

TEN YEARS AFTER

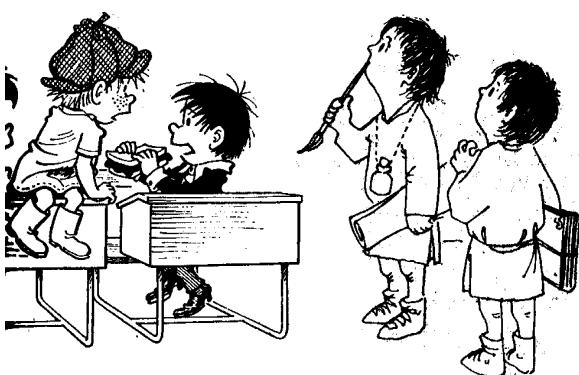
η απεργία των δασκάλων στο φως
των αλλαγών στην εκπαίδευση
τα τελευταία δέκα χρόνια

Αν και ζούμε σε πληθωριστικούς καιρούς,
πληθωρικές απεργίες όπως αυτή των
δασκάλων, που διήρκεσε έξι εβδομάδες,
σπανίζουν. Αξίζει λοιπόν να αποτίσουμε εδώ,
στον απόηχο αυτού του αγώνα, ένα φόρο
τιμής, έστω με τη μορφή κάποιων ψύχραιμων
γενικότερων σκέψεων που αφορούν την
εκπαίδευση συνολικά.

Προορισμένη ν' αποτελεί τον κύριο τομέα που διαμορφώνει, κατηγοριοποιεί και κατανέμει το εμπόρευμα εργατική δύναμη μέσα σ' έναν όλο και διευρυνόμενο καπιταλιστικό καταμερισμό εργασίας, η εκπαίδευση από τη δεκαετία του '60 και μετά μαζικοποιείται και επεκτείνεται κι αυτή. Αρχίζει έτσι να γεννά απαιτήσεις, προσδοκίες κοινωνικής ανόδου, «ευκαιρίες» κινητικότητας, ατομικές «επιτυχίες» και ταυτόχρονα να συσσωρεύει εντάσεις και αντιφάσεις, διαψεύσεις και ατομικές «αποτυχίες» (τις λένε και «σχολικές»). «Αυτή καθ' αυτή η πορεία εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, στην οποία οφείλεται η μαζική παραγωγή προσδοκιών (που στην Ελλάδα ειδικά βρήκε προσωρινά την πρακτική της ικανοποίηση στην αύξηση του μικροαστικού και δημοσιοϋπαλληλικού στρώματος τις δεκαετίες του '70 και '80), προκάλεσε αναπόφευκτα μια δομική κρίση στην ιεραρχική κατανομή του εργατικού δυναμικού και ταυτόχρονα συνεπέφερε κρίση πειθαρχίας και νοήματος στο δημόσιο σχολείο», γράφαμε στο τεύχος 7 των Παιδιών της Γαλαρίας, πριν δέκα περίπου χρόνια, το 1998, καθώς συμμετείχαμε στο κίνημα ενάντια στην τότε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (που έφερε το κακόχρο όνομα «νόμος 2525» ή «μεταρρύθμιση Αρσένη», από τον ήδη ξεχασμένο πια σήμερα εισηγητή της). Δέκα χρόνια μετά, είμαστε υποχρεωμένοι να πούμε ότι αυτή η κρίση ...συνεχίζεται. Όπως αλλιώς κι αν την πεις, κρίση νομιμοποίησης του σχολείου, κρίση του επιλεκτικού-ανταγωνιστικού χαρακτήρα του, κρίση

προσδοκιών, κρίση αντιστοιχίας προσόντων-καριέρας, η εκπαίδευση έχει μπει **αμετάκλητα** σ' αυτήν την τροχιά κρίσης και θα είμαστε εξίσου ακριβείς αν προεξοφλήσουμε τη διατήρησή της και για τα επόμενα πχ δέκα χρόνια, τουλάχιστον.

Είναι ακριβώς το εύρος των λειτουργιών που καλείται σήμερα η εκπαίδευση να επιτελέσει αλλά και η κοινωνική τους βαρύτητα τέτοια, που την καταδικάζει να βρίσκεται συνεχώς σε κατάσταση κρίσης. Στο βαθμό που το σχολείο οικειοποιήθηκε και ενσωμάτωσε λειτουργίες που ιστορικά ανήκαν σε άλλους θεσμούς (οικογένεια, εργατική κοινότητα, εργαστήριο, επιχείρηση), όλες οι κοινωνικές αντιθέσεις εκδηλώνονται μέσα σ' αυτό. Η κοινωνικοποίηση δεν περιορίζεται πια μέσα στην οικογένεια, η μαθητεία μέσω της οποίας μεταδίδετο η εργατική γνώση έχει σχεδόν εκλείψει και οι ατομικοί καπιταλιστές δε δικαιούνται πλέον ν' αναλάβουν μεμονωμένα τη βασική εκπαίδευση των εκμεταλλευμένων τους. Καθώς ο ρόλος του γιγαντώνεται, το σχολείο μοιραία γίνεται το πεδίο των κοινωνικών συγκρούσεων και αντιθέσεων, το πεδίο των ταξικών διεκδικήσεων και κινημάτων (και συχνά σε καθημερινό επίπεδο, των ατομικών διαγκωνισμών). Εξίσου μοιραία, αφού όλα αυτά διαδραματίζονται στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού θεσμού θ' αναγιγνώσκονται ως εκπαιδευτική κρίση κι όχι ως κρίση των ταξικών εκμεταλλευτικών σχέσεων. Ιδωμένα τα πράγματα απ' αυτήν τη σκοπιά, ακόμα κι αν το σημερινό σχολείο έχει χάσει το μονοπάλιο που κατείχε στη μετάδοση και διαχείριση γνώσεων, με ισχυρούς, και ίσως γοητευτικότερους, ανταγωνιστές τα MME και το Internet, εν τούτοις καθόλου δεν έχει χάσει τον κοινωνικό του ρόλο (κι ούτε φαίνεται στον ορίζοντα των κοινωνικών θεσμών τι θα μπορούσε να το αντικαταστήσει): χρησιμοποιείται τόσο απ' την πλευρά του καπιταλιστικού κράτους για τη νομιμοποίηση των ταξικών σχέσεων, όσο και από την πλευρά της εργατικής τάξης για την άμβλυνση των διαχωρισμών και της επιλογής. Και οι δύο αυτές αλληλοσυγκρουόμενες επιδιώξεις στοχεύουν κατευθείαν στην καρδιά της **αναπαραγωγής** των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων.¹



