

La scuola tra la pressione consumista e l'irresponsabilità sociale

Philippe Meirieu

Buongiorno a tutti. E' un po' difficile rivolgermi a voi durante questo Convegno il cui tema è così importante ed attuale. Ho ascoltato con molto interesse una parte delle discussioni e degli interventi della mattina. Ho partecipato anche alla realizzazione del film che vi è stato presentato e che in Francia ha fatto nascere interessanti discussioni.

Mi collocherò su un registro più pedagogico rispetto a quello di questa mattina. Ma, forse per confermare e alimentare, come il disegnatore Barrigue, la mia fama di impertinente, vorrei iniziare dicendo che senza alcun dubbio la scuola è minacciata dal mercato e dal profitto. E' già stato ricordato con forza e dimostrato con argomenti molto convincenti. Il mercato scolastico non è un pericolo di là da venire, è già una realtà. Per denunciare i complotti che potrebbero verificarsi, non bisognerebbe dimenticare la realtà in cui viviamo tutti i giorni.

Il mercato scolastico è, per esempio, il mercato dell'organizzazione scolastica, dei manuali scolastici, del supporto alla scuola, delle filiere, delle lingue delle scuole in competizione tra loro, mercato a cui gli stessi insegnanti sono attenti quando si tratta degli interessi dei loro figli. E' il mercato dei convegni, delle riviste e dei testi che discutono sui pericoli del mercato nel campo della scuola, E' il mercato delle politiche comunali, provinciali e regionali. E' il mercato di tutte le industrie che cercano di rafforzare la loro posizione adattandosi al processo di mondializzazione, il mercato in cui l'economia svizzera, ad esempio, gioca un ruolo e di cui beneficiano tutti i giorni i cittadini elvetici, insegnanti compresi.

Se mi permetto di essere così impertinente, è per evitare di cadere in un manicheismo che potrebbe farci dimenticare la complessità della situazione che abbiamo di fronte.

In primo luogo, cercherò di mettere in evidenza come noi siamo prigionieri di un'opposizione che non è cosa semplice e di cui non è facile liberarsi. E' ciò che ho chiamato nel titolo la pressione consumistica da un lato e l'irresponsabilità sociale dall'altro. Vedremo che tra queste due tendenze la scelta non è sempre facile. In secondo luogo, richiamerò l'opposizione tra la scuola "servizio" e la scuola "istituzione". In terzo luogo, riprenderò quelli che mi sembrano essere oggi i fattori di crisi della scuola come istituzione. In conclusione, riprenderò brevemente l'idea del bene comune e cercherò di mettere in evidenza come, per fondare la scuola come istituzione, è necessario reinventare un bene comune. Riprenderò ciò che Habermas chiama il patriottismo costituzionale e terminerò in modo molto concreto con una dozzina di proposte pedagogiche

¹ Conferenza tenuta a Yverdon (Svizzera) il 19 giugno 1999.

da mettere in atto tutti i giorni nelle nostre classi e che fin da subito ci permetteranno di combattere ogni logica di esclusione e di privilegio.

Ora vorrei illustrare il dilemma presente nel titolo di questo intervento: gli insegnanti stretti tra la pressione consumista da un lato e l'irresponsabilità sociale dall'altro. Noi siamo insegnanti. Io stesso sono insegnante e ne incontro molti ogni giorno, parlo con loro. So che nelle loro relazioni con i genitori, nei consigli di classe, nelle decisioni sull'orientamento, nel modo in cui scelgono l'assegnazione alle scuole, sono sempre alle prese con la difficoltà di come collocarsi tra due estremi per evitare di cadere nell'uno o nell'altro.

Pressione consumista	Irresponsabilità sociale
Cedere alle preoccupazioni dei genitori	Ignorare la realtà socio-economica della società
Tirannia dell'obbligo dei risultati	Rifugio nell'ineffabile
Primato dello strumentale e della “pedagogia bancaria”	Primato della complicità culturale e della “violenza simbolica”
Primato del comportamentismo (efficacia Della coppia stimolo//risposta)	Primato della pedagogia dei doni e Tendenza al fatalismo
Ricerca dell'efficacia immediata	Rifiuto di ogni controllo sociale
Concorrenza tra gli insegnanti e tra le scuola	“Solidarietà professionale” contro i genitori vissuti come “nemici”
Privatizzazione	Clericalizzazione

La pressione consumista è stata a lungo evocata oggi. Questa pressione porta a cedere alle preoccupazioni dei genitori offrendo sempre ciò che chiedono nel momento stesso in cui lo chiedono. Contestualmente siamo tentati di rifugiarci in un atteggiamento che ignora la realtà socio-economica, le legittime angosce familiari, le angosce che noi stessi viviamo quando si tratta dei nostri figli.

E' vero che non possiamo essere schiavi delle paure e dei timori dei genitori, fossero anche del tutto irrealistiche, ma non possiamo neanche ignorare con superbia queste preoccupazioni, la realtà della disoccupazione e i problemi socio-economici delle famiglie. Non possiamo rifugiarci in una sorta d'irresponsabilità sociale che ci porti a dire: "Dopotutto non è un problema nostro".

Ancora: pressione consumista per un obbligo dei risultati. Questa tirannia dell'obbligo dei risultati la viviamo tutti. Bisogna produrre risultati, fare in modo che i nostri allievi registrino progressi nell'apprendimento, dimostrare che i nostri

allievi sono migliorati in lettura, in lingua, in matematica, ma anche in altre discipline come l'educazione fisica o l'educazione alla cittadinanza. Tirannia dei risultati che può portarci a molte derive a breve termine, che svalorizzano e snaturano completamente il nostro mestiere.

In modo complementare, il pericolo è il rifugio nell'ineffabile: "Dopotutto siamo degli insegnanti. Non dobbiamo giustificare di fronte a nessuno ciò che facciamo. Il nostro sapere ci è stato dato all'Università da persone che hanno ricevuto un'investitura da altri investiti a loro volta da qualcun altro. Non dobbiamo cedere di fronte a nessuno per render conto di ciò che facciamo. In classe si trasmette il sapere e nessuno deve intromettersi in ciò che succede, perché succede e come succede".

