

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΤΟΠΟ

ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΙΝΤΖΙΔΗΣ



Φωτο: O.K. by Christopher Klime

Ο Βαγγέλης Ιντζίδης είναι εκπαιδευτικός και έχει διατελέσει εμπειρογνώμονας του ΟΗΕ - ΟΥΝΕΣΚΟ (Δεκαετία των Γραμματισμών), του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Η συζήτηση για το σχολείο είναι μια συζήτηση ανοιχτή καθώς το σχολείο αποτελεί τον προνομιακό χώρο εκπαίδευσης στην αναβολή της τελικής κρίσης, εκπαίδευσης, δηλαδή, στην κριτική. Οι όποιες προτάσεις για το σχολείο ως περιεχόμενο και ως διαδικασία, για το «τι» και το «πώς» της εκπαίδευσης, απορρέουν –στον παρόντα χρόνο και τόπο– από διαδρομές συμφωνίας ή/και διαφωνίας με τις διατυπώσεις των πορισμάτων του εθνικού διαλόγου. Αν θεωρήσουμε τα πορίσματα αυτά ως μήτρα προτάσεων που δύνανται και να πραγματωθούν αλλά και να επαναδιαμορφώνονται ταυτοχρόνως –μάλιστα, με την πραγμάτωσή τους μέσω μιας ανοιχτής διαδικασίας συντονισμού–, τότε βρισκόμαστε στο επίκεντρο μιας μη μηχανιστικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών σχεδιασμών. Κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο καλείται να συνδέσει την εκπαίδευση, ως χρόνο εκμάθησης, με την εκπαίδευση ως χρόνο αλληλεπίδρασης, σε μια κατεύθυνση σύνθεσης ερευνητικών και συμπεριληπτικών διαδικασιών στις σχολικές πρακτικές.

## Η εκπαίδευση στον χρόνο

Αλλά ας πάμε πίσω στον χρόνο –για να επανέλθουμε στο παρόν–, επιχειρώντας

να εντάξουμε στη συζήτηση για το σχολείο στοιχεία των υπερεθνικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών.

Στα 1949 ο Λούντβιχ Βιτγκενστάιν, συζητώντας με τον ψυχίατρο Μορίς Ο'Κόννορ Ντρουρί (Maurice O'Connor Drury), όπως μαρτυρεί ο τελευταίος, παρατήρησε: «Βρίσκω αδύνατον να πω έστω και μια λέξη στο βιβλίο μου για όλα εκείνα που η μουσική σήμαινε για μένα στη ζωή μου. Πώς μπορώ να ελπίζω, λοιπόν, ότι κάποιος θα με καταλάβει;».

Διαβάζω αυτή την παρατήρηση του Βιτγκενστάιν με απορία. Μεγάλωσε σε ένα σπίτι που η μουσική και οι μουσικοσυνθέτες ήταν οι βασικοί επισκέπτες. Ο πατέρας του έπαιζε βιολί, η μητέρα του πιάνο, ο αδελφός του, Πολ, ήταν πιανίστας (γι' αυτόν έγραψε ο Ραβέλ το πιάνο κοντσέρτο για αριστερό χέρι, καθώς είχε ακρωτηριασθεί στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο). Γνωρίζουμε από τη βιογραφία του πως έκανε μαθήματα πιάνου που κατέληξαν άδοξα, καθώς, κατά δήλωσή του, δεν έμαθε πιάνο. Ο Λούντβιχ Βιτγκενστάιν ήταν αυτός που όλοι ήθελαν την ερμηνευτική του προσέγγιση σε μουσικά έργα και πάντα συζητούσαν μαζί του για κάθε μουσική σύνθεση πριν την ερμηνεύσουν/εκτελέσουν. Τι λοιπόν δεν έμαθε ο Λούντβιχ; Γιατί δεν έμαθε; Τι είναι αυτό που δεν μπορεί να πει για όλη αυτή τη μουσική στη ζωή του; Τι είναι αυτό που του είναι αδύνατον να εκφράσει; Και πώς γίνεται να κατανοείς τόσο καλά τη μουσική, να την ακούς, να την ερμηνεύεις, να βλέπεις και να ακούς τους γύρω σου να ερμηνεύουν μουσική, κι ενώ κάνεις μαθήματα πιάνου να μη μαθαίνεις να εκτελείς, να ερμηνεύεις, να παίζεις;

