

**Ένας εργάτης της αντίθεσης:
Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία**

Bernard Charlot¹
Université de Aracaju

Δεν είναι εύκολο να είναι κανείς εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία. Αφού το λέω, πρέπει να δώσω και κάποιες διευκρινίσεις. Πρώτον, δεν ήταν πότε εύκολο να είναι κανείς εκπαιδευτικός και η χρυσή εποχή που κάποιοι φαντάζονται δεν υπήρξε ποτέ. Δεύτερον, αν δεν είναι εύκολο είναι επίσης μια πρόκληση και πρέπει να πούμε, επίσης, ότι είναι ενδιαφέρον να είναι κανείς εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία και ότι είναι μια σημαντική εργασία για την ίδια την κοινωνία. Γιατί είναι συνάμα δύσκολο, ενδιαφέρον και σημαντικό το να είναι κανείς εκπαιδευτικός στην σύγχρονη κοινωνία; Θα υπεραμυνθώ εδώ της ιδέας ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας εργάτης της αντίθεσης – πάντα ήταν και είναι ακόμα περισσότερο στην σύγχρονη κοινωνία. Σε μια πρώτη φάση, θα προσπαθήσω να καταλάβω τι έχει γίνει εδώ και περισσότερο από μισό αιώνα με την εργασία του εκπαιδευτικού. Σε μια δεύτερη φάση, θα αναφέρω κάποιες από τις αντιθέσεις. Δεδομένου της ευρύτητας του θέματος, το συγκεκριμένο κείμενο δεν είναι παρά μία περίληψη, μία σύνθεση.

¹ bernard.charlot@terra.com.br.

1. Ο εκπαιδευτικός απέναντι στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας.

Στη δεκαετία του 1950, ακόμα κι αν από τότε δεν πληρωνόταν καλά, ήξερε τουλάχιστον τι περίμενε η κοινωνία από αυτόν: στο δημοτικό, να διδάξει ανάγνωση, γραφή, αριθμητική και κάποιες θεμελιώδεις κοινωνικοπολιτικές αρχές, στο λύκειο, να δώσει τις βάσεις στο πεδίο της ειδικότητάς του.

Η σχέση του εκπαιδευτικού με την κοινωνία γνωρίζει μια πρώτη θεμελιώδη αλλαγή κατά τη δεκαετία του 1960. Οι κοινωνίες θέτουν ως στόχο την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη η οποία απαιτεί μία αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού, ιδιαίτερα των νέων. Αυτό επιφέρει σημαντικές μεταβολές για τον εκπαιδευτικό.

Πρώτον, εισάγονται, στο εξής, στο σχολείο συμπεριλαμβανομένου του πρώτου μέρους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (περίπου μέχρι 15 ετών), νέοι των οποίων οι γονείς δεν έχουν ή έχουν σπουδάσει λίγο. Όμως, κάθε φορά που νέες κοινωνικές τάξεις προβιβάζονται σ'ένα επίπεδο εκπαίδευσης που δεν τους ήταν πριν ανοιχτό αυτό το επίπεδο μπαίνει «σε κρίση». Στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται για μια κρίση (διαφορετικά, ο άρρωστος θα είχε ήδη πεθάνει...) αλλά για κοινωνικές και πολιτισμικές δομικές αντιθέσεις που κάνουν τη διδασκαλία πιο δύσκολη σ'αυτό το επίπεδο σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί ζουν έτσι μία αντίθεση ανάμεσα στο αίτημα τους για ένα πιο δημοκρατικό σχολείο και στο γεγονός ότι κάθε εκδημοκρατικοποίηση κάνει την καθημερινή τους εργασία πιο δύσκολη.