Οι νεοφιλελεύθερες απόπειρες αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης προ δεκαετίας απαντήθηκαν κινηματικά και στο προαναφερθέν τεύχος είχαμε προσπαθήσει επίσης να συμβάλλουμε στη θεωρητική καταγραφή αυτής της (πολλαπλής και αντιφατικής εν πολλοίς) απάντησης. Οι θέσεις που διατυπώναμε, ωστόσο, αν και γενικά σωστές, έπασχαν εν τούτοις από την υπερβολική βεβαιότητα ότι το καπιταλιστικό κράτος ήταν σε θέση να ξεπεράσει την κρίση του. Το σχέδιο ξεπεράσματος ήταν ήδη ορατό, παρέμεινε όμως μόνο σχέδιο. Έτσι, αναφερόμασταν σε «διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα [που] συνδέουν

τους προσανατολισμούς στην εκπαίδευση με μια μεταφορντιστική οργάνωση της εργασίας και αντιστοιχούν τα προσόντα εργασίας σε εκπαιδευτικά προσόντα, με στόχο να εκπαιδεύσουν τον αυριανό πολυλειτουργικό εργαζόμενο-συνεργάτη, που γενικότερα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σαν χρήστη-καταναλωτή τεχνολογικών προϊόντων και υπηρεσιών...», στο ρόλο που θα έπαιζε η «αποκέντρωση που στοχεύει όχι μόνο στον κατακερματισμό των αντιστάσεων και απαιτήσεων και στη μετακύλιση του κόστους της εκπαίδευσης στις τοπικές κοινωνίες αλλά και στην ενίσχυση της 'αυτονομίας' του συλλόγου, σαν μονάδα 'συνεταιριζόμενων, συνεργαζόμενων, αυτοαξιολογούμενων' διδασκόντων που αυτοδιαχειρίζονται –πιθανόν και ανταγωνιστικά προς τους άλλους συλλόγους– το σχολείο τους (συχνά με τη βοήθεια χορηγών)» και στη μετάλλαξη των εκπαιδευτικών από λειτουργούς –«λέξη που σπανίως ακούγεται σήμερα, αν και μόλις λίγα χρόνια πριν χρησίμευε σαν ταυτότητα κύρους, σύμβολο μιας απαρχαιωμένης σοσιαλδημοκρατικής 'ανθρωπιστικής' αντίληψης και άλλοθι συντεχνιακών διεκδικήσεων»– σε «professionals».²

1 Είναι προφανές ότι θεωρούμε ρηχή την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι απλώς ένας «ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους». Ακόμα περισσότερο, δε θεωρούμε το κράτος ως απλό όργανο των συμφερόντων του κεφαλαίου. Το κράτος δεν είναι αυτόβουλος συλλογικός καπιταλιστής αλλά μια στιγμή της ανταγωνιστικής καπιταλιστικής σχέσης, άρα πεδίο ταξικής πάλης. Επ' αυτών των ζητημάτων, βλ. την μπροσούρα της Ομάδας ενάντια στον εκβιασμό της μισθωτής εργασίας, Σκοτώνουν τα άλογα στη δουλειά και όταν γεράσουν τα θάβουν ιδίοις εξόδοις, 2002.



Στη δε τριτοβάθμια, είχαμε προεξοφλήσει ότι η προσπάθεια διαχωρισμού των εργατών χαμηλής ειδίκευσης από τους απόφοιτους πανεπιστημιακών σχολών και των πτυχιούχων μέσης και χαμηλής ειδίκευσης από τους μεταπτυχιακούς θα στεφόταν από επιτυχία. Το λάθος μας, ίσως κατανοητό όταν διατυπώνεται σε καιρούς που βιώνουμε μια ολομέτωπη επίθεση, ήταν ότι πήραμε **τοις μετρητοίς** τις ιδεολογικές κορώνες του σοσιαλ(νεο)φιλελευθερισμού στην απόπειρά του να λύσει τις αντιφάσεις που κληρονόμησε από τη σοσιαλδημοκρατία. Εννοείται, ωστόσο, ότι οι αντίπαλοί μας μετρούσαν, με την ψήφιση του νόμου 2525 το 1997, αρκετές νίκες και μάλιστα πολύ υλικές: η κατάργηση της επετηρίδας σήμαινε την αρχή της επιβολής της δια βίου εκπαίδευσης μέσω της λογικής της αξιοκρατίας και του ανταγωνισμού εκεί όπου πριν ήταν εξασφαλισμένη μια τυπική ισότητα· στη δευτεροβάθμια, η επιλογή έγινε σκληρότερη με τη δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου και των ΤΕΕ και στα πανεπιστήμια επιχειρήθηκε η επί χρήμασι κατάρτιση, μέρος κι αυτή της δια βίου εκπαίδευσης, με την εισαγωγή των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής.

Ωστόσο, μια σειρά ορατών αγώνων εκείνης της περιόδου –το κίνημα των αδιόριστων και οι συγκρούσεις στα εξεταστικά κέντρα ενάντια στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ τον Ιούνιο του '98, οι μαθητικές και φοιτητικές καταλήψεις που ακολούθησαν την ίδια χρονιά– αλλά και αρκετές υπόκωφες αντιδράσεις και αρνήσεις μαθητών, εκπαιδευτικών, πανεπιστημιακών και γονέων ροκάνισαν το εξεταστικό τερατούργημα του Ενιαίου Λυκείου, με αποτέλεσμα τη σχετική χαλάρωση της επιλεκτικής του διαδικασίας και το σπάσιμο του κάθετου διαχωρισμού μεταξύ της «ελίτ» των ΑΕΙ-ΤΕΙ και των «πεταμένων» των ΤΕΕ. Τα δε Προγράμματα Σπουδών Επιλογής δεν κατάφεραν να προχωρήσουν πέρα από την εξαγγελία τους και δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Ακόμα και το αρχικό χρονοδιάγραμμα κατάργησης της επετηρίδας τροποποιήθηκε, μέσω της δημιουργίας ενός περίπλοκου συστήματος από διαφορετικές λίστες προσλήψεων που παρέκαμπταν τον ΑΣΕΠ.

Από τις αρχές μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000, άρχισε να γίνεται αναγνωρίσιμη η «καινούργια» στρατηγική του κράτους και της καθαρόαιμης νεοφιλελεύθερης εκδοχής του. Χοντρικά, συνίσταται σε δύο απλές συνταγές: αλλαγή *ιδιοκτησιακού καθεστώτος* (ή έστω πορεία προς αυτήν την κατεύθυνση) και σε μεγάλο βαθμό, *υποχρηματοδότηση* από το κράτος. Με την εφαρμογή της πρώτης –ορατή προς το παρόν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια μόνο στη σχεδιαζόμενη σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα για την κατασκευή και από κοινού εκμετάλλευση των νέων σχολικών κτιρίων– κάνουν δειλά την εμφάνισή τους στα σχολεία εταιρείες-χορηγοί, διεκδικώντας άμεσα το κομμάτι που τους αντιστοιχεί από την εκπαίδευση του μελλοντικού δυναμικού τους. Η αναθεώρηση του άρθρου 16 του συντάγματος αποτελεί επίσης μέρος της ίδιας διαδικασίας, σ' ό,τι αφορά τα

2 Βλ. *Ta Παιδιά της Γαλαρίας*, τ.7.