Τι έμαθε ή τι δεν έμαθε ο Λούντβιχ σε ένα σπίτι γεμάτο από μουσική, ένα σπίτι της μουσικής; Τι είναι εκείνο που δεν μαθαίνουν και γιατί δεν μαθαίνουν (αλλά και τι μαθαίνουν) τα παιδιά, ενώ βρίσκονται σε ένα περιβάλλον με βιβλία, κείμενα, μεθοδολογίες, προγράμματα σπουδών, δασκάλους; Τι είναι αυτό που δεν μαθαίνεις, ενώ μπορεί να είσαι ο καταλληλότερος για να το εξηγήσεις στους άλλους, να το βιώσεις, να το αγαπήσεις; Τι είναι αυτό που γνωρίζεις, αλλά δεν μπορείς να πεις ούτε μια λέξη γι' αυτό; Ποιο είναι το ανείπωτο σε ό,τι σε καθιστά ένα υποκείμενο της γνώσης;

Υπό το πρίσμα αυτών των ερωτημάτων μπορούμε να συζητήσουμε για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής. Ερωτήματα που απηχούν μια «σχάση» ανάμεσα στα ακαδημαϊκά προσόντα και τις πραγματικότητες που παράγει κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός για τη ζωή των άλλων, μέσω της εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση. Πρόκειται για τις πραγματικότητες –και μάλιστα στον ενικό αριθμό (για τα παραδοσιακά curricula –, την πραγματικότητα, την οποία πρέπει να γνωρίσουν οι άλλοι, οι μαθητές, οι φοιτητές, οι σπουδαστές, οι εκπαιδευόμενοι, οι καταρτιζόμενοι. Πρόκειται για εκείνο που συγκροτείται ως αντικείμενο γνώσης –ένα γνωστικό αντικείμενο, ένα μάθημα στο σχολικό και ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών– ως γνωστική ενότητα, που σχηματίζει

τη διάκριση ανάμεσα σε αυτόν που κατέχει το αντικείμενο και εκείνον που δεν το κατέχει και οδηγείται, με την υποστήριξη του πρώτου, στην κατοχή του.

Όμως έτσι διαμορφώνεται και μια άλλη σχέση: το υποκείμενο της γνώσης είναι ο κάτοχος ενός αντικειμένου γνώσης. Μια τέτοια διαδικασία φέρει στην οπτική μας μια σχέση ανάμεσα στο *σκέφτομαι* και το *υπάρχω* με την εξής μορφή: *σκέφτομαι* αυτό που μου δίνεται ως «έτοιμη» σκέψη –οργανωμένη μέσα από αναλλοίωτες και γι' αυτό ανιστορικές σταθερότητες– και *υπάρχω* επειδή την κατέχω. Οι νέοι σήμερα το λένε καλύτερα μέσω της έκφρασης: «εντάξει, τό 'χω», που σημαίνει: «εντάξει, μπορώ να το κάνω, να το εκτελέσω, το κατάλαβα, το κατέχω».

Τι βλέπω σε αυτό, τι μου γίνεται ορατό σε αυτό; Αναγνωρίζω ως υποκείμενο, αποκτώ μια προσδιοριστικότητα της υποκειμενικότητάς μου αναγνωρίσιμη, σύμφωνα με ένα κριτήριο κατοχής, στην επικράτεια της οποίας αυτό που φέρω ως πόρο/πέρασμα αλλά και ως α-πορία, όλες οι εμπειρίες μου, όλα τα συστήματα και οι διαδικασίες που αναδημιουργούν, ανανεώνουν την κουλτούρα (μου) και με ωθούν να ανασχεδιάζω τον εαυτό (μου), οφείλουν να αντιστοιχηθούν με τις πειθαρχίες, όχι ασφαλώς του πραγματικού, αλλά με την κατασκευή του σε γνωστικό αντικείμενο, και να μαθαίνω αυτή την κατασκευή ως κάτι που με οδηγεί να κατασκευάζομαι, να σχεδιάζω την εμφάνισή μου στον δημόσιο χώρο το ίδιο «σταθερός» και «αναλλοίωτος», όπως οι πειθαρχίες της κατασκευής των γνωστικών αντικειμένων που έμαθα; Όμως το πράγμα δεν ταυτίζεται με το πραγματικό και η κατοχή του πράγματος σηματοδοτεί το πράγμα ως ένα διαρκώς αζεπέραστο όριο.