La pressione consumista è anche il primato dello strumentale e di ciò che Paulo Freire chiamava la *pedagogia bancaria*. Secondo questa visione, bisogna formare gli allievi a saper fare immediati, ad abilità professionali immediatamente redditizie o immediatamente utilizzabili. Bisognerebbe formare gli allievi a un certo numero di competenze sociali e tecniche, che vanno dalla capacità di esprimersi in pubblico, a quella di compilare un modulo fiscale, al comprendere il funzionamento della sicurezza sociale, ecc.. Scrive Paulo Freire, "Si va a scuola per ottenere dei beni di consumo sacrificando una parte del proprio tempo in una sorta di supermercato scolastico guidato dal rapporto qualità-prezzo: quale insegnante ci impegna meno nel lavoro e ci dà i voti migliori? Chi ci impegna meno nel lavoro e al contempo ci permette di aspirare ai migliori risultati nelle prove e negli esami?".

A fronte di questa pressione consumista e di questa strumentalizzazione delle conoscenze, che si manifestano attraverso la centralità degli obiettivi di competenza, ci sarebbe (è la deriva inversa) un primato della complicità culturale e di ciò che Bourdieu ha chiamato "violenza simbolica": dato che ci rifiutiamo di chiarire le reciproche attese, lasciamo agire ciò che è implicito. Sono coloro che già conoscono le regole del gioco e sanno adattarsi alle regole scolastiche a cavarsela con abilità. "Poiché non vogliamo fare una tabella delle competenze da acquisire, non vogliamo avere diari di bordo, e neppure dobbiamo render conto a qualcuno ci limitiamo a trasmettere la Cultura con la C maiuscola". Bourdieu ha ampiamente dimostrato che la cosiddetta Cultura, la vera Cultura, la grande Cultura è in relazione con gli *habitus* sociali trasmessi in precedenza o contestualmente ad essa.

Per quanto riguarda la pressione consumista, è evidente che se la si prende seriamente si va verso un primato del comportamentismo. Il comportamentismo diventa in pedagogia l'unica teoria di riferimento. Per essere efficaci nei nostri interventi si lavora sulla coppia stimolo – risposta. Qual è il miglior stimolo che produce la miglior risposta? Si rafforza in modo permanente la coppia stimolo – risposta moltiplicando all'infinito la tensione obiettivo – valutazione. Non si fa altro che fissare obiettivi e valutarli, con una riduzione tecnicista di

ogni sapere, di ogni competenza, di ogni cultura che sembra esigere la pressione sociale.

Tuttavia, se non si vuole cedere alla pressione consumista, se non si vogliono utilizzare i referenziali di competenza, se non ci si vuole dotare degli strumenti necessari per sapere quali sono gli stimoli più utili per indurre le migliori risposte, si presenta un evidente pericolo, quello di rifugiarsi nella pedagogia dei doni e nel fatalismo. “Dato che siamo noi ad avere il sapere, noi lo trasmettiamo e ci rifiutiamo che i genitori ci impongano in un modo o nell’altro ciò che noi dobbiamo insegnare agli allievi. Rifiutiamo che mettano il naso nei risultati degli allievi perché ciascuno di essi si costruisce da sé, le personalità si sviluppano e con il sapere che trasmettiamo loro assumono gli elementi necessari a costruire la loro autonomia in un processo misterioso sul quale non dobbiamo render conto a nessuno”.

In sintesi, il primato della pressione consumista porta alla ricerca dell’efficacia immediata nei risultati scolastici. Dall’altro lato, l’irresponsabilità sociale conduce al rifiuto di ogni contratto, di ogni controllo sociale, con le reazioni che si possono immaginare: “Ecco persone, pagate dai contribuenti, che, contrariamente alla maggior parte delle professioni, rifiutano che i contribuenti (che pagano i loro salari) esercitino su di loro la minima forma di controllo!”. Il rifiuto di ogni controllo sociale sul lavoro degli insegnanti può provocare uno choc molto duro di cui noi saremmo le vittime principali.

Se cediamo alla pressione consumista si presenta il pericolo della concorrenza tra insegnanti e tra scuole. Se si cede a questa pressione, la concorrenza tra scuole si svilupperà ulteriormente, all’interno delle scuole si stabilizzeranno le filiere. La concorrenza tra insegnanti può aggiungersi alla concorrenza tra scuole. L’irresponsabilità sociale può favorire forme di solidarietà professionale che stigmatizzano i genitori come nemici e coprono ogni errore professionale di un collega in nome del rifiuto di cedere alla pressione degli “utenti”. Voi conoscete meglio di me situazioni in cui i comportamenti di un insegnante sono in contrasto con la minima deontologia professionale, in cui i genitori chiedono conto e noi scegliamo la solidarietà professionale piuttosto della voce dell’esigenza reale e l’etica. Cedere alla pressione consumista potrebbe dunque portarci a chiuderci in una torre d’avorio. Se dovessi esprimere in due parole quali sono le derive che stanno dietro la pressione consumista e l’irresponsabilità sociale, potrei dire che la deriva che domina la pressione consumista è la **privatizzazione** del sistema educativo, e che la deriva dell’irresponsabilità sociale è la **clericalizzazione** del sistema educativo. La privatizzazione l’abbiamo già denunciata e ciascuno può osservarne gli effetti e i pericoli. La clericalizzazione non è meno peggiore: un corpo sociale si rinchiude nella certezza di essere al di sopra di qualunque sospetto, di non dover rendere conto a nessuno, e soprattutto rifiuta di rispondere alla domanda: “Chi ti ha investito della regalità, del tuo potere?”.

Vengo ora alla seconda parte del mio intervento: “Scuola servizio e scuola istituzione”. Se si vuole comprendere qual è la posta in gioco con l’evoluzione del sistema scolastico pubblico nelle società occidentali, si deve anzitutto osservare che noi abbiamo una doppia tradizione nel sistema scolastico. Questa doppia tradizione è presente, sia pur in modo diverso, nella maggior parte dei paesi occidentali. La Francia è il paese in cui è più forte la tradizione della Scuola istituzione, il che non vuol dire che non sia presente la Scuola servizio. In altri paesi, come l’Inghilterra, prevale la Scuola servizio anche se non mancano i tentativi di ritornare alla Scuola istituzione istituendo questo principio.