πανεπιστήμια. Η μείωση των δημόσιων δαπανών στον τομέα της εκπαίδευσης είναι μια σταθερά του νεοφιλελεύθερισμού, αντιφατική και καταδικασμένη να προκαλεί περισσότερα προβλήματα από όσα υποτίθεται ότι λύνει. Από τη μια, η εγκατάλειψη απαξιώνει τη δημόσια εκπαίδευση, βιοθά το κράτος ν' απαλλαγεί από ένα μεγάλο μέρος των εξόδων του και επιταχύνει τη διαδικασία μεταρρύθμισής της που προβάλλεται μάλιστα ως «κοινωνικό αίτημα». Από την άλλη, οι μεμονωμένοι καπιταλιστές (είτε μιλάμε για χορηγούς της πρωτοβάθμιας είτε για ιδιοκτήτες πανεπιστημιακών σχολών), από την εποχή του Κέυνς ακόμα, είχαν την κακή φήμη της ανικανότητας να δουν πέρα από τα ατομικά τους συμφέροντα και να θέσουν εαυτούς στην υπηρεσία της συσσώρευσης του κεφαλαίου γενικά. Μ' άλλα λόγια, οι προτεραιότητες μιας επιχείρησης ή ακόμα και ενός τομέα δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις λειτουργίες που το κράτος ιστορικά επωμίστηκε.

Ακόμα και στο ιδεολογικό επίπεδο, οι νεοφιλελεύθεροι δύσκολα κρύβουν τη χοντροκοπιά τους. Η αξιοκρατία εμφανίζεται απογυμνωμένη από τη σοσιαλφιλελεύθερη μυστικοποίηση που αναφερόταν στην υποτιθέμενη κοινωνική χρησιμότητά της. Για τους νεοφιλελεύθερους, το δικαίωμα του ατόμου να λειτουργεί ως επιχείρηση οδηγεί σε μια ιστορική συρρίκνωση της ιδέας του κράτους δικαίου ενώ η «κοινωνία» αντιμετωπίζεται ως απλό άθροισμα μυριάδων ιδιωτών (ή οικογενειών –νοικοκυριών, όπως έλεγε η Θάτσερ) ανταγωνιστικών μεταξύ τους. Το πρόβλημα, βέβαια, για τους νεοφιλελεύθερους είναι ότι έτσι πριονίζουν τη βάση από την οποία αντλούν τη νομιμότητά τους, κάτι που με τη σειρά του θα κάνει την ενίσχυση του κράτους (και της κρατικής μέριμνας για την εκπαίδευση συνακόλουθα) αναγκαία. Φαύλος κύκλος.

Σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, είτε μιλάμε για το νηπιαγωγείο με τις νέες προτάσεις περί σχολειοποίησής του και άρα ταχύτερης εισαγωγής των νηπίων στο χώρο της μετρησιμότητας, της αξιολόγησης και συνεπώς της εργασίας· είτε για τη δευτεροβάθμια με τις προτάσεις του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας για αυστηρότερη επιλογή των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου και προώθηση μέρους του μαθητικού πληθυσμού στην πρόωρη κατάρτιση μέσω των «νέων» τεχνικών σχολείων³ είτε για το νόμο-πλαίσιο στα πανεπιστήμια που εντατικοποιεί το ήδη επιχειρηματικό περιβάλλον της ανώτατης κρατικής εκπαίδευσης απειλώντας με έξωση το αντιπαραγωγικό (και άρα περιπτό) διανοητικό προλεταριάτο, είναι διαρκής η προσπάθεια προσομοίωσης της εκπαίδευσης με επιχείρηση, με ένταση της αξιολόγησης και του ελέγχου της αποτελεσματικότητας της (διαφοροποιημένης) εργατικής δύναμης.

Όπως και στη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας, έτσι και πρόσφατα, οι ορατοί και αόρατοι αγώνες έβαζαν και βάζουν όρια στην καπιταλιστική αξιοποίηση της εκπαίδευσης. Στην πρώτη περίπτωση ανήκουν οι φοιτητικές καταλήψεις, τόσο του περασμένου Ιουνίου όσο και οι τωρινές, και στη δεύτερη κάποιες λίγο-πολύ αφανείς διαδικασίες που υπόγεια σαμποτάρουν τις επιβαλλόμενες «καινοτομίες». Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πως, στην πρωτοβάθμια, οι απόπειρες μετατροπής των εκπαιδευτικών σε «επαγγελματίες» –στην ουσία διεκπεραιωτές άνωθεν εντολών μέσω «προγραμμάτων» και project προς άγραν χορηγών– σκόνταψαν πάνω σ' ένα συνδυασμό αρνήσεων. Η «ευέλικτη ζώνη», όπως πλασαρίστηκε από τους ιδεολόγους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, θλιβερή καρικατούρα

³ Στην αρχική εισιγητική έκθεση του νόμου 3475/06 δεν προβλεπόταν η πρόσβαση των αποφοίτων των νέων ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ στα ΤΕΙ. Στις 5/2/07 το υπουργείο ανακοίνωσε ότι θα προβλεφθεί ποσοστό πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των αποφοίτων των ΕΠΑΛ. Όπως και στην προηγούμενη μεταρρύθμιση, έτσι και τώρα, οι «αόρατες» αντιδράσεις που αναφέραμε παραπάνω αλλά και οι ορατές –δεξ ΟΛΜΕ– κατάφεραν να βελτιώσουν κάπως τα αρχικά σχέδια.

εφαρμογής παλιών αρχών της ριζοσπαστικής εκπαίδευσης, δεν έπεισε ούτε σχετικά με τη «σύνδεση του σχολείου με τη ζωή» ούτε σχετικά με την «κατάργηση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας» και την «ανάπτυξη της συνεργασίας» μεταξύ των μαθητών μέσω της «αυτονομίας στην κατάκτηση της γνώσης». Πολύ απλά, οι περισσότεροι διέκριναν πίσω από τα παχιά λόγια μια προσπάθεια ελέγχου των δραστηριοτήτων τους μέσω της εκπόνησης συγκεκριμένων και εγκεκριμένων «προγραμμάτων» και όχι αυτονομία: διέκριναν διατίρηση αν όχι κι ενίσχυση ακόμα των ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και, σε τελευταία ανάλυση, ...περισσότερη και απλήρωτη δουλειά. Στην πορεία, έγινε σαφές ότι αποτελούσε αποφασιστικής σημασίας ζήτημα για το υπουργείο, στο βαθμό που συνόψιζε τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της πολιτικής του: συνδυασμός κεντρικού γραφειοκρατικού ελέγχου και αποκέντρωσης, υποχρηματοδότηση απ' την πλευρά του κράτους και εσωτερίκευση της λογικής του κεφαλαίου με την ενθάρρυνση της εισόδου χορηγών για τη χρηματοδότηση των προγραμμάτων.