Από την άλλη, αυτή η «αναλλοίωτη σταθερότητα», η «ακινητοποίηση» σε μια κατασκευή, της ιδιότητας του πολίτη που έχει μάθει το μάθημά του στο σχολείο και τη δουλειά του στην κατάρτιση, δεν συνάδει με τις διαρκείς μετατοπίσεις των «ορίων» σε μια αντίφαση παγκοσμιοποίησης και έθνους-κράτους. Δεν συνάδει με τις μετατοπίσεις των κέντρων λήψης απόφασης και των διαδικασιών που μετατοπίζουν τις πολιτικές, κάθε φορά, με νέους όρους, νέες λέξεις, νέες μεταφορές όπως: επισφάλεια, ευελιξία, απασχολησιμότητα, κ.ά. Ποιος λοιπόν θα είναι το υποκείμενο της γνώσης –πολίτη– όταν «αυτός που έχει μάθει το μάθημά του» δεν θα μπορεί να μετατοπίζεται και επομένως θα βρίσκεται υπό διαρκή εξαφάνιση, δηλαδή μη-ορατότητα μέσα στην κοινωνική χαρτογράφηση των μετατοπίσεων; Ποιος θα είναι ο καλός μαθητής που, έχοντας μάθει το μάθημά του, αυτή τη συμπαγή κατασκευή-γνωστικό αντικείμενο, μια συμπαγή μεταφορά της πραγματικότητας, θα ενοχοποιείται ως υπεύθυνος της μη-ευελιξίας του; Ποιος, ενώ δεν του επιτρέπεται η απομάθηση στο σχολικό περιβάλλον, θα θεωρηθεί υπεύθυνος του κοινωνικού του αποκλεισμού, επειδή δεν απομάνθει ευέλικτα; Ο πλήρης παραλογισμός. Και τι είναι αυτό, από το οποίο δεν πρέπει να «μολυνθεί» το αντικεί-

μενο της γνώσης; Ποιον άλλον στη βάση της ιεραρχίας επιδιώκει να αγνοήσει –και ενάντια στον βίο του– διατηρώντας, και προς όφελος τίνος, μια ιεραρχία στην οποία κάποιος υποκειμενικοποιείται ως κάτοχος γνώσης;

Θαρρώ πως με την απομάθηση των μαθημάτων πιάνου ο Λούντβιχ έγινε ένα υποκείμενο όχι ενός γνωστικού αντικειμένου, δεν είναι ο μουσικός, αλλά γίνεται ολοένα μουσικός, μια ζωντανή εμπειρία που συγκροτεί, συγκροτείται και ανασυγκροτείται σε μια πορεία διαρκούς απομάθησης, μιας μετατόπισης που, μέσω της αλληλεπίδρασης, μετασχηματίζεται σε εκπαίδευση, δηλαδή σε κοινωνική διεργασία, σε αυτό που διαρκώς γίνομαι.

### Η εκπαίδευση στον τόπο

Στις υπερεθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (ΟΗΕ, ΟΥΝΕΣΚΟ, ΟΟΣΑ) τίθεται ως προτεραιότητα η παγκόσμια ικανότητα/επάρκεια (global competence) της Γνώσης και της Κατανόησης, «η εξοικείωση των μαθητών με τα παγκόσμια προβλήματα της κλιματικής αλλαγής, της μετανάστευσης, της φτώχειας και η άσκησή τους ώστε να κατανοούν τις συσχετίσεις ανάμεσα στις τάσεις και τα συστήματα στον πλανήτη».

Τα σχολεία, σύμφωνα με τη ρητορική της μετάβασης, εκπαιδεύουν τους μαθητές τους σε μια μετάβαση από το τοπικό στο παγκόσμιο, συχνά με όρους εγκατάλειψης των κοσμοθεάσεων που φέρνουν ως πόρο στο σχολείο, κοσμοθεάσεων άμεσα συσχετισμένων με τις κοινωνικές διαδικασίες και τις κοινωνικές πρακτικές κατασκευής και διαπραγμάτευσης του νοήματος. Και ενώ φαίνεται πως εγκαταλείπεται ο κεντρικός κρατικός έλεγχος, με μια ρητορική περί αυτονομίας των σχολείων, παιδαγωγικής αλλά και οικονομικής, επανέρχεται και πάλι με τη μορφή διατύπωσης στάνταρτς, επιπέδων και άλλων εργαλείων αποτίμησης, που το έθνος-κράτος ως μεταφραστής των υπερεθνικών εκπαιδευτικών εργαλείων θα εφαρμόζει και τα σχολεία θα εξειδικεύουν, με στόχευση την εγκατάσταση εκείνων των κοσμοθεάσεων που κάθε ιδεολογία μετάβασης νομιμοποιεί.