Δεύτερον, το άνοιγμα, τουλάχιστον μερικό, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η παράταση της υποχρεωτικής φοίτησης στο σχολείο μέχρι τα 15 ή 16 χρόνια αλλάζουν σε βάθος την έννοια της σχολικής αποτυχίας. Όταν, έτσι και αλλιώς, όλα τα παιδιά της λαϊκής τάξης, εκτός από μία ασήμαντη μειονότητα, σταματούν το σχολείο στο τέλος του Δημοτικού, είτε είναι καλοί μαθητές είτε όχι, και πάνε να δουλέψουν το γεγονός ότι έχουν αποτύχει στο σχολείο είναι λυπηρό, χωρίς περισσότερα. Αλλά, όταν από τις δεκαετίες του '60 και του '70, το επίπεδο της επαγγελματικής ένταξης, άρα και το μελλοντικό κοινωνικό επίπεδο, εξαρτάται από το σχολικό επίπεδο στο οποίο έφτασαν, η σχολική αποτυχία είναι συνώνυμο των κοινωνικών δυσκολιών για ολόκληρη τη ζωή. Δεν έχει πλέον να κάνει με το να είναι κανείς, λίγο-πολύ, καλός στα Μαθηματικά, αλλά με το να έχει αργότερα μια καλή δουλειά, και ακόμα, τόσο απλά, μια δουλειά: η σχολική αποτυχία δεν είναι πια ένα απλό παιδαγωγικό αλλά ένα κοινωνικό φαινόμενο.

Προς στιγμή, προφανώς, η ευθύνη του σχολείου και των εκπαιδευτικών για τη ζωή του καθενός γίνεται πιο μεγάλη και αυξάνει επίσης την πίεση των γονιών στους εκπαιδευτικούς.

Ταυτόχρονα, εμφανίζεται και αναπτύσσεται μία κριτική των «παραδοσιακών» εκπαιδευτικών. Στην πραγματικότητα, δεν ξέρουμε καλά περί τίνος πρόκειται και σπάνια ορίζεται αυτή η έννοια, «παραδοσιακός», αλλά ένα πράγμα είναι σίγουρο: ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι στην υπηρεσία του μέλλοντος, είτε της οικονομίας και της κοινωνίας «σε ανάπτυξη» είτε των παιδιών «μας». Μέσα σ'αυτή τη νέα κοινωνική διαμόρφωση που δίνει αξία στην καινοτομία, το να είναι κανείς «παραδοσιακός» τείνει να γίνεται βρισιά χωρίς στα αλήθεια να είναι απαραίτητο να πούμε περί τίνος πρόκειται.

Αυτές οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές της κατάστασης του εκπαιδευτικού συνοδεύονται από δύο βαθιές αλλαγές στους μαθητές: τη σχέση στη μάθηση και τη σχέση στην επιθυμία/πόθο (*désir*).

Τη στιγμή που το σχολείο έχει, στο εξής, για πρώτη λειτουργία να ιεραρχήσει τους νέους στην προοπτική της κοινωνικοπολιτικής τους ένταξης, ο πρωτεύον στόχος των μαθητών είναι η σχολική επιβίωση σε κάθε στάδιο. Δεν είναι πλέον καθόλου προφανές ότι πάμε στο σχολείο για να μάθουμε: η λογική του εκπαιδευτικού συνεχίζει να είναι το να διδάξει για να μάθει ο μαθητής αλλά η λογική του τελευταίου είναι να περάσει στην επόμενη τάξη με οποιοδήποτε μέσο. Η έλλειψη συγχρονισμού ανάμεσα στις δύο λογικές συμβάλλει στο να γίνει η δουλειά του εκπαιδευτικού πιο δύσκολη.

Στη δεκαετία του 1960, αλλάζει η σχέση στην επιθυμία/πόθο των έφηβων και των νέων. Η παραδοσιακή κοινωνία είναι κοινωνία της αποταμίευσης η οποία φρενάρει την ικανοποίηση των επιθυμιών/πόθων ενώ έχουμε τα μέσα να τις γευτούμε. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι κοινωνίες της πίστωσης που επιτρέπει να ικανοποιήσουμε τις επιθυμίες/πόθους χωρίς να περιμένουμε και της διαφήμισης που προτρέπει τον πολλαπλασιασμό των επιθυμιών/πόθων. Ο Μάης του 1968 διακηρύσσει τη νομιμοποίηση της επιθυμίας/πόθου κάτι που είναι κοινωνικοοικονομικά λογικό γιατί μια κοινωνία που στοχεύει στην ανάπτυξη έχει ανάγκη την κατανάλωση και δεν μπορεί πια, όπως κάνουν η θρησκεία, η ηθική και οι παραδοσιακές παιδαγωγικές, να θεωρεί ότι η επιθυμία/πόθος είναι εχθρός. Αυτή η νομιμοποίηση της επιθυμίας/πόθος έχει προφανή παιδαγωγικά αποτελέσματα. Ένα βασικό: μπορεί κανείς να θεωρεί ανυπόφορο