Siamo di fronte a due diversi paradigmi che operano nella storia dell’Occidente, scolastica e non. Secondo Philippe Ariès, la Scuola servizio è la scuola intesa come risposta alle richieste delle famiglie. Ariès dimostra come la nascita del sentimento familiare e lo sviluppo della domanda di scolarizzazione siano un unico fenomeno che emerge a partire dal XVI secolo e si sviluppa nei secoli successivi. Fino al XVI secolo i genitori non hanno alcun interesse diretto o indiretto al futuro dei loro figli. Non esiste il sentimento di appartenenza familiare. Quando nasce il sentimento, familiare, quando, come fa notare Philippe Ariès, appaiono sulle tombe epitaffi che testimoniano l’affetto dei genitori nei confronti dei loro figli, l’interesse per i loro ragazzi, i genitori istituiscono scuole e affidano a personale specializzato (una sorta di braccio clericale piuttosto che secolare) la funzione educativa che loro non sono in grado di esercitare. Storicamente dunque la scuola servizio è nata prima della scuola istituzione. La scuola era un servizio offerto ai genitori che richiedevano uno strumento utile alla promozione culturale e sociale dei loro figli.

Nel sistema francese questo matrimonio tra scuola e famiglia viene modificato attraverso diversi interventi, soprattutto con le leggi varate da Jules Ferry nel XIX secolo che affermano il primato della scuola istituzione sulla scuola servizio. Il primato della scuola istituzione si fonda sull’affermazione secondo cui “solo la scuola ha il diritto di educare”. Ciò perché la scuola è il primato della ragione mentre la famiglia è il primato della superstizione e della religione, la scuola è la lingua nazionale e la famiglia è il dialetto, la scuola è l’uguaglianza di diritti mentre la famiglia è il primato dell’eredità e dei privilegi, La scuola è il luogo in cui si prescinde dalla disuguaglianze economiche e sociali, in cui si indossa tutta la stessa divisa per essere insieme indipendentemente dalle differenze che ci separano, ci si rende disponibili alla ragione che verrà insegnata.

I principi che stanno alla base della scuola istituzione possono certamente essere criticati. Resta il fatto che sono principi regolatori essenziali. Tendo a pensare, forse perché mi colloco all’interno di questa tradizione francese, che la scuola non può essere un servizio perché la qualità della scuola non può essere valutata attraverso la soddisfazione degli utenti. Ci sono due o tre, forse quattro istituzioni che sono indipendenti dalla

soddisfazione degli utenti a proposito della valutazione di qualità. Nessuno sosterrebbe l'idea che la qualità della giustizia si misura in base alla soddisfazione di coloro che vengono giudicati, né che la qualità di un esercito si misuri in base alla soddisfazione dei militari. Nello stesso modo, credo che la qualità della scuola non si misura e non può essere misurata con la soddisfazione degli allievi e dei loro genitori, ma in base alla sua capacità di promuovere i valori su cui si fonda e che rappresenta. La scuola non può essere un servizio perché forma uomini, non fabbrica prodotti. Non è un servizio perché lavora sul lungo termine e non si rinchiude all'interno di un compito di produttività a breve termine. Non può essere un servizio perché non si colloca nel mercato, ma contribuisce alla promozione dell'umanità.

Passo a una terza serie di osservazioni. Questa scuola istituzione, che in qualche modo sfugge alle pressioni della società civile e degli utenti, oggi è in crisi. In un Dipartimento francese vicino alla Svizzera, ho analizzato le proteste dei genitori presso le autorità scolastiche dal 1884 al 1975. Dal 1880 fino al 1955-1960 non si trova alcuna traccia di proteste dei genitori contro i programmi, contro la pedagogia utilizzata a scuola, contro il comportamento degli insegnanti, neppure contro l'utilizzo di castighi corporali. Le sole proteste riguardano la qualità del cibo alla mensa scolastica o l'assenza di riscaldamento (proteste giustificate dal fatto che all'epoca le scuole avevano una scarsa manutenzione). Le proteste riguardano anche piccoli problemi riguardanti i costumi e le abitudini. In sintesi, fino al 1960-65 i genitori non intervengono nelle questioni di carattere pedagogico-didattico. Nella storia dell'istituzione francese, l'ingresso delle famiglie nel dibattito educativo è stato favorito da un evento, un evento certamente fantasmatico, ma sappiamo bene che i fantasmi, le percezioni, sono spesso sociologicamente determinanti. Si tratta della pubblicità fatta all'introduzione del metodo globale nell'insegnamento della lettura. E' il primo evento che scatena il desiderio dei genitori di intervenire nella gestione della scuola, compreso il campo pedagogico-didattico. Le prime lettere di genitori che intervengono sulla pedagogia praticata a scuola sono lettere contro l'uso del metodo globale. Nella maggior parte dei casi questi genitori protestano anche se il metodo globale non viene utilizzato nelle classi dei loro figli. C'è un movimento di opinione, molto forte negli anni '60, secondo cui il metodo globale dilagherebbe ovunque, non si insegnerebbe più a leggere agli allievi e di conseguenza si formerebbero generazioni di analfabeti. L'elemento scatenante conta poco, ciò che conta è che da allora l'interventismo delle famiglie aumenta in modo esponenziale e, anno dopo anno, cresce sempre di più.

Non so quale sia la situazione in Svizzera. Ciò che posso dire è che la situazione francese è piuttosto allucinante. Negli ultimi sei anni i ricorsi dei genitori contro le decisioni degli insegnanti (di bocciatura o di orientamento) si sono moltiplicati per venti. Due su tre di questi ricorsi hanno avuto un esito positivo per i

ricorrenti. Inoltre, oltre a questi ricorsi giuridici, fatti da genitori abbastanza ben informati sui regolamenti e il funzionamento della scuola, c'è tutta una serie di "ricorsi di condizionamento", fatti da lavoratori a favore di ragazzi di famiglie del popolo. Essi ritengono sia ingiusto che solo i ragazzi delle famiglie più fortunate beneficino di fatto di possibilità di difesa e di ricorsi. Si potrebbero fare molti esempi, ad esempio sull'orientamento precoce. Da 5 o 6 anni in Francia vediamo nascere ovunque classi per allievi "iperdotati". Da 5 o 6 anni in Francia, a partire dal primo anno della scuola secondaria, nonostante la legge vietи la formazione di classi omogenee, le istituzioni scolastiche attivano in modo surrettizio classi bilingui, europee, scientifiche o artistiche che permettono a quelli che sanno di ritrovarsi insieme, tra "persone perbene", tra ragazzi i cui genitori leggono *Le Monde* e *Télérama*, sfuggendo così all'eterogeneità sociale che, stando ai testi ufficiali, dovrebbe essere la regola.