Έτσι η σχετική αυτονομία των σχολείων αφορά το πώς θα εφαρμόσουν περισσότερο αποτελεσματικά το «τι» της μάθησης, όπως αυτό θα ορίζεται από τα υπερεθνικά εργαλεία αλλά –και κυρίως– τις εθνικές (παρα)αναγνώσεις τους. Σε αυτή την περίπτωση, η ικανότητα της Γνώσης και της Κατανόησης σημαίνει ένα σχολείο, όπου τα παιδιά θα μαθαίνουν να δέχονται εκείνες τις κοσμοθεάσεις, σύμφωνα με τις οποίες τα προβλήματα της κλιματικής αλλαγής, της μετανάστευσης, της φτώχειας θα αντιμετωπίζονται ως προβλήματα που προκύπτουν εκτός ιστορίας. Έτσι όμως η εκπαίδευση κυριαρχείται από το μοντέλο της κάθετης ιεραρχίας με βάση την αυθεντία, που θα δομείται υπερεθνικά, δίχως δυνατότητα κοινωνικού δημοκρατικού ελέγχου.

Αν όμως η ικανότητα/επάρκεια της Γνώσης και της Κατανόησης αναγνωστεί ως εκπαιδευτική μεθοδολογία, τότε

μπορούμε να μιλούμε για σχολεία, στα οποία οι μαθητές ασκούνται πώς να λαμβάνουν αποφάσεις για τη δική τους μάθηση. Αυτή είναι μια εντελώς διαφορετική κατεύθυνση αξιοποίησης των υπερεθνικών εργαλείων. Το σχολείο, νοούμενο ως σχολική κοινότητα μελών, σε αυτή την περίπτωση δύναται να πραγματώσει τη σχετική του αυτονομία, εκκινώντας από τη δημοκρατική συμμετοχή των υποκειμενικότητων που διαμορφώνονται ως τέτοιες (δημοκρατικές), από τη συμμετοχή τους στον στόχο να διερευνούν και να ορίζουν τις συσχετίσεις τους με τα τοπικά προβλήματα αλλά και την υπερτοπική-παγκόσμια διασύνδεσή τους. Οι μαθητές καλούνται σε μια τέτοια προσέγγιση, να επαναδομήσουν τις κοσμοθεάσεις τους, μέσα από την ερμηνεία των εμπειριών τους που έχουν από τις συμμετοχικές διαδικασίες της σχολικής κοινότητας.

Τι είναι λοιπόν η σχετική σχολική αυτονομία, αν όχι η αναγνώριση ότι πριν από κάθε μεταρρύθμιση στο σχολείο υπάρχουν ζώσες υποκειμενικότητες και πως δεν πρόκειται για έναν *in vitro* σχεδιασμό που κάποια αυθεντία, ατομική ή/και συλλογική, επιβάλλει; Θα ήταν περισσότερο δημιουργικά παραγωγικό, αν επιλέξουμε τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό της εκπαίδευσής τους, της αλληλεπίδρασής τους στη λήψη αποφάσεων-κλειδίων, με παράλληλη κατανομή δύναμης και κύρους πέρα από αναθέσεις σε επιμέρους ομάδες του εκπαιδευτικού θεσμού. Το γκεχέρμα ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού αφορά στο πέρασμα των σχολείων από την κυριαρχία της αυθεντίας στην κατανομή της συμμετοχής προς έναν συνδυασμό του αυτόνομου και του δημοκρατικού μοντέλου του εκπαιδευτή.

