
- Tramma S., *Educazione degli adulti*, Guerini, Milano, 1997.

UNESCO, Riunione di esperti su “*La diversification des méthodes et techniques d’enseignement de la seconde langue en fonction des objectifs visés, des niveaux et groupes d’âges, du milieu socio-professionnel*”, Parigi, settembre 1975.

UNESCO, *Projet d’une Histoire universelle de l’éducation. Rapport des réunions exploratoires des 20-01-1984 et 09-02-1984*, inedito.

Van Dijk T., *Il discorso razzista: la riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*, Rubettino, Messina, 1994.

Viccaro G. (a cura di), *Educazione permanente e territorio, Convegno Internazionale, Firenze, 23-27 maggio 1978*, Le Monnier, Firenze, 1979.

Villari R., *Mezzogiorno e democrazia*, Laterza, Bari, 1978.

Vitale S., *Educazione e territorio. Una relazione pericolosa?*, 24 giugno 2012, in <http://ecolescuolapubblica.wordpress.com/2012/06/24/educazione-e-territorio-una-relazione-pericolosa-2/>, consultato in data 30 settembre 2012.

Zanier L., (a cura di), *Allora vi diciamo alla nazione*, Il Grappolo s.a.s, S. Eustachio di M.S. Severino (SA), 2010.

Zanier L., *Liberi... di dover partire : poesie 1960-1962, friulano-italiano*, Ediesse, Roma, 2003.

Zanier L. (a cura di), *Mediazione culturale*, Ediesse, Roma, 2002.

Zucconi A., *Cinquant’anni nell’utopia il resto nell’aldilà*, L’Ancora nel Mediterraneo, Napoli, 2000.

4. Documenti di archivio

Archivio della Fondazione per la storia dell’età contemporanea, *Statuto dell’ICCS (Iniziativa e Collaborazione Culturale e Sociale) di Milano*, Milano, 28 aprile 1958.

Archivio della Fondazione per la storia dell’età contemporanea, *Cedola di adesione al Movimento di Collaborazione Civica*, senza data.

Archivio della Fondazione per la storia dell'età contemporanea, *Statuto del Gruppo Milanese di Collaborazione Civica*, senza data.

Archivio della Fondazione per la storia dell'età contemporanea, *Statuto dell'IRE (Intesa per il Rinnovamento dell'Educazione)*, senza data.

Archivio Ecap Zurigo, *Catena interrotta educazione e lavoro*, Scritto di Ettore Gelpi, 1996.

Archivio Ecap Zurigo, *Finalità della formazione e istruzione professionale*, Intervento di Ettore Gelpi al convegno Ecap-Cgil "Formazione ed istruzione professionale dei lavoratori italiani in Svizzera", Boldern-Männedorf (Zh), 22-23 gennaio 1972.

Archivio Ecap Zurigo, *Sindacati e formazione: linee di tendenza*, Scritto di Ettore Gelpi (Unesco), senza data.

Archivio storico della Cgil nazionale, *Réalités sociales, culturelles, économiques d'Amérique Latine, syndicats, formation des travailleurs et par le travailleurs*, Ettore Gelpi, Maison de la Cgil, Roma, 17-18 marzo 1988.

Archivio storico della Cgil nazionale, *Habitat et education*, Contributo di R. Aujane, E. Gelpi, B. Granatier alla "Conférence sur les Etablissements Humains" organizzata dalle Nazioni Unite a Vancouver (Canada) nel 1976.

Archivio storico della Cgil nazionale, *La formation professionnelle en tant que projet des travailleurs dans une perspective d'éducation permanente*, Contributo di Ettore Gelpi (Unesco?) al "Séminaire de formation syndicale", Ariccia, 7-18 ottobre 1974.

Archivio storico della Cgil nazionale, *Point de départ d'une discussion sur la formation générale et la formation professionnelle des travailleurs*, Contributo di Ettore Gelpi (Unesco?) al seminario su "La formation générale et professionnelle des travailleurs", Flensburg (République fédérale d'Allemagne), 23-26 ottobre 1973.