Non parliamo poi di ciò che succede dopo la maturità. Recentemente ho fatto un'indagine nelle città di Parigi e di Lione che rivela il forte sviluppo di ciò che chiamiamo le "false classi preparatorie" alle *grandes écoles*. Sapete tutti che la Francia, accanto alle Università, dispone di "grandi scuole" di livello postsecondario a cui si accede attraverso classi preparatorie. Nella città di Parigi, negli ultimi cinque anni, le scuole private cattoliche hanno aperto 600 false classi preparatorie alle grandi scuole permettendo così ai loro allievi di evitare l'Università. Evitano l'Università perché queste classi preparatorie alle grandi scuole preparano a diplomi universitari, non alle grandi scuole. Non preparano all'esame per l'accesso, si limitano a dichiarare che hanno fatto una preparazione. Queste scuole sono in convenzione con le Università pubbliche. Le Università pubbliche hanno interesse a concedere diplomi in deroga alle norme. Ricevono fondi in base al numero di studenti che non devono scolarizzare. In questo modo, grazie a una scolarizzazione che costa dai 15000 ai 30000 franchi francesi ogni anno, le famiglie che iscrivono i loro figli nelle classi preparatorie hanno la garanzia che essi si troveranno in classi di 30 allievi con professori ordinari pagati profumatamente per un impegno extra rispetto al loro orario, e che non firmeranno mai una petizione contro la liberalizzazione galoppante del sistema educativo.

Siamo dunque in presenza di un crollo progressivo del modello di "scuola istituzione" a fronte di una crescita esponenziale del modello di "scuola servizio". Ciò rende difficile la situazione di quelli, come me, che cercano di sfuggire a questa logica del servizio, a questa logica di mercato. Ci chiediamo come potremmo fondare in modo più chiaro un'istituzione. Il problema dell'istituzione è che non ha il mercato come strumento di regolazione. L'istituzione ha valori come principi, fondamenti assiologici. Non si può mantenere una scuola istituzione contro "la scuola del mercato" se non si sa su quale principio forte fonderla.

Uno dei paradossi della scuola francese è che, stranamente, le scuole cattoliche, almeno in teoria, hanno più facilità a resistere al mercato rispetto alle scuole pubbliche. Perché? Perché le scuole cattoliche, quando i genitori esercitano forti pressioni, possono sempre dire loro: “Il nostro riferimento è il Vangelo. L’attenzione al più povero viene prima della selezione sociale”. Esse hanno dei valori, anche se non sempre li mettono in campo facendo scelte precise.

Il problema della scuola pubblica è che non ha più molti valori da presentare. Quando non si hanno più valori non si hanno più gli strumenti per opporsi all’onda montante del consumismo.

Alcuni capi di Istituto oggi si trovano in una situazione molto complicata, essendo obbligati a “ghettizzare” alcuni allievi all’interno della scuola per evitare di essere loro stessi “ghettizzati” rispetto all’esterno. Il capo di Istituto non sa cosa rispondere ai genitori che gli dicono: “Lascio mio figlio nella vostra scuola solo se lo togliete dalla classe 1° E e lo mettete nella 1°A che ha i migliori allievi e i figli degli insegnanti. In caso contrario, lo iscrivo da un’altra parte”. Cosa può dire il capo di Istituto a una famiglia che gli dice questo? Potrebbe rispondere in questo modo: “L’eterogeneità sociale è una ricchezza e quella all’interno delle classi è un marchio distintivo della Repubblica – Libertà, uguaglianza, fraternità – di cui io sono il garante”? Chi crede ancora a queste affermazioni? Quando lavoro con capi di Istituto delle periferie a volte mi dicono che su 600 – 800 allievi, ce n’è un certo numero (tra 40 e 60) che potrebbero anche uscire dalla scuola. Allora mi chiedono: cosa posso fare con questi allievi? Li mettiamo in una buona classe, in un angolo tranquillo, dove non ci sarà troppo baccano. Ci arrangiamo per togliere i disturbatori. Vengono loro assegnati professori di cui si sa che reggeranno questa presenza e che non entreranno in crisi durante l’anno. Si lasciano gli altri da parte. In questo modo si ha qualche probabilità di non perdere questi allievi. Ma se li si mette insieme a tutti gli altri, nel giro di due anni li avremo persi tutti.

Quali valori si potrebbero opporre a questa logica infernale? Che cosa si può dire, a proposito di valori collettivi, per opporsi a questa marcia forzata verso una politica di “scuola mercato”? Possiamo opporci a questa fuga in avanti solo reinventando insieme un “bene comune” per la scuola. Per questa ragione, se vogliamo resistere a questa crescita della scuola mercato, dobbiamo avere un riferimento. Dobbiamo dire in nome di che cosa vogliamo resistere. Oggi il bene comune è difficile da riscoprire. E’ ancora più difficile in una scuola in cui ciascuno è alla ricerca dei propri interessi individuali. Anche noi. Ciascuno di noi, in quanto genitore, sa che se è costretto a scegliere, nell’attuale situazione sceglierà ciò che è più favorevole per i propri figli. Nessuno potrebbe rimproverarci. Nessuno potrebbe dire a chi fa questa scelta che è un cattivo cittadino, che è antidemocratico, antirepubblicano solo perché cerca di tutelare i propri figli evitando loro situazioni difficili e cercando di organizzare il loro avvenire.

Non usciremo pertanto da questa situazione condannando i comportamenti individuali od organizzando una sorta di polizia per contrastare le deroghe al rispetto delle zone territoriali di iscrizione alle scuole. Queste pratiche rafforzerebbero ancor di più l'opposizione tra insegnanti e genitori. La vera scommessa è politica. Si tratta di mettere in atto strumenti che permettano di passare da una scuola centrata sulla somma degli interessi individuali a una scuola centrata sul bene comune.

Non oso avventurarmi sulle orme di Rousseau parlando del “contratto sociale”. Si deve tuttavia dire qualche parola sull’assenza di continuità tra la somma degli interessi individuali e il bene comune. Questa assenza è una rottura fondamentale che forse potrebbe anche rappresentare una prima piattaforma per giungere ad un accordo.

In fondo è proprio lì che si colloca la linea di separazione tra il liberismo, inteso in tutti i sensi del termine, e una forma di organizzazione politica più umana e regolata, una forma di organizzazione repubblicana. La *res publica* è la forma di organizzazione politica secondo cui non è la somma degli interessi individuali a costituire il bene comune ma che tuttavia non considera illegittimi questi interessi. Invita piuttosto a metterli confronto, a superarli, ad andar oltre di essi grazie ad argomentazioni rigorose che superino i puri rapporti di forza. Ciascuno di noi ha la legittima preoccupazione di cercare le migliori condizioni di scolarizzazione per il proprio figlio. Non ci si deve colpabilizzare per questo. Contemporaneamente, in quanto corpo politico, dobbiamo porci la domanda che concerne la scelta dei valori che stanno alla base dell’organizzazione del sistema educativo e scolastico.