Ας επιχειρήσουμε εδώ τώρα να συνοψίσουμε τις αντιστάσεις στις μεταρρυθμιστικές απόπειρες του κεφαλαίου τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση που, όπως είπαμε, με όπλα την υποχρηματοδότηση, την εντατικοποίηση και την αυστηρότερη επιλογή στοχεύουν να αντιμετωπίσουν την κρίση στην ιεραρχική κατανομή του εργατικού δυναμικού αλλά και ταυτόχρονα να εξακολουθούν να νομιμοποιούν τις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις –ένας συνδυασμός που, ας το ξαναπούμε, είναι καταδικασμένος να γεννά συνεχώς νέες κρίσεις και αντιφάσεις.⁴ Ας επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στους εκπαιδευτικούς (και ιδιαίτερα σ' αυτούς της πρωτοβάθμιας) για να ξαναγυρίσουμε στην αρχή του κειμένου, στην πολυήμερη απεργία των δασκάλων.

*

Η εργασία των δασκάλων συνίσταται στην παραγωγή και αναπαραγωγή των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων και συγκεκριμένα του εμπορεύματος εργατική δύναμη. Το εμπόρευμα αυτό έχει μια εκνευριστική ιδιομορφία. Σ' αντίθεση με τα άλλα, ποτέ δεν παράγεται στην τελική του μορφή, αλλά συνεχώς (πρέπει να) αναπαράγεται εντός κάθε ανθρώπινου όντος. Αυτό υποκειμενικά, τόσο για το εμπόρευμα μαθητή όσο και για το εμπόρευμα δάσκαλο, έχει κάποιες επιπτώσεις. Στο βαθμό που έχουμε αμετάκλητα απομακρυνθεί από την εποχή που το κεφάλαιο χρησιμοποιούσε κατά κύριο λόγο βία για να εξαναγκάσει τους ανθρώπους να υπακούσουν σ' αυτό, η εκπαίδευση κατ' ανάγκη, εντάσσεται στις διαδικασίες συναίνεσης της σύγχρονης εποχής. Άρα η εργασία του δάσκαλου (πρέπει να) παράγει συναίνεση, αφού το εμπόρευμα εργατική δύναμη που παράγει δε νοείται απλά ως ικανότητα προς εργασία, αλλά πρωτίστως ως συγκατάθεση του υποκειμένου να εργαστεί. Τι γίνεται όταν η εργασία αυτή, τόσο για αυτόν που την εκτελεί όσο και γι' αυτόν που αποτελεί το αντικείμενό της, σταδιακά αποκτά όλο και περισσότερο χαρακτηριστικά **αλλοτριωμένης, επιβεβλημένης από τα πάνω, αφηρημένης** εργασίας; Χαρακτηριστικά που γίνονται όλο και πιο έντονα εξαιτίας της εμμονής του νεοφιλελευθερισμού με την αποδοτικότητα και τον εξωτερικό έλεγχο; Πώς, μ' άλλα λόγια, βιώνει και εισπράτει ο δάσκαλος την άρνηση του μαθητή να



⁴ Προκύπτουν επίσης και κάποιες επιμέρους αντιφάσεις για το κεφάλαιο εξαιτίας της νεοφιλελεύθερης αναδάρθρωσης της εκπαίδευσης: στο βαθμό που το (λιγότερο μαζικό) πανεπιστήμιο της δεκαετίας του '60 ήταν περισσότερο αυτόνομο, συντελούσε στη διαμόρφωση πιο ευφάνταστων εργαζομένων, με μεγαλύτερες ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, άρα πιο παραγωγικών για το κεφάλαιο. Γ' αυτό πολλοί εργοδότες προτιμούν εργαζόμενους με παραδοσιακούς τίτλους σπουδών, παρά όσους έχουν καταρτιστεί σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Παρεμπιπόντως, ο αγγλικός ΣΕΒ αντιτάχθηκε στην εισαγωγή διδάκτρων στα πανεπιστήμια και την κατάργηση των υποτροφιών.



την εργασία τους ως αλλοτριωτική και όλο και πιο άλλη γένη προς αυτούς. Αν και η γραφειοκρατικοίση δεν είναι (και ίσως δεν μπορεί ποτέ να γίνει) πλήρης, εντούτοις η αυστηρότητα της τήρησης του αναλυτικού προγράμματος, η αύξηση των εξετάσεων και η προσπάθεια εισαγωγής συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων είναι φαινόμενα που δεν μπορούν να περάσουν απαρατήρητα. Ακόμα και η εισαγωγή των μαθημάτων των ειδικοτήτων εδώ και πάνω από μια δεκαετία, αποτέλεσμα της κατάτμησης της γνώσης σε διακριτά «αντικείμενα», έγινε αντιληπτή ως περιορισμός του δασκάλου σε συγκεκριμένες «αρμοδιότητες». Στον όλο και μικρότερο έλεγχο του δασκάλου σήμερα στο περιεχόμενο της δραστηριότητάς του, έχει επίσης συμβάλλει η εισαγωγή προγραμμάτων-πακέτων σχετικά με το περιβάλλον και την υγεία, έτοιμων και τυποποιημένων. Η εισαγωγή των νέων βιβλίων έκανε πιο ασφυκτικά τα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων και αύξησε τον όγκο της ύλης, μειώνοντας ακόμα περισσότερο την ελευθερία κινήσεων του δασκάλου (για να μείνουμε σε μία διάσταση της εισαγωγής των νέων βιβλίων).

Η εντατικοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει εμφανώς τις σχέσεις δασκάλων-μαθητών και εδώ δε θα καταπιαστούμε με τα εύκολα: τον παραδοσιακό αυταρχισμό και την επιβολή της καθαρής εξουσίας που απορρέει από τον εντολέα-δάσκαλο. Οι μαθητές όλο και περισσότερο παρουσιάζονται ως το προϊόν μιας αλλοτριωμένης δραστηριότητας, εργατική δύναμη που θα πρέπει στο μέλλον τη μέγιστη δυνατή υπεραξία, που θα πρέπει να παράγει και ν' αναπαράγει το κεφάλαιο ως κοινωνική σχέση που συντρίβει τους ανθρώπους, των δασκάλων συμπεριλαμβανομένων. Συνεπώς, οι ίδιοι οι δάσκαλοι δημιουργούν το προϊόν, δηλ. την κοινωνική σχέση, που στρέφεται και εναντίον τους. Η αναφορά σ' όλα αυτά δε γίνεται από μια νοσταλγική διάθεση επιστροφής στον παλιό, παραδοσιακό δάσκαλο των «ανθρώπινων αξιών» που μύριζε κιμωλία. Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι η ιστορική μετεξέλιξη του σχολείου στη φάση της πραγματικής υπαγωγής του στο κεφάλαιο για να εξετάσουμε πώς η αίσθηση αποξένωσης του δασκάλου από το μαθητή-προϊόν, η οποία ξεκινά ήδη από την πρωτοβάθμια, είναι μια ακόμα αιτία της κοινής (αλλά όχι απαραίτητα (διας)) δυσανεξίας τους και της υπόγειας ή ορατής αντίστασής τους. Να προσθέσουμε εδώ, ότι η δυσφορία τους γίνεται τόσο πιο ανυπόφορη, όσο περισσότερη εργασία επιβάλλει ο ένας πόλος στον άλλο μέσα σ' ένα γενικότερο ανταγωνιστικό τοπίο.⁵