τον βαρετό εκπαιδευτικό ενώ είναι ένα χαρακτηριστικό, περίπου φυσιολογικό ή τουλάχιστον δύσκολο να αποφευχθεί, στην παραδοσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού.

Άρα οι δεκαετίες 1960 και 1970 εισάγουν θεμελιώδεις αντιθέσεις στην καθημερινότητα του σχολείου, εγείρουν νέες ερωτήσεις και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να καινοτομήσουν, σε ασταθή κατάσταση.

Κατά τις δεκαετίες 1980 και 1990, που είναι συνάμα αυτές του θριαμβεύοντος νεοφιλελευθερισμού και της έκρηξης των ηλεκτρονικών τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, άλλες αλλαγές συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, με νέες αντιθέσεις. Η λογική της αγοράς επιβάλλεται όλο και περισσότερο στο πεδίο της εκπαίδευσης, υλοποιείται σε χώρες όπως η Βραζιλία μέσω μιας ιδιωτικής εκπαίδευσης που έχει στόχο το κέρδος ή όπως στη Γαλλία όπου εμφυτεύεται, λίγο ή περισσότερο, η φιλελεύθερη λογική στην ίδια τη δημόσια εκπαίδευση. Ο ανταγωνισμός που ξεκίνησε στη δεκαετία του 1960 γενικεύεται, των δημοσίων ιδρυμάτων συμπεριλαμβανομένων. Επιπλέον, συχνά, στο πλαίσιο του ίδιου ιδρύματος, κάποιες κατευθύνσεις είναι προστατευμένες, μέσω συνήθως της γλώσσας ή άλλων μαθημάτων επιλογής, προς όφελος των παιδιών των μεσαίων τάξεων, εκείνων που δεν έχουν ακόμα διαρρεύσει προς την ιδιωτική εκπαίδευση ή προς σχολεία κοινωνικά ευνοημένων συνοικιών. Έτσι, οργανώνονται εκπαιδευτικά δίκτυα, ολοένα και πιο διαφοροποιημένα κοινωνικά, που βάζουν τους εκπαιδευτικούς σε μια αυξανόμενη ένταση: από την πίεση των γονιών στα ευνοημένα ιδρύματα· από τη συγκρότηση ομογενών πληθυσμών μαθητών με κοινωνικές δυσκολίες και πολιτισμικές διαφορές στα σχολεία των λαϊκών συνοικιών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν παγιδευτεί επιπλέον στη αντίθεση που δημιουργεί το ζήτημα της επανάληψης τάξης: οι εκπαιδευτικές πολιτικές θέλουν να τελειώνουν με την επανάληψη τάξης η οποία κοστίζει πολλά χρήματα και είναι σπάνια αποτελεσματική και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να προβιάσουν τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι η επανάληψη τάξης είναι ταυτόχρονα αναποτελεσματική, εκτός από πολύ συγκεκριμένες περιπτώσεις, αλλά κι ότι, όταν όλος ο κόσμος προβιάζεται, η παιδαγωγική κατάσταση είναι ακόμα χειρότερη και η εργασία του εκπαιδευτικού ακόμα πιο δύσκολη.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ολοένα και πιο υπεύθυνοι για τις δυσκολίες των μαθητών. Ο λόγος για την «ποιότητα της εκπαίδευσης» που γεννήθηκε στη δεκαετία του 1980 από το νεοφιλελεύθερο *think tank* του Ο.Ο.Σ.Α και η οποία τείνει να ενοχοποιεί τους καθηγητές χωρίς να ορίζει ποτέ επιπρόσθετα ποια είναι τα κριτήρια