“Un bene comune per la scuola” (ecco la mia quinta osservazione) potrebbe essere ciò che Jürgen Habermas chiama “il patriottismo costituzionale”. Habermas spiega in modo molto pertinente che la scuola che abbiamo conosciuto in Francia si è soprattutto costruita sul patriottismo. Il patriottismo come adesione a una sorta di bene comune è una necessità. Il patriottismo costituisce il corpo sociale nella sua unità. Egli aggiunge che oggi non possiamo più fondare il patriottismo su un’adesione a contenuti specifici propri a certi gruppi sociali ma che possiamo fonderlo sull’adesione a delle strutture, sull’adesione a una forma, a ciò che permette alla socialità di esprimersi. Ritroviamo in Habermas una specie di “kantismo sociologico” che individua nel patriottismo l’oggetto della condizione stessa di possibilità di un’organizzazione sociale, cioè di una socialità tra gli uomini. Non dobbiamo tanto amare una specifica organizzazione sociale ma piuttosto le condizioni di possibilità dell’esistenza di un’organizzazione sociale, di una socialità tra gli uomini. Questo “patriottismo costituzionale” potrebbe organizzarsi attorno a due poli. Da un lato deve comportare la ricerca di ciò che chiamerei una cultura comune. Ciò non significa che si debbano eliminare le culture specifiche ma trovare linguaggi che permettano, pur nella diversità, di parlarsi, di comprendersi e lavorare insieme. Accanto a questa cultura comune, si deve costruire un comune rapporto con la

legge che fonda la sospensione della violenza e sostenere l'adesione di tutti a questa legge. Forse l'espressione "patriottismo costituzionale" è eccessiva. Tuttavia essa riflette bene la capacità di far aderire (per costituire un corpo sociale comune è necessaria una forma di adesione) le persone a un valore trascendente che non è più nazionalista ma appartiene al genere di ciò che rende possibile, come dice Emmanuel Lévinas, la pace tra gli uomini, ovvero la coesistenza pacifica degli individui in istituzioni che non si limitino alla semplice giustapposizione di entità comunitarie.

Il patriottismo costituzionale potrebbe essere il principale obiettivo della scuola. Ciò non significa che la scuola dovrebbe escludere la possibilità che le persone abbiano e manifestino affinità tra di loro, ma che essa concentra il suo sforzo sulla sospensione della violenza, la costruzione della legge, l'acquisizione dei linguaggi fondamentali, l'identificazione di ciò che unisce gli uomini al di là delle loro differenze.

A partire da questo, forse possiamo indicare alcuni principi pedagogici. Tenterò brevemente di enunciarli nella sesta e ultima parte del mio intervento. Si tratta, in qualche modo, dei principi pedagogici per la costruzione di "un mondo comune" secondo la celebre espressione di Hannah Arendt. Ne *La condizione dell'uomo moderno*, utilizzando la metafora dei giocatori di carte, Hannah Arendt spiega come oggi ci troviamo in una situazione strana: A causa della rapidità dei cambiamenti generazionali e della vertiginosa accelerazione dei saperi, ci troviamo nella situazione di quei giocatori che si trovassero a veder sparire il tavolo su cui giocano. Se il tavolo sparisce, per i giocatori non resta che una scelta, quella di gettare le carte. Per una scuola che vuol mettere il patriottismo costituzionale al centro del suo progetto la grande sfida è quella di ricostruire il tavolo perché si possa nuovamente giocare, parlare, stabilire relazioni evitando l'ingiuria sistematica, la violenza e l'indifferenza reciproca.

Per enunciare questa "pedagogia di un mondo comune" enuncerò dieci elementi che mi sembrano essenziali, dieci principi per aiutarci a liberarci da questa alternativa pericolosa, da questa oscillazione infernale tra consumismo scolastico ed irresponsabilità sociale.

(v. pagina seguente)

PER UNA “PEDAGOGIA DEL MONDO COMUNE”

Contro la “pedagogia bancaria”	Per una “pedagogia del senso..”
Contro la “pedagogia del prodotto”	Per una “pedagogia del processo”
Contro una “pedagogia dei regolamenti arbitrari”	Per una “pedagogia della costruzione della legge”
Contro una “pedagogia dell’assoggettamento”	Per una “pedagogia della costruzione dell’oggetto” e dell’apprendimento della capacità di dialogare
Contro una pedagogia dei rapporti di forza tra “genitori e insegnanti”	Per una “pedagogia della specificità e della complementarità dei ruoli”
Contro una pedagogia dei “genitori utenti”	Per una pedagogia dei “genitori cittadini”
Contro una “pedagogia della concorrenza”	Per una “pedagogia dell’offerta di risorse”
Contro una pedagogia dei premi ai migliori	Per una pedagogia della valutazione plurale e negoziata
Contro una “pedagogia liberista”	Per una “pedagogia della qualità”

Contro una “pedagogia dell’isolamento nella comodità”	Per una “pedagogia della solidarietà attiva”
---	--

Primo principio: contro una pedagogia bancaria promuovere una pedagogia del senso. Una pedagogia del senso vuol dire una pedagogia che si impegna a far emergere i saperi che hanno senso per gli allievi e non che sono semplicemente utili a colui che li fa propri. Credo sia venuto il tempo in cui la pedagogia faccia proprio l’apporto antropologico che per lungo tempo ha considerato marginale. Quando Claude Lévi-Strauss, a proposito dei popoli primitivi, ne *Il pensiero selvaggio* scrive che “le cose non vengono apprese perché sono utili ma che sono dichiarate utili perché sono conosciute”, enuncia sul piano simbolico qualcosa di essenziale alla costruzione dei legami sociali, cioè la priorità del livello simbolico su quello funzionale. La priorità del senso sul mercato, la priorità di ciò che risponde alle domande fondamentali dell’uomo rispetto a ciò che fa parte della riuscita a breve termine di un’iniziativa.