Στην Έκθεση Παρακολούθησης των Ευρωπαϊκών Στόχων για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, που δημοσιοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2016 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (*Education and Training Monitor 2016*), γίνεται ρητή αναφορά σε μια «εκπαίδευση [που] είναι μια ισχυρή δύναμη ένταξης», με έμφαση στην εκπαίδευση στις πολιτειακές (civic), κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες. Μια εκπαίδευση, στην οποία ο γραμματισμός των μέσων (media literacy/πολυμεσικός γραμματισμός), η κριτική σκέψη θα υπηρετήσουν την ένταξη. Η εκπαίδευση για την ενεργό δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (active democratic citizenship) «έχει ανέβει» εξαιρετικά ψηλά στην ατζέντα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στοχεύσεων. Η συζήτηση εστιάζει όχι στον μαθητή ως πρόβλημα, αλλά στο σχολείο ως πρόβλημα. Η στόχευση αφορά το ενταξιακό σχολείο που δεν αφομοιώνει ή/και εξομοιώνει τις διαφορές, αλλά τις συμπεριλαμβάνει μέσα στις δομές του με τις ανάλογες λειτουργίες τους. Η στόχευση της εκπαίδευσης που αποτυπώνεται σε δεξιότητες και ικανότητες/επάρκειες είναι κάτι περισσότερο από την ανάγνωση, τη γραφή και την αρίθμηση. Σύμφωνα και με τα πορίσματα της Δεκαετίας των Γραμματισμών του ΟΗΕ (2002-2013) είναι ως επί το πλείστον κοινωνική πρακτική

και κοινωνική διεπίδραση, είναι σχέσεις, είναι η κριτική σκέψη για τις ιδέες και τον τρόπο που αυτές απεικονίζονται/σημειώνονται μέσω των σημειωτικών συστημάτων, ένα από τα οποία είναι η γλώσσα. Η στόχευση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού γίνεται πλέον η κοινωνική συμμετοχή και η κοινωνική δράση, όπου η υποκειμενικότητα προσδιορίζεται από τον διαρκή σχεδιασμό της στη δημόσια σφαίρα της εμφάνισης του πολίτη.

Βρίσκουμε συχνά ένα σωρό (ενδεχομένως και δίκαιες) αιτιολογίες για τα κακώς κείμενα στην εκπαίδευση, αποσιωπώντας ωστόσο ότι η εκπαίδευση είναι ο προνομιακός χώρος της αντίφασης. Και στην αντίφαση πρέπει να είναι ανοιχτός κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Να φέρει αυτή καθαυτή την αντίφαση ως «γνωστικό αντικείμενο» προς διεργασία. Καινοτομία σημαίνει τομή, α-συνέχεια. Κάθε καινοτομία –κάθε τι καινούργιο– όταν πραγματώνεται επιφέρει αλλαγές και κινητοποιεί ψυχολογικούς μηχανισμούς φοβίας. Αλλά τούτο συμβαίνει επειδή αντιμετωπίζουμε την εκπαίδευση ως χώρο στον οποίο αν-αυθεντικά (παπαγαλία) εμποδώνεται η συνέχεια με τη μορφή αναλλοίωτων και «άπαξ και διά παντός» εκπαιδευτικών περιεχομένων και μεθοδολογιών.

Η καινοτομία σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο με έμφαση στην ενεργό δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, βρίσκεται εκεί όπου η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Και η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν ψάχνει να «τσακώσει τον κακό», επειδή αξιολόγηση σημαίνει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών (λ.χ. Φινλανδία). Σε μια τέτοια αξιολόγηση η αποτυχία των μαθητών δεν αποδίδεται στους μαθητές αλλά στους ικανότερους ενήλικες άλλους, στη δυσκαμψία των σχεδιασμών, στην απουσία ισοδύναμων εναλλακτικών διαδρομών μέσα στον εκπαιδευτικό θεσμό. Φαίνεται πως δεν συζητάμε για την αξιολόγηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης – αυτή την ανελέητη μεταγλώσσα, που αποτελεί το 80% του εκπαιδευτικού προγράμματος. Δεν συζητάμε για το σχολείο ως πρόβλημα, αλλά επιμένουμε να συζητάμε για τον μαθητή ως πρόβλημα. Δεν συζητάμε για τη δημιουργικότητα και τη διαφοροποίηση, αλλά επιμένουμε να συζητάμε για την αριστεία και την προτυποποίηση. Σήμερα καλούμεθα, από διαφορετικές θέσεις στην εκπαίδευση, να προβληματιστούμε τα όσα θεωρούσαμε αναλλοίωτα, σταθερά δεδομένα. Μια σχολική κοινότητα είναι μια κοινότητα, στην οποία η κυριαρχία ενός σημειωτικού πόρου πάνω σε άλλους, δίνει τη θέση της στην πρόσβαση σε ποικιλότητα σημειωτικών πόρων για τον σχεδιασμό των νοημάτων, που με τη σειρά της διανοίγεται στη διαφοροποίηση και στον σχεδιασμό-ανασχεδιασμό των νοημάτων που τη συγκροτούν, ακριβώς ως μια κοινότητα που προκύπτει από τη διαπραγμάτευση και τη συμμετοχή.