αυτής της ποιότητας: οι απαιτήσεις αυξάνονται χωρίς να έχει ειπωθεί ξεκάθαρα τι περιμένει η κοινωνία από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός θεωρείται τώρα, ολοένα και περισσότερο, κυρίως «επαγγελματίας». Άλλοτε, θεωρούταν ιεραπόστολος - του Θεού ή της Δημοκρατίας, του Ελεύθερου Λόγου και της Προόδου. Αργότερα, ορίστηκε ως δημόσιος υπάλληλος κάτι που τον υπέτασσε σε μια γραφειοκρατική ιεραρχία, κάποιες φορές ανυπόφορη, η οποία όμως είχε ένα πλεονέκτημα: εκτελώντας αυτό που τον διατάζουν να κάνει, ο δημόσιος υπάλληλος δεν είναι υπεύθυνος για τ'αποτελέσματα. Ο επαγγελματίας, αντίθετα, είναι κάποιος που πρέπει να λύνει τα προβλήματα χάρη στη γνώση του και στην πρακτική του εμπειρία. Όταν ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαγγελματίας διαθέτει μια μεγαλύτερη αυτονομία απέναντι στην ιεραρχία του, αλλά θεωρείται υπεύθυνος για τ'αποτελέσματα· έτσι ώστε αυτός ο αυτόνομος εκπαιδευτικός να γίνεται επίσης στόχος ολοένα και περισσότερων αξιολογήσεων, μερικές φορές άμεσων, πιο συχνά έμμεσων, μέσω της αξιολόγησης των μαθητών ή του σχολείου. Και τι αξιολογούμε στους μαθητές; Βασικά, τη χρήση της μητρικής γλώσσας, τα μαθηματικά και κάποιες φορές τις (φυσικές) επιστήμες, όπως στο PISA, για παράδειγμα. Η κατανόηση της ιστορίας, η τέχνη, η λογοτεχνία, η δημιουργικότητα, η ικανότητα εργασίας σε ομάδα, η οικολογική συνείδηση, η άρνηση του ρατσισμού, του σεξισμού και των διακρίσεων; Αυτά είναι αντικείμενα του επίσημου Λόγου, αλλά ποτέ αντικείμενα αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός εξιδανικεύεται από ένα Λόγο, κι από την άλλη, οι μαθητές του αξιολογούνται βάσει κριτηρίων που δεν έχουν να κάνουν τίποτα μ'αυτό το Λόγο. Είναι στη δικιά του ευθύνη να επιβιώσει σε αυτό το πλαίσιο.

Οι δεκαετίες 1990 και 2000 είναι επίσης αυτές της έκρηξης των ηλεκτρονικών τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας που ταυτόχρονα θέτουν νέα εργαλεία στη διάθεση της εργασίας του εκπαιδευτικού και προκαλούν νέες δυσκολίες και αντιθέσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια η μοναδική πηγή πληροφόρησης του μαθητή κι αυτό αποδυναμώνει τη συμβολική του θέση. Οι μαθητές συνεχίζουν να διαβάζουν, αντίθετα με αυτό που λέμε κάποιες φορές· διαβάζουν και γράφουν πολύ στα smartphones και στους υπολογιστές τους. Αλλά, διαβάζουν πολύ λιγότερο τυπωμένα κείμενα, γράφουν με πολλαπλές συντομογραφίες (άλλωστε, τώρα, το WhatsApp τελειώνει το ίδιο τις λέξεις) και ζουν μια επικοινωνία πινγκ-πονγκ: σε σχεδόν άμεσο χρόνο στέλνω ένα μήνυμα, λαμβάνω την απάντηση. Χρειάζεται μια συγκεκριμένη ικανότητα, όπως το αποδεικνύει η δυσκολία των ενηλίκων να ακολουθήσουν αυτή την εξέλιξη αλλά αυτή η