Θα εντοπίσουμε μια επιπλέον διάσταση αλλοτριώσης στον όλο και πιο αφηρημένο χαρακτήρα που τείνει να πάρει η εκπαίδευση στην εποχή μας. Αν θεωρήσουμε ότι σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία η μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και κουλτούρας μέσω κοινωνικών σχέσεων, κωδίκων και εθίμων είναι η κατ' εξοχήν ανθρώπινη δραστηριότητα, τότε η εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι της τείνει να εμφανίζεται σήμερα αποξενωμένη απ' το ανθρώπινο είδος στο βαθμό που μετατρέπεται σταδιακά σε απλό μέσο μετάδοσης –εξωτερικά και από τα πάνω καθορισμένων– προκάτ πληροφοριών, στερούμενη όλο και πιο πολύ το συγκεκριμένο, χρήσιμο χαρακτήρα της.

Οι δάσκαλοι δε βιώνουν ακόμα (στην Ελλάδα, τουλάχιστον) την πίεση της μετρητικότητας της δραστηριότητάς τους και το άγχος της νόρμας των τυποποιημένων εξετάσεων από βάση δεδομένων –όλα αυτά βρίσκονται ακόμα στο στάδιο του σχεδιασμού. Αντίθετα, στα πανεπιστήμια παρόμοιες διαδικασίες εντείνονται. Η εισαγωγή πιστωτικών μονάδων για το φοιτητή και αντίστοιχα μονάδων

παραχθεί και ν' αναπαραχθεί ως διαφοροποιημένη εργατική δύναμη; Πώς βιώνει την απροθυμία του μαθητή να κατηγοριοποιήθει ιεραρχικά και να κατανεμηθεί σε κοινωνικές θέσεις; Θα κρατήσουμε αυτά τα ερωτήματα για τη συνέχεια όπου θα δείξουμε πως τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά, έστω και υπόρρητα, η άρνηση του ρόλου του δασκάλου ήταν υπαρκτή και αποτέλεσε την καύσιμη ύλη που διατήρησε την πρόσφατη απεργία των έξι εβδομάδων.

Ας επιστρέψουμε, ωστόσο, στο πως και γιατί σήμερα όλο και περισσότερο οι δάσκαλοι βιώνουν

την εργασία τους ως αλλοτριωτική και όλο και πιο άλλη γένη προς αυτούς. Αν και η γραφειοκρατικοίση δεν είναι (και ίσως δεν μπορεί ποτέ να γίνει) πλήρης, εντούτοις η αυστηρότητα της τήρησης του αναλυτικού προγράμματος, η αύξηση των εξετάσεων και η προσπάθεια εισαγωγής συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων είναι φαινόμενα που δεν μπορούν να περάσουν απαρατήρητα. Ακόμα και η εισαγωγή των μαθημάτων των ειδικοτήτων εδώ και πάνω από μια δεκαετία, αποτέλεσμα της κατάτμησης της γνώσης σε διακριτά «αντικείμενα», έγινε αντιληπτή ως περιορισμός του δασκάλου σε συγκεκριμένες «αρμοδιότητες». Στον όλο και μικρότερο έλεγχο του δασκάλου σήμερα στο περιεχόμενο της δραστηριότητάς του, έχει επίσης συμβάλλει η εισαγωγή προγραμμάτων-πακέτων σχετικά με το περιβάλλον και την υγεία, έτοιμων και τυποποιημένων. Η εισαγωγή των νέων βιβλίων έκανε πιο ασφυκτικά τα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων και αύξησε τον όγκο της ύλης, μειώνοντας ακόμα περισσότερο την ελευθερία κινήσεων του δασκάλου (για να μείνουμε σε μία διάσταση της εισαγωγής των νέων βιβλίων).

Η εντατικοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει εμφανώς τις σχέσεις δασκάλων-μαθητών και εδώ δε θα καταπιαστούμε με τα εύκολα: τον παραδοσιακό αυταρχισμό και την επιβολή της καθαρής εξουσίας που απορρέει από τον εντολέα-δάσκαλο. Οι μαθητές όλο και περισσότερο παρουσιάζονται ως το προϊόν μιας αλλοτριωμένης δραστηριότητας, εργατική δύναμη που θα πρέπει στο μέλλον τη μέγιστη δυνατή υπεραξία, που θα πρέπει να παράγει και ν' αναπαράγει το κεφάλαιο ως κοινωνική σχέση που συντρίβει τους ανθρώπους, των δασκάλων συμπεριλαμβανομένων. Συνεπώς, οι ίδιοι οι δάσκαλοι δημιουργούν το προϊόν, δηλ. την κοινωνική σχέση, που στρέφεται και εναντίον τους. Η αναφορά σ' όλα αυτά δε γίνεται από μια νοσταλγική διάθεση επιστροφής στον παλιό, παραδοσιακό δάσκαλο των «ανθρώπινων αξιών» που μύριζε κιμωλία. Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι η ιστορική μετεξέλιξη του σχολείου στη φάση της πραγματικής υπαγωγής του στο κεφάλαιο για να εξετάσουμε πώς η αίσθηση αποξένωσης του δασκάλου από το μαθητή-προϊόν, η οποία ξεκινά ήδη από την πρωτοβάθμια, είναι μια ακόμα αιτία της κοινής (αλλά όχι απαραίτητα (διας)) δυσανεξίας τους και της υπόγειας ή ορατής αντίστασής τους. Να προσθέσουμε εδώ, ότι η δυσφορία τους γίνεται τόσο πιο ανυπόφορη, όσο περισσότερη εργασία επιβάλλει ο ένας πόλος στον άλλο μέσα σ' ένα γενικότερο ανταγωνιστικό τοπίο.⁵

5 Δεν είναι υπερβολή. Αρκετοί μαθητές του δημοτικού, μεταφέροντας λόγια των γονιών τους, επέκριναν τους δασκάλους τους, μόλις ξανασυναντήθηκαν στις σχολικές αίθουσες, για την πολυήμερη απεργία.