Sono convinto che abbiamo ancora molto lavoro da fare perché gli allievi non entrino a scuola avendo la sensazione di entrare in un supermercato. Dovrebbero entrare a scuola convinti che le conoscenze che andranno a scoprire fanno parte della loro storia e, al di là delle differenze generazionali, sono un modo di unirli in una comune ricerca di universalità. Detto così può sembrare una pretesa eccessiva, dunque facciamo qualche semplice esempio. Il mio collega Michel Develay cita spesso l’esempio della bambina di otto anni che ascolta la lezione della maestra che le dice: “Pianto un seme, il seme fa crescere un albero, questo albero fa dei semi che si piantano facendo crescere nuovi alberi e così via”. La bambina dice: “Maestra, e il primo seme?”. La maestra risponde: “Zitta, non puoi capire, farai questa domanda quando sarai grande”. In genere si tende a giudicare questa maestra negativamente. Tuttavia, se noi ci fossimo trovati in questa situazione, cosa avremmo fatto? Avremmo guadagnato tempo dicendo: “E’ una bella domanda”. Ma dopo? Dopo emerge un certo dispiacere perché ci accorgiamo che la scuola ha perduto le domande, ma insegnava solo delle risposte. La scuola offre delle risposte senza metterle in relazione con le domande che le suscitano. Così, in fin dei conti, il ragazzo viene a scuola solo per imparare a superare gli esami e a fare gli esercizi che la scuola gli propone.

Se si vuole lottare contro la pedagogia bancaria, contro il trionfo del mercato, contro la scuola supermercato, bisogna prima di tutto collocare l’azione formativa all’interno della sua naturale dimensione antropologica. Ciò che inseguo non è in primo luogo il modo per superare una prova, è prima di tutto un modo per vedere con più chiarezza, un modo di comprendere meglio le domande che mi pongo, che ci poniamo, che

l'umanità si pone e che noi ci facciamo gli uni gli altri nonostante le diverse appartenenze culturali, di sensibilità sociale, filosofica o religiosa. Poco importa che si tratti di matematica o di geografia. Che si tratti di lingua o di storia, tutte le discipline scolastiche sono state costruite dagli uomini per rispondere a domande fondamentali.

Patrick Mendelshon racconta un aneddoto scoperto negli archivi di Berna: dei soldati si erano persi lungo la frontiera, sulle Alpi. Sono stati presi dallo sconforto. In fondo a uno zaino trovano un pezzo di una cartina. A partire da questo pezzo di cartina, riescono a raggiungere un paese e il loro acquartieramento. All'acquartieramento, osservando bene questa carta, si accorgono che si tratta di una carta dei Pirenei. Questo esempio ci dimostra che il simbolico precede il funzionale. Sui ragazzi e su tutti gli uomini la carta esercita un'attrattiva che non è di ordine tecnico. E' un'attrattiva che rinvia alla domanda antropologica: dov'è il mio luogo, il mio territorio, e dov'è quello dell'altro? Anche a voi piace osservare le carte, viaggiare sulle carte. Tutti noi siamo attratti dalle vecchie carte, dai vecchi mappamondi e dai vecchi manoscritti che descrivono città sprofondate e tesori perduti. Tuttavia la scuola non è capace di farci amare la geografia e per ritrovare il gusto delle carte dobbiamo andare a vedere Indiana Jones. Come la scuola ha potuto fare in modo che molti allievi non sopportino la geografia quando tutti i ragazzi che la frequentano hanno difficoltà a trovare il loro posto e la loro strada? Perché la geografia non è stata collocata all'interno della dimensione antropologica ma è stata ridotta a una dimensione bancaria, a un sapere fossilizzato. A scuola si impara solo per restituire il sapere il giorno delle prove e dimenticare subito dopo.

Secondo principio: contro una pedagogia del prodotto sviluppare una pedagogia del processo. La pedagogia del prodotto è quella che si affida alle cose visibili come i compiti o le produzioni degli allievi. I prodotti visibili sono molto utili e necessari ma a volte ci fanno dimenticare che ciò che è più importante non è ciò che si può osservare, non è il compito fatto dall'allievo, ma ciò che avrà acquisito e costruito durante il lavoro su quel compito. Dicendo questo non affermo una semplice banalità. Dico qualche cosa che ribalta in modo radicale ciò che accade nella maggior parte delle classi delle scuole francesi, in cui il compito diventa un oggetto in sé, in cui si è persuasi che è il compito che conta, e dunque che si può copiare dal vicino. Copiare, infatti, non ha importanza perché ciò che conta è il risultato e il voto conseguente. L'insegnante deve far propria un'esigenza completamente diversa. Per lui il risultato è solo un indicatore accessorio. Ciò che conta è qualcosa di molto più duraturo, di molto più profondo e permanente, è ciò che ogni allievo ha costruito nella sua mente e acquisito in occasione del lavoro realizzato su un compito, della realizzazione di un plastico, di un disegno, di un giornale o di qualunque prodotto scolastico.

Una scuola che valuta i prodotti e non valuta i processi è una scuola che sceglie il mercato come metodo di funzionamento pedagogico. Può anche denunciare tutte le manipolazioni delle multinazionali ma in realtà essa fa la stessa cosa. Valutare i prodotti e non vedere che i prodotti sono occasioni per progredire nell'apprendimento, non individuare i progressi significa mettere al centro del dispositivo l'oggetto al posto del soggetto. Tutto questo ci ricorda che la questione della valutazione è centrale.

Terzo principio: contro la pedagogia dei regolamenti arbitrari per una pedagogia della costruzione della Legge.

Una scuola che impone regolamenti arbitrari oggi non può più funzionare perché non sa più cosa promettere in cambio del rispetto dei suoi regolamenti. Fino ad alcuni anni fa la scuola poteva ancora dire a un allievo: "Lavora, stai tranquillo e riuscirai". Oggi tutti sanno che si può dire: "Lavora, stai tranquillo" ma se si aggiunge: "Riuscirai", nessuno ci crederà. Ci sono troppi esempi in proposito.