νέα κουλτούρα είναι πολύ διαφορετική από τη σχολική κουλτούρα που είναι ένα μόνιμο στοίχημα για την αξία της αργής ωρίμανσης. Ανάμεσα σ' αυτή τη σχολική κουλτούρα που διαποτίζει σε βάθος το σχολείο και της οποίας τα παιδαγωγικά επιχειρήματα είναι δυνατά και στη νέα κουλτούρα έκφρασης και επικοινωνίας των νέων, το σχολείο και ο εκπαιδευτικός διστάζουν ανάμεσα στην απαγόρευση, στην άρνηση και σ' ένα παιδαγωγικό στοίχημα για να πάνε πιο πέρα από την αυθόρμητη σχολική χρήση του διαδικτύου από τους νέους που συνοψίζεται συχνά στο copy-paste. Αλλά η παιδαγωγική χρήση αυτών των νέων εργαλείων προσκρούει στο σχολικό μοντέλο που έχει κληρονομηθεί από την παραδοσιακή παιδαγωγική: τεμαχισμένοι χώροι, διαιρεμένοι χρόνοι, καταναγκαστική ατομική αξιολόγηση. Ποιος θα καταφέρει να οργανώσει μία έρευνα ανά ομάδα στο διαδίκτυο σε 50 λεπτά, με ατομική αξιολόγηση; Αλλά όποιο και να είναι το παιδαγωγικό μέλλον αυτών των νέων εργαλείων, ένα πράγμα είναι σίγουρο και ενδιαφέρον για το θέμα που μας απασχολεί εδώ: ο εκπαιδευτικός της πληροφορίας είναι ιστορικά νεκρός και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα επιβιώσει μόνο ως εκπαιδευτικός της γνώσης. Κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να μπει σε ανταγωνισμό με το Google όταν πρόκειται να συγκεντρώσει και να διαθέσει πληροφορίες, με κείμενα, συνδέσμους, χάρτες, γραφήματα, videos κτλ. Για να διαθέσουμε την πληροφορία, δεν έχουμε πλέον ανάγκη τον εκπαιδευτικό, αρκεί να έχουμε κάποιους καλούς εκπαιδευτές και μέντορες. Αλλά η γνώση είναι παραπάνω από την πληροφορία. Αυτή πρέπει να διευρυνθεί μ' έξυπνο τρόπο, με τις πιο αποτελεσματικές λέξεις και τις πιο συναφείς επιλογές σε σχέση με αυτές που προτείνει το Google· αυτή πρέπει να εξακριβωθεί, γιατί το διαδίκτυο μεταφέρει επίσης λάθος ή αμφίσημες διατυπώσεις· πρέπει να συνταιριάξουμε διαφορετικές πληροφορίες για να λύσουμε το πρόβλημα ή για να βρούμε την απάντηση στο ερώτημα που θέτουμε. Σύντομα, όσο διαθέτουμε περισσότερες πληροφορίες τόσο περισσότερο θα έχουμε ανάγκη από εκπαιδευτικούς για να μάθουμε να μετατρέπουμε τις πληροφορίες σε γνώση. Αλλά το σημερινό σχολείο εξακολουθεί να θεωρείται, για ένα μεγάλο μέρος, χώρος μετάδοσης πληροφοριών.

Τέλος, σ' αυτή την παρουσίαση, που δεν είναι πλήρης, των δομικών κοινωνικών και ιστορικών αντιθέσεων που ο εκπαιδευτικός πρέπει ν' αντιμετωπίσει, δεν πρέπει ν' αποσιωπήσουμε τη θεμελιώδη αντίθεση του σύγχρονου καπιταλισμού σε θέματα παιδείας. Από τη μία, έχουμε όλο και περισσότερο ανάγκη για εργαζόμενους με ικανότητα αυτονομίας, σκέψης, εργασίας σε ομάδα, καινοτομίας. Αλλά από την άλλη, η

καπιταλιστική κοινωνία είναι δομικά άνιση, ο φιλελευθερισμός έχει ως αρχή την ανταγωνιστική αγορά και ο σύγχρονος νεοφιλελευθερισμός οργανώνει έναν γενικευμένο και ολόπλευρο ανταγωνισμό, ακόμα και στην εκπαίδευση. Εδώ υπάρχει μια θεμελιώδης αντίθεση την οποία κάθε εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει και θα αντιμετωπίζει ακόμα και αν είναι τεχνολογικά ενήμερος, καλός επαγγελματίας και εκπαιδευτικός της γνώσης.