διδασκαλίας για τον καθηγητή, μετατρέπουν τη μάθηση (και τη διδασκαλία) σε ισόμετρες, άρα ανταλλάξιμες, δραστηριότητες και μας εισάγουν στο σύμπαν του κοινωνικά αναγκαίου χρόνου αφηρημένης εργασίας –δεν είναι αυτό που, σαν μια άλλη μορφή χρήματος, θ' αποτελούσε για το κεφάλαιο το ιδανικό μέτρο κάθε δραστηριότητας;⁶

Με κάποιον άμεσο τρόπο η εκπαίδευση είναι πλέον συνδεδεμένη με τη λογική του κεφαλαίου. Αν στο επιχειρηματικό πανεπιστήμιο αυτό είναι ένα προφανές καθεστώς εδώ και μια δεκαετία τουλάχιστον, στην πρωτοβάθμια οι εταιρείες-χορηγοί κρούουν τη θύρα εδώ και λίγα χρόνια. Παρότι συχνά η αναφορά της αριστεράς στο «σχολείο της αγοράς» συσκοτίζει την πραγματικότητα, γιατί ταυτίζει τον μπαμπούλα της «αγοράς» με τα εργαλεία που χρησιμοποιεί το κεφάλαιο για να κάνει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία πεδίο παραγωγής και αναπαραγωγής του, εντούτοις, έστω κι έτσι, η τάση καπιταλιστικής αξιοποίησης της εκπαίδευσης είναι πλέον ορατή και διαπιστωμένη.

Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, και οι δάσκαλοι συγκεκριμένα αυτές τις τάσεις; Τι εκφράστηκε μέσα από την απεργία απέναντι σ' όλα αυτά; Το γεγονός ότι το αίτημα που κυριάρχησε επίσημα ήταν η αντίθεση στην υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης και δευτερευόντως στο «σχολείο της αγοράς», αξίζει κάποια ερμηνεία.

Ενταγμένο το πρώτο στη λογική της αύξησης των δημόσιων δαπανών, αντιτίθεται στη μετακύλιση του κόστους αναπαραγωγής της εργατικής τάξης στην ίδια την εργατική τάξη. Κατά κάποιο τρόπο, οι δάσκαλοι εξέφρασαν έτσι ένα αίτημα **εκ μέρους** όλης της εργατικής τάξης, αλλά χωρίς ουσιαστικά να το έχουν συνδιαμορφώσει. Αυτό όμως που έχει κυρίαρχη σημασία στη διατύπωση αυτού του αιτήματος είναι περισσότερο όσα υπονοούσε, παρά όσα αντιλαμβάνεται κανείς ρητά μ' αυτό. Σε περιόδους σοσιαλδημοκρατίας, ένα τέτοιο αίτημα θα ήταν απλώς ευνόητο ή από επαναστατική σκοπιά, ρεφορμιστικό. Σε νεοφιλελεύθερους όμως καιρούς, η υποχρηματοδότηση βιώνεται ως **απαξίωση** –και όχι πια απαραίτητα με όρους απωλεσθέντος κύρους, δηλ. συντηρητικά ή και αντιδραστικά ακόμη, όπως θα υπέθετε εκ πρώτης όψεως κανείς. Η απαξίωση του σχολείου σε συνδυασμό με την όλο και πιο αλλοτριωτική φύση της διδασκαλίας και την αποδένωση από τους μαθητές, γίνεται αντιληπτή ως μια αργή αλλά σταθερή διαδικασία μετατροπής δασκάλων και μαθητών σε **φτηνά, αναλώσιμα αντικείμενα**. Το γεγονός ότι η πρωτοβάθμια όλο και περισσότερο μπαίνει στο μύλο της αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου που συντρίβει δασκάλους και μαθητές (όχι με τον ίδιο τρόπο, φυσικά) ώστε να χρησιμοποιηθούν στην υπηρεσία κάποιου πράγματος αφηρημένου και όλο και λιγότερο ωφέλιμου, είναι ένα σχετικά πρόσφατο, πικρό βίωμα τόσο για μεγαλύτερους όσο και για νεότερους σε ηλικία δασκάλους. Η οικονομική μιζέρια της καθημερινότητας του σχολείου ταυτίζεται στα μάτια όλων με τη μιζέρια της έλλειψης νοήματος. Γίνεται όλο και πιο σαφές ότι η υλική φτώχεια της εκπαίδευσης συμπληρώνει τη φτώχεια του περιεχομένου της. Η παραδοσιακά θετική εικόνα του δασκάλου για τον εαυτό του, με τις ανθρωπιστικές και ανθρώπινες συμπαραδηλώσεις της, τείνει να γίνεται θολή κάτω από το βάρος της οικονομικής εγκατάλειψης και της αποξένωσης.

Το γεγονός ότι η σύνδεση αυτών των πραγμάτων δε βγήκε στο δημόσιο λόγο της απεργίας, ενώ ήταν διαρκώς παρούσα σε αρκετές συναντήσεις με γονείς, στα οργισμένα βλέμματα στο δρόμο, σε μεμονωμένα κείμενα, σε συζητήσεις και μισόλογα είναι ενδεικτικό της αδυναμίας της βάσης να εκφράσει ένα λόγο ουσιαστικό όσο και να ξεπεράσει την από τα πάνω εκπροσώπηση από το συνδικάτο. Και για τα δύο, φέρουν σε μεγάλο βαθμό οι ίδιοι οι απεργοί, και ειδικά αυτοί των έξι εβδομάδων, την αποκλειστική ευθύνη.



⁶ Επ' αυτού, βλ. David Harvie, Value production and struggle in the classroom: teachers within, against and beyond capital, στο Capital and Class, # 88.