La promessa che viene dalla scuola, dopo esser stata giocata soprattutto sulla mobilità sociale, è oggi alle corde. Non si è più in grado di promettere la mobilità sociale in cambio dell'obbedienza alle regole della scuola. Su questo non è più possibile ingannare nessuno. Perciò l'obbedienza ai regolamenti scolastici non può essere ottenuta con le minacce. Contro la minaccia e l'addestramento e per lottare contro la scuola del mercato è importante lavorare insieme, tutti i giorni, alla "costruzione della Legge". La costruzione della legge significa realizzare la sospensione della violenza, il dibattito democratico e la capacità di parlare insieme. Tutto ciò impone di mettere in atto dei riti. Non è una cosa fattibile immediatamente, quasi per miracolo. E' necessario lavorarci tutti i giorni. Stupisce vedere come nella nostra società ci si affida a finezze giuridiche quando si tratta degli adulti mentre, se si tratta dei ragazzi, ci si muove in un idealismo pressoché totale. Quando due contadini entrano in conflitto per un metro quadro di terreno in generale si rendono necessari tre o quattro anni di procedure, quintali di dossier, procuratori e giudici, una giuria, cancellieri, ecc. perché i due contadini non vengano alle mani e trovino eventualmente un accordo. Quando due allievi hanno difficoltà a parlarsi ci si limita a dire: "Ascoltatevi tranquillamente! Ascoltatevi tranquillamente!". Questa esortazione ci sembra essere sufficiente quando si tratta di educazione o di formazione mentre osserviamo tutti i giorni che, quando si tratta di giustizia, il rispetto e la realizzazione di un rituale sono assolutamente necessari.

Quarto principio: contro una pedagogia dell'assoggettamento per una pedagogia della costruzione progressiva dell'oggetto. Per un bambino un oggetto non è un dato acquisito. Sappiamo che un bambino, nei primi mesi della sua vita, non sa che cos'è un oggetto fuori di lui. Il bambino pensa che l'oggetto esista nel suo pensiero e che il suo pensiero

possa trasformarlo. Il bambino pensa che se le nuvole passano sulla sua culla e si mette a far freddo è perché ha fatto uno sbaglio e le nuvole lo puniscono. Il bambino non sa che nel mondo esistono relazioni che non chiamerei oggettive ma oggettuali: ci sono eventi esterni a lui che non dipendono da lui. Tutto ciò che accade è soggetto a interpretazione.

Una bambina, incontrata recentemente da uno dei miei studenti, spiega bene la difficoltà di costruire una relazione oggettuale. La maestra le dice: "Tuo padre ha acquistato una macchina per 60000 franchi, la rivende a 50000 franchi. Quanto ha perso?". La bambina risponde: "Noi non abbiamo 60000 franchi. Se poi dovessimo comprare una macchina a 60000 franchi non la rivenderemmo a 50000. In ogni caso non posso fare il problema perché io non ho il padre". E' commovente. Mi colpisce molto che questa bambina dica così. Lei vive in un mondo in cui il compito fatto a scuola non è esterno alla propria soggettività. La sua soggettività con tutti i problemi che si porta dietro avvolge completamente l'insieme dei problemi scolastici. Tutto viene reinterpretato dal punto di vista della propria psicologia. Il ruolo della scuola è appunto la costruzione dell'oggetto. E' la costruzione dell'articolazione soggetto – predicato: "Di cosa parlo?" e "Che cosa ne dico?". E' necessario dire di cosa parliamo perché possiamo dirne qualche cosa e mettere a confronto ciò che diciamo. "La terra gira intorno al sole". Di cosa parlo? Della terra. Che cosa dico della terra? Che gira attorno al sole. La configurazione soggetto predicato è la configurazione che struttura il rapporto con la realtà. Devo dire qual è il mio "soggetto" e dire qualcosa di questo soggetto. Dico qualcosa a proposito del soggetto e la metto a confronto con ciò che dice un altro. Da questo confronto nasce pian piano qualcosa che può sembrare, se non l'oggettività, almeno l'oggettualità. Per questa ragione credo che la sperimentazione scientifica in classe sia un mezzo molto importante per sviluppare un rapporto con l'oggetto, una rapporto di costruzione e non di assoggettamento. Questo rapporto dovrà far in modo che l'oggetto, nella sua esteriorità, non venga posto come qualcosa di incorporato fantasmaticamente nel soggetto. Noi condanniamo la società fondata sul mercato e i suoi metodi pubblicitari. Qual è l'obiettivo della pubblicità? Incorporare l'oggetto nella persona, spezzare il rapporto di oggettualità: "Voi siete giovani, avrete questo oggetto, questo profumo, l'oggetto viene in qualche modo incorporato. Se voi non incorporate l'oggetto non siete soggetti". Qual è il lavoro della scuola? E' quello di scorporare l'oggetto, oggettivarlo, mettere l'oggetto all'esterno di noi in modo che si possa parlarne, si possa esercitare su di esso uno sguardo critico, discuterne. E' sperimentare la resistenza delle cose all'onnipotenza del nostro immaginario.

Quinto principio: contro una pedagogia del rapporto di forza genitori-insegnanti, per una pedagogia della complementarità dei ruoli. I genitori rappresentano la filiazione, la scuola l'istruzione. Se vogliamo che i genitori

facciano il loro lavoro non chiediamo loro di fare il nostro. Non possiamo condannare l'eccessivo interventismo dei genitori nella scuola e nello stesso tempo assegnare a casa una parte essenziale del lavoro degli allievi, scaricando la responsabilità sulla famiglia e su insegnanti privati pagati allo scopo. I due atteggiamenti non sono compatibili. Se condanniamo un intervento eccessivo dei genitori dobbiamo essere dei professionisti dell'apprendimento e non scaricare sulle famiglie l'apprendimento di contenuti essenziali come certe competenze metodologiche: imparare una lezione, rivedere un lavoro, fare una carta, leggere un libro, preparare un'esposizione, una scheda di lettura e ogni altra cosa che generalmente si fa fare a casa, dopo aver avuto in classe qualche vaga consegna.

Sesto principio: contro una pedagogia dei genitori utenti per una pedagogia dei genitori cittadini. Credo che sia responsabilità dei sindacati e delle forze sociali e politiche interrogarsi sui modi di partecipazione dei genitori alla scuola. In Francia, ad esempio, nei consigli di classe che decidono dell'orientamento ci sono genitori eletti ed è una cosa positiva. Credo però che non debbano essere genitori eletti tra i genitori della classe. Dovranno essere piuttosto genitori eletti che non rappresentano gli interessi degli utenti ma che incarnano il punto di vista dei "genitori cittadini". C'è una grande riflessione da svolgere per permettere ai genitori di esprimersi nella scuola non come utenti ma come cittadini.

Non possiamo rimproverare ai genitori di esprimersi solo come utenti e, contemporaneamente, offrire loro solo occasioni di esprimersi come utenti intervenendo sui voti, difendendo i loro figli, ecc. Se releghiamo i genitori nel ruolo di utenti non si esprimeranno mai come cittadini. Dobbiamo inventare qualcosa perché i genitori possano esprimersi come cittadini e non solo come utenti. E' un lavoro fondamentale che incide sulla costruzione dell'istituzione di cui parlavo prima.