Archivio storico della Cgil nazionale, *Finalità della formazione e istruzione professionale*, Contributo di Ettore Gelpi al convegno Ecap-Cgil "Formazione ed istruzione professionale dei lavoratori italiani in Svizzera", Istituto Boldern-Männedorf (Zh), 22-23 gennaio 1972.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Aspetti tecnico-organizzativi; il colloquio dell'ente locale con la stampa, i cittadini, i centri associativi della vita locale*, Intervento di Ettore Gelpi (in qualità di rappresentante della Società Umanitaria) al Convegno Nazionale di Studio "Rapporti tra Amministrazione Pubblica e Privata" tenutosi a Bologna l'8 e 9 novembre 1963.

Archivio storico della Cgil nazionale, *Corsi serali e diurni per adulti e per giovani*, Opuscolo informativo dell'Ecap-Cgil di Zurigo, senza data.

Archivio storico della Cgil nazionale, *La formazione linguistica dei lavoratori emigrati e dei loro figli: una sfida dell'educazione permanente*, Intervento di Ettore Gelpi al 5° convegno Ecap-Cgil, sede svizzera, "Formazione linguistica dei lavoratori emigrati", senza data.

Archivio storico della Cgil nazionale, *Per una prospettiva di educazione permanente nell'apprendistato: tendenze ed esperienze*, Intervento di Ettore Gelpi (in qualità di responsabile Unesco dell'educazione permanente) al convegno Ecap-Cgil "Emigrazione e apprendistato", sede svizzera, senza data.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Lettera di Mario Melino a Agostino Viviani relativa alla relazione di Ettore Gelpi sulla Società Umanitaria*, Milano, 27 settembre 1971.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Lettera di assunzione di Gelpi Ettore in qualità di consulente pedagogico per le attività scolastiche presso la Società Umanitaria*, Milano, 13 ottobre 1970.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Cessazione del servizio del dott. Gelpi Ettore in qualità di impiegato non di ruolo presso la Società Umanitaria*, Milano, 23 ottobre 1964.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Conferma in servizio del dott. Gelpi Ettore quale Segretario del Centro di Studi Sociali*, Milano, 29 aprile 1964.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Dimissioni del dott. Gelpi Ettore dalla Società Umanitaria*, Milano, 30 maggio 1964.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Assunzione in servizio del dott. Gelpi Ettore in qualità di impiegato non di ruolo presso la Società Umanitaria*, Milano, 2 dicembre 1963.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Conferma in servizio del dott. Gelpi Ettore quale Segretario del Centro di Studi Sociali*, Milano, 21 dicembre 1963.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Conferma in servizio del dott. Gelpi Ettore quale Segretario del Centro di Studi Sociali*, Milano, 14 settembre 1963.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Documento conclusivo del Convegno Nazionale di Studio "Rapporti tra Amministrazione Pubblica e Privata" tenutosi a Bologna l'8 e 9 novembre 1963*, contenuto nel Notiziario settimanale "Il comune di Bologna", anno III, n. 46, 19 novembre 1963.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Lettera di Ettore Gelpi a Riccardo Bauer relativa alla ripresa in servizio presso la Società Umanitaria*, Milano, 29 settembre 1963.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Assunzione in servizio del dott. Gelpi Ettore in qualità di insegnante non di ruolo presso la Società Umanitaria*, Milano, 22 novembre 1960.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Certificato di iscrizione di Ettore Gelpi alla facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano*, Milano, 12 maggio 1960.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Certificato rilasciato dal Casellario Giudiziale relativo a Ettore Gelpi*, Milano, 2 maggio 1960.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Foglio di congedo illimitato relativo a Ettore Gelpi*, Milano, 10 settembre 1957.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Certificato di laurea di Ettore Gelpi in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi di Milano in data 18 dicembre 1956*.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Dati anagrafici relativi al dott. Gelpi Ettore*, senza data.