Οι διαμαρτυρίες ενάντια στο «σχολείο της αγοράς» ήταν η δεύτερη κυρίαρχη πλευρά της απεργίας. Η «εισβολή των χορηγών» συγκέντρωσε όλο το μένος του λόγου των απεργών, συγκαλύπτοντας έτσι το γεγονός ότι η κρατική εκπαίδευση είναι ήδη συνδεδεμένη με το κεφάλαιο και ότι αυτή η σχέση δεν μπορεί να ταυτιστεί μόνο με έναν εξωτερικό εισβολέα με τη μορφή της τάδε ή δείνα εταιρείας. Η αδυναμία να εξηγηθεί και ν' αναλυθεί η αυξανόμενα αλλοτριωτική φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο δημόσιο σχολείο, έτσι όπως μέρα με τη μέρα όλο και πιο βαθιά τη βιώνουν οι δάσκαλοι μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, τα βιβλία,⁷ είναι ένα κατάλοιπο της σοσιαλδημοκρατικής αντίληψης που αρέσκεται να εξισώνει το κεφάλαιο με την αγορά και μόνο. Αν οι δάσκαλοι κατάφερναν να απεγκλωβιστούν από αυτήν τη στενή οππική, θα μπορούσαν να πουν πολλά για την καθημερινή τους αποξένωση και το μετρήσιμο χρόνο της διδασκαλίας. Πέρα από σκόρπιες κουβέντες, η αίσθηση αυτή που δε μετουσιώθηκε σε λόγο, εκφράστηκε κυρίως μέσα από τη μεγάλη διάρκεια της απεργίας. Πράγματι, αυτά καθ' αυτά τα αιτήματα δεν αρκούν για να ερμηνευθεί το πολυήμερο του αγώνα. Ισχυριζόμαστε ότι αυτό που συντήρησε την απεργία, αυτό που έκανε πολλούς απεργούς να επιδιώκουν τη συνέχισή της, να φωνάζουν από την τρίτη εβδομάδα και μετά «εμείς θα απεργούμε μέχρι το 3000», «σας χαρίζουμε και τον άλλο το μισθό», ήταν η επιθυμία της μη-επιστροφής στην αλλοτρίωση της τάξης. Μουγγή και υπόρρητη αυτή η επιθυμία μπόρεσε να στηρίξει υπόγεια έναν τόσο πολυήμερο αγώνα, του οποίου η διάρκεια δύσκολα εξηγείται αλλιώς. Γιατί το φαινομενικά παράδοξο της αναντιστοιχίας μεταξύ της επιμονής των απεργών και των λίγο-πολύ προβλέψιμων αιτημάτων τους, παύει να υφίσταται αν αναλογιστούμε ότι τα αιτήματα χρησιμοποιούνταν στην ονομαστική τους αξία, ως μέσο για να εκφραστεί κάτι βαθύτερο. Η άποψη αυτή ενισχύεται αν αναλογιστούμε τον επιθετικό χαρακτήρα της απεργίας: χωρίς να έχει προηγηθεί ένα ορατό πλήγμα από το κράτος και με έναν κατάλογο αιτημάτων, που, όπως φαινόταν και από τις συνελεύσεις,

μόνο με τυποποιημένο τρόπο έκφραζε αυτό που οι δάσκαλοι ένοιωθαν ότι διακυβεύεται, ο κόσμος εντούτοις, στην πλειοψηφία του εδώ στην Αθήνα, είτε δε γυρνούσε πίσω –στην περίπτωση των αποφασισμένων απεργών– είτε εφάρμοζε το σύστημα του μπαίνω-βγαίνω. Αυτό που τους κινούσε, ήταν αυτά που λέγονταν σε τοπικές συζητήσεις σχετικά με την εντατικοποίηση, την τυποποίηση, την αποστείρωση και κούραση, αυτά που δεν έφταναν στην κεντρική σκηνή του συνδικάτου ή στα media.

Το ζήτημα του εργατικού μισθού που έβαλε η απεργία το αφήσαμε για το τέλος, όχι ως λιγότερο σημαντικό, αλλά γιατί μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητό μέσα, πιστεύουμε, απ' την οππική που εκθέσαμε ως τώρα. Η αύξηση του μισθού εξέφραζε, αρχικά τουλάχιστον, έναν τρόπο αποζημίωσης για την απαξίωση σε συνθήκες αλλοτρίωσης. Σαν τέτοιο, ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρικό (κλαδικό) και λιγότερο εργατικό: «η δουλειά έχει γίνει απρόσωπη, αποξενωτική και εντατικοποιημένη –ας είναι τουλάχιστον λιγότερο κακοπληρωμένη», φαινόταν να λένε τα συνθήματα γύρω από το μισθό.

Ωστόσο, η επαφή με τους «άλλους» (γονείς ως επί το πλείστον αλλά και άλλους εργαζόμενους συμπαραστάτες) έκανε ορατή την ανάγκη συνάντησης πάνω σ' ένα κοινό έδαφος, που δεν μπορούσε πια να είναι η αντιστοιχία της δουλειάς του δασκάλου σε έναν «καλό» μισθό (άλλωστε εδώ κρυβόταν η αντίληψη περί ανωτερότητας της διανοητικής έναντι της χειρωνακτικής εργασίας), αλλά οι κοινές ανάγκες. Κάπως έτσι προέκυψε το «1400 για όλο το λαό» στα μέσα της απεργίας και έγινε αποδεκτό από την πλειοψηφία των δασκάλων τότε, πράγμα που δεν ήταν καθόλου κατακτημένο στην αρχή της. Η ανάγκη της συνεύρεσης με τους «άλλους» επιτάχυνε μια πορεία ανοίγματος της απεργίας προς τα έξω, με μία της πλευρά να είναι αυτό το αίτημα εξίσωσης μισθών. Η πραγματική, ωστόσο, συνάντηση με τους

⁷ Επ' αυτού, θα ήταν διαφωτιστικό να ρίξει κανείς μια ματιά στα νέα βιβλία των μαθηματικών.

«άλλους», περιορίστηκε είτε σε κοινές διαδηλώσεις με μια μειοψηφία φοιτητών είτε σε συζητήσεις με γονείς, διοργανωμένες από μειοψηφίες πάλι απεργών, όπου πάντως μπήκαν στην πραγματική τους βάση και συζητήθηκαν όλα τα ζητήματα, όχι φυσικά χωρίς εντάσεις. Ήταν εκεί που ειπώθηκαν αληθινές κουβέντες για το πως καθημερινά δάσκαλοι, γονείς και μαθητές συμμετέχουν ασθμαίνοντας σ' ένα γιγάντιο αγώνα δρόμου, για τους χαμένους αυτού του αγώνα, για τις απώλειες, για την ασφυξία των ρόλων... Δεν κατάφεραν όμως να καταλήξουν σ' έναν κοινό αγώνα για την αύξηση της των κοινωνικών δαπανών, δηλ. για την αύξηση του έμμεσου, κοινωνικού μισθού,⁸ ή για τη μείωση της διδακτέας ύλης, δηλ. του φόρτου εργασίας.

*

Η απεργία κάποτε έληξε. Αντιμέτωποι με την αλαζονία και αδιαλλαξία των αφεντικών, εγκλωβισμένοι σε μια διαμαρτυρία που δεν κατάφερνε να εκφράσει ούτε σε επίπεδο λόγου ούτε σε δράση το ξεπέρασμα του ρόλου και του συνδικάτου, που αυτή τη φορά είχε αριστερή ηγεσία, οι απεργοί δεν μπόρεσαν να κάνουν το παραπάνω βήμα. Βέβαια, αυτό δε θα ήταν και μικρό: η συλλογική αμφισβήτηση της αλλοτριωτικής και κατανεμητικής φύσης της εκπαίδευσης και η ταυτόχρονη κριτική του συνδικάτου, που αυτή τη φορά δεν «ξεπούλησε» αλλά εγκλώβισε το λόγο και τη δράση σε ένα «μέσο όρο», θα σήμαιναν κάτι πολύ παραπάνω από μια απεργία. Θα ισοδυναμούσαν με εξέγερση.