### **Αντί επιλόγου**

Θα μπορούσε κανείς να ξεκινήσει αυτή τη συζήτηση με

την ακόλουθη επιστολή που έστειλε ο Αντόνιο Γκράμσι στη γυναίκα του, στις 31 Αυγούστου 1931, από τη φυλακή, και ενδεχομένως από το ακόλουθο απόσπασμά της:

*«Αγαπημένη Τζούλια,*

*βρήκα πολύ ενδιαφέρον στο γράμμα σου (Αύγουστος 13/8) ότι ο Ντέλιο και ο Τζουλιάνο πέρασαν τον χρόνο τους πιάνοντας βατράχους. Μερικές μέρες πριν, σε ένα άρθρο περιοδικού, διάβασα μια αναφορά στη γνώμη της Λαίδης Άστορ για το πώς αντιμετωπίζονται τα παιδιά στη Ρωσία (η Λαίδη Άστορ συνοδευόταν από τον Τζορτζ Μπέρναρντ Σο και τον Λόρδο Λόθιαν σε πρόσφατη επίσκεψή της εκεί). Σύμφωνα με το άρθρο, η μοναδική κριτική της Λαίδης Άστορ ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών είναι η ακόλουθη: οι Ρώσοι είναι τόσο αγχώδεις με το να κρατούν τα παιδιά καθαρά, που δεν επιτρέπουν σε αυτά μήτε καν χρόνο για να λερώνονται. [...] Χαίρομαι που δίνεται η ευκαιρία στον Ντέλιο και τον Τζουλιάνο να λερωθούν πιάνοντας βατράχους. Θα ήθελα να ξέρω αν αυτοί είναι φαγώσιμοι βάτραχοι, επειδή κάτι τέτοιο θα έδινε στη δραστηριότητά τους –το να είναι κυνηγοί βατράχων– έναν πρακτικό και ωφέλιμο χαρακτήρα, που δεν θα έπρεπε να περιφρονηθεί. Δεν ξέρω αν έχεις την πρόθεση να συνεργαστείς μαζί μου ως προς αυτό, μιας και μπορεί να έχεις τις ίδιες αριστοκρατικές προκαταλήψεις ενάντια στους βατράχους, όπως η Λαίδη Άστορ (οι Άγγλοι αποκαλούν περιφρονητικά τους Γάλλους “αυτοί που τρώνε βατράχια”»), αλλά νομίζω πως θα έπρεπε να διδάξεις τα παιδιά να διακρίνουν τους φαγώσιμους βατράχους από εκείνους που δεν είναι: οι φαγώσιμοι βάτραχοι έχουν εντελώς λευκή κοιλιά ενώ οι άλλοι έχουν μια κοκκινωπή κοιλιά [...].»*

Αυτή η επιστολή αφορά ένα σχολείο που λαμβάνει υπόψη του ότι οι κοινωνικές ανισότητες και οι εθνοπολιτισμικές διαφορές καθορίζουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και ως μέθοδο και ως περιεχόμενο (ας πούμε μεταφορικά: «να μην λερώνονται τα παιδιά κυνηγώντας βατράχους» και οι «προκαταλήψεις της Λαίδης Άστορ»), διακρίνουν αρνητικά τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στη σχολική κοινότητα, αποκόπτοντας τη διερεύνηση των πρακτικών παραγωγής γνώσεων από την αποτίμηση της εμπειρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο. Τα γνωστικά αντικείμενα προκειμένου να συμβάλλουν στην ένταξη –νοούμενη ως συμπεριληψη– μπορούν να γίνονται διαρκώς ανοιχτά, «όχι αναυθεντική γνώση της ανατομίας των βατράχων αλλά σχέση, που εμείς αναπτύσσουμε με αυτή την ανατομία», αυτό το «θα έπρεπε να διδάξεις τα παιδιά να διακρίνουν [...] επειδή θα έδινε στη δραστηριότητα των παιδιών [...] έναν πρακτικό και ωφέλιμο χαρακτήρα» του Αντόνιο Γκράμσι.