Settimo principio: contro una pedagogia della concorrenza per un una pedagogia dell'offerta di risorse. La pedagogia della concorrenza è quella che prevale oggi. Le scuole sono messe sistematicamente in concorrenza le une con le altre in un vero mercato scolastico. Quando io parlo di una "pedagogia dell'offerta di risorse" penso, ad esempio, che in una scuola un allievo in difficoltà con un insegnante deve trovare un altro insegnante con cui parlare. Questa non è concorrenza ma offerta di una risorsa. E' una risorsa a cui ricorrono quelli che possono pagarsi ripetizioni private o tutti quelli i cui genitori sono in grado di esercitare questo ruolo. Se non mettiamo a disposizione queste risorse nella scuola permettiamo che si crei la concorrenza tra le scuole. Se manca un'offerta di risorse per l'allievo che non ha capito, per l'allievo che vuol far rileggere una sua relazione, per l'allievo che ha bisogno che gli si spieghi ancora una lezione, questa offerta si realizzerà inevitabilmente all'esterno e in modo privato. Su questo punto si deve essere molto chiari: se vogliamo veramente combattere la scuola

mercato, bisogna pensare a risorse all'interno della scuola, in modo che gli allievi e le loro famiglie non debbano cercare all'esterno, in un sistema privato di concorrenza, ciò che la scuola non offre. Finché l'offerta di risorse non sarà all'interno andranno a cercarla all'esterno e si svilupperanno luoghi privati di sostegno scolastico, incoraggeremo la diffusione di pseudo manuali scolastici che oggi si sostituiscono ai veri libri: "Come riuscire a...", "Come fare una relazione", "Come imparare a leggere...", "Come fare questo quello ... prima possibile e investendo meno energia?".

Ottavo principio: contro una pedagogia dei premi ai migliori per una pedagogia della valutazione plurale e negoziata. Se si vuole lottare contro una scuola supermercato, la scuola dei premi ai migliori, la scuola in cui si pubblicano i risultati grezzi di riuscita nei test o agli esami, come si fa in Francia, bisogna costruire una scuola della valutazione plurale e negoziata. Non sono contrario al fatto che si valutino le scuole. Non sono contrario che in Francia si valutino i licei. Ma oggi che cos'è la valutazione dei licei? E' la valutazione dei risultati agli esami di maturità, insieme a un certo numero di variabili sociologiche come il tasso di esclusione o di bocciatura. Credo che non si debba utilizzare questo metodo ma che si debbano coinvolgere i genitori ed allievi e fare una vera valutazione plurale, che faccia propri una serie di criteri: l'accoglienza dei genitori, la partecipazione degli allievi alla vita democratica, la relazione con le strutture associative del territorio, la ricchezza del centro di documentazione, la qualità dell'apertura culturale, i locali, ecc. Tutto questo deve essere osservato e valutato. Bisogna dare un'indicazione su ciascuno di questi criteri con obiettivi graduali da rispettare. Si può così negoziare sulle priorità. Si apre la possibilità di fare della valutazione uno strumento di controllo concertato e non di classificazione al servizio della concorrenza e del mercato. Quando non c'è più un solo criterio (i risultati scolastici interpretati attraverso una griglia di lettura) ma un insieme di criteri, si possono negoziare gli indicatori più utili e su di essi portare diversi punti di vista. Le scuole potranno far propri questi elementi per migliorare gradualmente la qualità del servizio pubblico di educazione di cui fanno parte. Mi sembra che sia la sola soluzione perché dichiarare che non si classificano più le scuole è pura ipocrisia. Tutti classificano le scuole, voi per primi. Il problema non è affermare che non le si classifica più, il problema è classificarle utilizzando criteri diversi rispetto a quello ottuso, limitato e oscillante dei risultati scolastici tradizionali. Il problema è sostituire la pedagogia dei premi ai migliori con una pedagogia della valutazione plurale e negoziata.

Nono principio: contro una pedagogia liberista, per una pedagogia della qualità. Mi rivolgo ai decisori politici del sistema educativo francese anche se non sono qui. Se ci sono decisori del sistema educativo elvetico potranno forse utilizzare

qualche elemento. Uno dei maggiori problemi del sistema educativo e che più di tutti alimenta il liberismo è il fatto che dell'innovazione, in tutte le sue forme (soprattutto in quelle più elaborate e generose), la gerarchia non tiene affatto conto. Non tenendone conto, si finisce per scoraggiare gli innovatori, o addirittura per indurli a svolgere questo lavoro privatamente perché il settore pubblico non lo vuole e non lo sa apprezzare. Uno dei problemi dell'istituzione scolastica è saper integrare i suoi innovatori, le sue *élites*, invece di pensare che tutto ciò che si muove, cambia le abitudini, modifica i modi di pensare, deve essere escluso e magari anche penalizzato. Quando ho assunto la direzione dell'Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica mi sono dato un obiettivo simbolico che ha un senso profondo. Riterrei una grave sconfitta se oggi, nel 1999, un Celestin Freinet fosse costretto ad aprire una scuola privata perché la scuola pubblica non gli permette di lavorare e di diffondere e condividere le sue innovazioni. Se vogliamo evitare la privatizzazione dell'innovazione bisogna aiutare soprattutto le persone che lavorano e producono qualità nel servizio pubblico. Rispondere a questa esigenza non è privatizzazione. E' invece ignorare questa esigenza che la può favorire.

Decimo principio: contro una pedagogia dell'isolamento nella comodità per una pedagogia della solidarietà attiva.

L'isolamento nella comodità non riguarda la situazione in Svizzera nonostante quello che possono pensare alcune malelingue. Riguarda, più in generale, la nostra ignoranza degli immensi problemi dei paesi del sud in campo educativo. Spero che denunciando gli effetti della "scuola mercato" e condannando, come ho sentito stamattina, il fatto che 50% del pianeta soffra la sete, saremo capaci di dissetarli, se non di acqua, almeno di conoscenze pedagogiche affinché non si lascino manipolare da informazioni unilaterali.

Concludo dicendo che per me non c'è incompatibilità tra la lotta politica e quella pedagogica. Al contrario, non solo si tratta di un'unione necessaria, ma dell'esigenza imperativa di mettere in relazione le nostre azioni pedagogiche quotidiane con le nostre prese di posizione politiche. In questo senso, sindacati come il vostro possono esercitare un ruolo essenziale di mediazione tra i partiti politici e i movimenti pedagogici.