Archivio storico della Società Umanitaria, *Le attività formative presso la Società Umanitaria, Relazione di Ettore Gelpi sulla Società Umanitaria*, senza data.

SITOGRAFIA

CEMEA

www.cemea.it

Il sito dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'educazione Attiva), nati in Francia nel 1936 e presenti in Italia dal 1950, raccoglie informazioni sulle attività di questi centri sul territorio italiano e materiali utili sull'educazione attiva.

Centro studi e ricerche "Aleph"

www.centrostudialeph.it

Il Centro Studi e Ricerche "Aleph", nato a Trappeto (PA) il 25 ottobre 2005 con l'obiettivo di gettare le basi per uno strato culturale partecipativo, diffonde e promuove artisti e forme espressive nuove, in costante ricerca e contaminazione. Organizza incontri e dibattiti su tematiche affini al sapere libero, la comunicazione ai tempi di internet, l'importanza di nuove forme di controcultura e interconnessione tra società, arte e informazione.

Centro Studi per la Pace

www.studiperlapace.it

Il sito del Centro Studi per la Pace diffonde i risultati di questo centro di ricerca che si occupa di analizzare e diffondere conoscenze documentate sui conflitti e sui diritti umani.

Ettore Gelpi

***Mecano International* – Laboratorio di ricerche e iniziative**

www.ettoregelpi.net

Il sito dedicato a Ettore Gelpi e alle attività dell'associazione "*Mecano International*" raccoglie una biografia di Ettore Gelpi e un'approfondita bibliografia sui suoi testi, alcuni dei quali scaricabili, una bibliografia critica, una galleria fotografica e i riferimenti per mettersi in contatto con l'associazione.

Fondazione ECAP Svizzera

www.ecap.ch

La Fondazione ECAP è un ente per la formazione degli adulti e la ricerca, creato dal sindacato italiano CGIL e attivo in Svizzera nel 1970. La Fondazione ha come obiettivo lo sviluppo della formazione degli adulti e dei giovani adulti in Svizzera, in particolare dei cittadini immigrati e dei lavoratori e delle lavoratrici non qualificate al fine di sostenere processi di integrazione e di crescita personale e professionale. Il sito contiene informazioni relative alle attuali attività della Fondazione.

FiCEMEA - Fédération internationale des Ceméa

www.ficemea.org

Il sito raccoglie informazioni e contatti sulla Federazione internazionale dei CEMEA.

Les humains associés

www.humains-associes.org

L'associazione "*Les humains associés*", fondata nel 1984 a Parigi, ha il fine di risvegliare la presa di coscienza individuale e promuovere i valori umanisti ed ecologisti attraverso un lavoro di sensibilizzazione creativa. L'associazione è tra i pionieri di internet indipendente e

il sito, lanciato nel 1995, è tra i primi 15.000 siti della storia del web. La comunità virtuale comprende oggi tre siti web, un forum, un blog ed una *newsletter*.

Movimento nonviolento

www.nonviolenti.org

Il sito del Movimento Nonviolento, fondato nel 1964 da Aldo Capitini e finalizzato all'esclusione di ogni forma di violenza a livello sociale e individuale, raccoglie informazioni sull'attività del Movimento e materiali utili sul tema della pace.

Peuple et Culture

www.peuple-et-culture.org

Il sito di *Peuple et Culture*, associazione nata in Francia che da decenni lotta contro le disuguaglianze culturali e per il diritto al sapere per tutta la vita, raccoglie informazioni sulle attività dell'associazione.

Società Umanitaria

www.umanitaria.it

La Società Umanitaria di Milano è una delle istituzioni storiche di Milano. Nata nel 1893 come ente morale, grazie al lascito testamentario di Prospero Moisè Loria, attualmente si occupa di promuovere iniziative culturali, interventi nell'ambito della formazione professionale e progetti sociali di aggregazione, di lotta alla dispersione scolastica, etc. Il sito della Società presenta quindi le sue attività e raccoglie informazioni sulla sua storia e la sua organizzazione.