2. Κάποιες αντιθέσεις που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει στη σύγχρονη κοινωνία

Εκπαιδευτικός ήρωας ή εκπαιδευτικός θύμα; Ποιος είναι υπεύθυνος, ακόμα και ένοχος: ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός; Ποια παιδαγωγική; παραδοσιακή ή ανανεωτική με τον ένα ή τον άλλο τρόπο; Το σχολείο τόπος του οικουμενικού ή συνδεδεμένο με την κοινότητα και τη διαφορετικότητα; «Επιμένω στην αυθεντία του καθηγητή» ή «αγαπώ τους μαθητές»; Ο σκοπός μου εδώ δεν είναι να πω τί είναι αληθές, δίκαιο και καλό, αλλά ν'αναφέρω με αναλυτικό τρόπο (και αναπόφευκτα σύντομο...) κάποιες από τις αντιθέσεις που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει, ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία.

Εκπαιδευτικός ήρωας ή εκπαιδευτικός θύμα; Ακούγοντας τους επίσημους Λόγους, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αφορούν την κατάρτιση, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία: για να είναι κανείς εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ήρωας ή ηρωίδα, ένα μίγμα αγίου και στρατευμένου, αγίας και στρατευμένης. Σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής μου ζωής, γνώρισα έτσι παραδείγματα σχολείων ή ηρωικών ομάδων: Vitruve, Freneit, GFEN, θεσμική παιδαγωγική στη Γαλλία ή στη Πορτογαλία, η *Escola da Ponte* κάνει κάποιους να ονειρεύονται στη Βραζιλία². Το πρόβλημα αυτών των ηρωικών μοντέλων είναι συγκεκριμένα ότι είναι ηρωικά, ένα είδος του Ιδανικού του συλλογικού Εγώ του εκπαιδευτικού. Όμως, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ήρωες ή ηρωίδες και δεν έχουν καμία ηθική, θεσμική ή κοινωνική υποχρέωση να είναι. Για παράδειγμα, στη Βραζιλία όπου ζω και εργάζομαι, υπάρχουν περισσότεροι από δύο εκατομμύρια καθηγητές. Οφείλουμε να ελπίζουμε σε δύο εκατομμύρια ηρώων-ηρωίδων για να βελτιώσουμε το βραζιλιάνικο σχολείο; Επιμένοντας στον εκπαιδευτικό ήρωα, άγιο και στρατευμένο, παίρνουμε το ρίσκο να φτιάξουμε εκπαιδευτικούς απογοητευμένους και πικραμένους, που έχουν το λόγο των θυμάτων των μαθητών, των γονιών, του διευθυντή, του υπουργού, της κοινωνίας, της ζωής. Οι δύο φιγούρες του εκπαιδευτικού-ήρωα και του εκπαιδευτικού-θύμα είναι οι δύο βιωμένοι πόλοι των

² Εναλλακτικά σχολεία στη Γαλλία και την Πορτογαλία.

αντιθέσεων που έχουν εσωτερικευτεί ως προσωπικές χωρίς να έχουν κατανοηθεί οι κοινωνικές, θεσμικές και ιστορικές τους διαστάσεις. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ούτε ήρωας ούτε θύμα, είναι ένας εργαζόμενος, από τον οποίο μπορούμε να απαιτήσουμε να είναι ικανός και σοβαρός, αλλά ο οποίος από την άλλη, έχει επίσης δικαιωματικά και μία ζωή έξω από το σχολείο. Μία θέση που θα είναι πιο εύκολο ν'αποδεχτούμε εαν ο εκπαιδευτικός είναι ικανός ν'αναλύσει και να κατανοήσει τις αντιθέσεις των οποίων είναι συνάμα αντικείμενο και δρών.