Ποιές ήταν τελικά οι θετικές πλευρές της απεργίας, αφού απτά, υλικά οφέλη δεν υπήρξαν καθόλου; Ας πούμε κατ' αρχήν ότι οι εργάτες της άυλης εργασίας αποκάλυψαν με την επιμονή τους ότι η νομιμότητα των εκπροσώπων του κράτους στη διαχείριση της εκπαίδευσης είναι πλέον εξίσου ...άυλη και ανίσχυρη. Η απεργία με την περιφρόνηση που της επιφύλαξε η εξουσία, απονομιμοποίησε οποιοδήποτε ισχυρισμό του κράτους και της νεοφιλελεύθερης εκδοχής του ότι εγγυάται τον «ποιοτικό», «δημόσιο» χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αν και αυτή η απονομιμοποίηση δεν οδήγησε πρακτικά σε κανένα προλεταριακό μέτωπο –κι ούτε καν στο πανεκπαίδευτικό– εντούτοις, δημιούργησε συνθήκες προλεταριακής συμμαχίας, που ενδέχεται στο μέλλον ν' αποδειχτούν πιο στέρεες, αν υπάρξει εμβάθυνση στα κοινωνικά διακυβεύματα του αγώνα. Με πρώτο και καλύτερο: τι είδους εκπαίδευση θέλουμε και σε ποιά κοινωνία;



Σε επίπεδο καθαρά εκπαίδευτικό, ενάμιση μήνας απεργίας ακύρωσε την εικόνα του εύρυθμου σχολείου. Πολύ περισσότερο τσαλάκωσε την εικόνα του δάσκαλου-«επαγγελματία», οργάνου του κράτους για την επιβολή του ιδεολογικού του ελέγχου, ή «μικροαστού» που απολαμβάνει –υποτίθεται– την προνομιακή του θέση. Εικόνα που σε μεγάλο βαθμό αποτελεί απομεινάρι ξεπερασμένων θεωρητικών ερμηνειών τόσο της ανάπτυξης του καπιταλισμού όσο και της δυναμικής και ιστορικής εξέλιξης της τάξης. Παραδόξως, αυτήν την εικόνα τη μοιράζονται –για διαφορετικούς λόγους και σκοπιμότητες ο καθένας– τόσο οι ιδεολόγοι της άρχουσας τάξης όσο και μια μερίδα των λενινιστών και αντιεξουσιαστών πολέμιων τους. Η απεργία, με τις όσες αδυναμίες της, μπορεί να μην έδωσε ικανοποιητικές, από προλεταριακή σκοπιά, απαντήσεις στα ζητήματα του περιεχομένου της εκπαίδευσης, του τεχνικού ελέγχου από πλευράς κράτους και της ιεραρχικής κατηγοριοποίησης της εργατικής δύναμης, αλλά με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, **τα άνοιξε**. Επίσης, αποτέλεσε μια ηχηρή προειδοποίηση για το μέλλον: θα πρέπει να υπολογίζει κανείς όσους μπορούν να αγωνίζονται για τόσο καιρό.

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο έκλεισε η απεργία, χωρίς προοπτική και χωρίς κάποιο χειροπιαστό όφελος, είχε (και θα έχει, πιστεύουμε) συνέπειες. Οι μη υλικές νίκες και η αλαζονία της άλλης πλευράς επιτάχυναν την οπισθοχώρηση, που κατέληξε σε κάποιο βαθμό να είναι απλά και

⁸ Για τους αγώνες που έχουν διθεί γύρω από τον κοινωνικό μισθό, δηλ. το μερίδιο του μισθού που δεν κυκλοφορεί ως ατομικό, βλ. την προαναφερόμενη στη σημ. 1 μπροσσούρα.

μόνο επιστροφή στη σχολική τάξη: το θέμα «αναπλήρωση των χαμένων ωρών» –πέρα από την από τα πάνω επιβολή του– αποκάλυψε τις αντιφάσεις της απεργίας και υπήρξε κάποια στιγμή κίνδυνος να οδηγήσει στην ακύρωσή της όχι μόνο ως γεγονός αλλά και ως περιεχόμενο. Η εμφάνιση ενοχικών συνδρόμων ειδικά στους απεργούς των έξι εβδομάδων οδήγησε πολλούς στην αποδοχή της λογικής του «*απεργώ και μετά αναπληρώνω την ύλη*», πράγμα που σήμαινε ουσιαστική επιστροφή στην τάξη της συμβατικής διδασκαλίας βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων και μηδένιζε την κριτική της ποσοτικοποίησης και εντατικοποίησής της. Η σύγκρουση πάντως με τη λογική της αναπλήρωσης μέσα στις διακοπές από όλο και περισσότερο απεργούς κατέληξε –προσωρινά– σε μια συμμαχία με τους γονείς. Το ζήτημα παραμένει, ωστόσο, ανοικτό και η έκβασή του θ' αποτελέσει σημαντικό κριτήριο για την περαιτέρω εκτίμηση της απεργίας σε ένα μελλοντικό απολογισμό.

Στο χρονολόγιο που συνοδεύει το παρόν κείμενο δεν γίνεται μια «αντικειμενική» καταγραφή των συμβάντων, στο βαθμό που κάτι τέτοιο είναι αδύνατο. Ως συμμετέχοντες αυτού του αγώνα και όχι ως εξωτερικοί παρατηρητές, επιλέξαμε τα γεγονότα που εμείς θεωρούμε ότι φωτίζουν καλύτερα την εξέλιξη της απεργίας τόσο στις συγκρούσεις της με τους εξωτερικούς της εχθρούς όσο και με τους εσωτερικούς. Εστιάζουμε και στις στιγμές που ανήκαν στη λογική της προβλέψιμης συνδικαλιστικής

ρουτίνας και σ' αυτές που ξεπερνούσαν αυτά τα όρια. Πρέπει ακόμα να έχει κανείς υπόψη του πως ζήσαμε την απεργία μέσα από τη δυναμική των συλλόγων της Αττικής. Πολύ διαφορετικό θα ήταν, κατά πάσα πιθανότητα, ένα χρονολόγιο προερχόμενο από την επαρχία.

Επίσης, στο παράρτημα θα βρει κανείς τις προκηρύξεις που κυκλοφορήσαμε στη διάρκεια της απεργίας, εμείς, μια μικρή ομάδα δασκάλων και μη δασκάλων προσπιάθωντας να εκφράσουμε κάποια από τα πολλά ανείπωτα αυτής της μεγάλης απεργίας. Επίσης υπάρχουν δύο κείμενα τρίτων: το ένα από ένα δημοτικό σχολείο της Κέρκυρας και το δεύτερο από –άγνωστό μας– συνάδελφο σχετικά με το θέμα της «αναπλήρωσης».

**Γκαράνς – Λασεναίρ
Ιανουάριος '07**