Ποιος είναι υπεύθυνος για τα προβλήματα, αλλά και για τις επιτυχίες: ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός; Αυτή η ερώτηση επανέρχεται ασταμάτητα στους προβληματισμούς του εκπαιδευτικού, μέσα από την αναζήτηση της υπευθυνότητας, ποιος φταίει; Το λάθος δεν είναι δικό μου, είναι... του μαθητή, της οικογένειας κτλ. Ο εκπαιδευτικός υπερασπίζεται τον εαυτό του. Αυτό που μ'ενδιαφέρει εδώ δεν είναι να πω ποιος είναι ένοχος (κανείς), ούτε ποιος είναι υπεύθυνος (όλοι) αλλά να κατανοήσω γιατί αυτή η ερώτηση επανέρχεται συνέχεια, συμπεριλαμβανομένου χωρών τόσο διαφορετικών όπως η Γαλλία, η Βραζιλία, η Τυνησία ή η Πορτογαλία. Υπάρχει εδώ μία δομική πηγή έντασης, συστατική της παιδαγωγικής σχέσης, με τέτοιο τρόπο που τείνει να γίνει οικουμενική. Μπορούμε να τη συνοψίσουμε με τον εξής τρόπο: Μαθαίνει μόνο αυτός που ενεργοποιείται στο πλαίσιο μιας διανοητικής δραστηριότητας, αυτός που μελετά. Είναι ο ίδιος ο μαθητής που κάνει το πιο σημαντικό και κανείς δεν μπορεί να το κάνει στη θέση του: μαθαίνει. Σίγουρα, για να μάθει ο μαθητής χρειάζεται να του διδάξει ο εκπαιδευτικός, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, αλλά αυτό που κάνει ο εκπαιδευτικός, το να διδάσκει, δεν πετυχαίνει το στόχο του εάν ο μαθητής δεν δεχτεί να συνεργαστεί, να μάθει. Για να το πούμε διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός δεν παράγει άμεσα το αποτέλεσμα της πράξης του, αλλά έμμεσα, μέσω της πράξης του μαθητή. Σ'αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ζει σ'ένα μόνιμο ρίσκο: ότι οι μαθητές αρνούνται να μπουν στο παιχνίδι, ή πιο συχνά, ότι τείνουν ν'αλλάξουν τους κανόνες του. Ρίσκο ακόμα πιο μεγάλο σε μια κοινωνία όπου η αυθεντία έχασε τη νομιμότητά της ενώ την κέρδισε η επιθυμία/πόθος. Δεν είναι έκπληξη, όταν ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται ότι απειλείται, ξεκινάει πάντα απαντώντας: δεν είναι δικό μου λάθος. Σ'αυτή την απειλή, αντιπαραβάλλει τις εξετάσεις, τη βαθμολογία, τη συνεχή πίεση της αξιολόγησης. Έτσι, η τάξη γίνεται, ακόμα περισσότερο, ένα πεδίο παιδαγωγικών εντάσεων.

Ποια παιδαγωγική να υιοθετήσει: την παραδοσιακή ή την ανανεωτική με τον ένα ή τον άλλο τρόπο; Εδώ υπάρχει μια νέα αντίθεση. Οι παιδαγωγικές πρακτικές συνεχίζουν να

είναι παραδοσιακές στα βασικά γιατί το σχολικό μοντέλο που κληρονομήθηκε από τους Ιησουήτες και επαναλήφθηκε από το δημοκρατικό σχολείο επιβάλλει παραδοσιακές πρακτικές: τετμημένους χώρους, διαιρεμένους χρόνους, απομονωμένες ομάδες, προτεραιότητα στην ατομική αξιολόγηση κτλ. Αλλά η παραδοσιακή παιδαγωγική, είτε είναι στη θρησκευτική της μορφή είτε στην ουδετερόθηρησκη, είναι θεμελιωδώς μία παιδαγωγική της θεματικής, του κανόνα, της νόρμας, του κριτικού λόγου, ενάντια στην επιθυμία/πόθο που λέγεται αμαρτία, αισθήματα ή πάθη και ιδιαίτερα, ενάντια στο σώμα. Μια τέτοια παιδαγωγική χάνει το κύρος και τη δύναμή της σε μια κοινωνία που αναγνωρίζει, σήμερα, τη νομιμότητα της επιθυμίας/πόθου, αναδεικνύει το σώμα, υποπτεύεται τις ιεραρχίες. Οι καθηγητές επιχειρούν ν'ανοίξουν παρενθέσεις ενεργού ή κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής μέσα σ'ένα παιδαγωγικό ρεύμα παραδοσιακής βάσης: λίγη ομαδική εργασία, κάποιες στιγμές έρευνας, μια μικρή δόση από νέες τεχνολογίες κτλ. Επιπλέον, «παραδοσιακός» έγινε ένα αρνητικό επίθετο, μερικές φορές στα όρια της ύβρεως. Μία παιδαγωγική με παραδοσιακές βάσεις, λίγο ή πολύ επιβεβλημένη από την οργάνωση του ίδιου του θεσμού και σπάνια αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, από την άλλη, τείνουν ν'ανοίγουν ενεργά παράθυρα, τα οποία έχουν απόσταση από το θεσμό: η σύγχρονη παιδαγωγική διαμόρφωση είναι από μόνη της ένας κόμπος αντιθέσεων. Δεν υπάρχει σήμερα μία «σύγχρονη παιδαγωγική» με την έννοια που μπορούσαμε να μιλάμε για «παραδοσιακή παιδαγωγική» ή «νέα παιδαγωγική» ακόμα κι αν μπορούμε να ονομάζουμε «σύγχρονες» τις σημερινές πρακτικές παιδαγωγικού αυτοσχεδιασμού.

Άλλη θεμελιώδης αντίθεση: το σχολείο πρέπει να είναι τόπος του οικουμενικού ή πρέπει να είναι συνδεδεμένο με την κοινότητα και ν'αναδεικνύει τη διαφορετικότητα; Από τα επιστημονικά του περιεχόμενα και τις αναφορές του στα θεμελιώδη δικαιώματα του Ανθρώπου, το σχολείο παρουσιάζει αναπόφευκτα μία οικουμενική διάσταση. Αλλά, ταυτόχρονα, δεν μπορεί ν'αποκοπεί τελείως από την κοινότητα, επί ποινή ν'απορριφθεί ως ξένο σώμα, ούτε μπορεί να αγνοήσει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών επί ποινή να είναι αναποτελεσματικό. Επιπλέον, η σύγχρονη προσταγή του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού απαιτεί να λύνει προβλήματα στο πλαίσιο που εργάζεται, και για να το κάνει, διακρίνει και κινητοποιεί τους τοπικούς πόρους. Μπορούμε να συνοψίσουμε την ένταση με τον εξής τρόπο: εάν το σχολείο κάνει το ίδιο πράγμα με την οικογένεια και την κοινότητα είναι άχρηστο· ακόμα, κι αν είναι εντελώς διαφορετικό από την κοινότητα, το παιδί δεν καταλαβαίνει τι του λέει και τι γίνεται εκεί

και επομένως, είναι, εκ νέου, άχρηστο. Να δώσει νόημα στον μαθητή, όπως αυτός έχει διαμορφωθεί, ανοίγοντάς του παράθυρα στο χώρο, στο χρόνο και στο φανταστικό: αυτή είναι η πρόκληση για το σχολείο.

Μπορούμε να θίξουμε το ίδιο πρόβλημα ξεκινώντας από μία άλλη δημόσια συζήτηση: της σχετικής με «το δικαίωμα στη διαφορετικότητα». Το να επικαλεστούμε αυτό το δικαίωμα είναι συμπαθητικό όταν πρόκειται να υπερασπιστούμε έφηβους και παιδιά (άρα μαθητές) πολιτισμικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, φυλετικών κ.α μειονοτήτων. Αλλά πρέπει να προσέξουμε τη μετατόπιση από το δικαίωμα στη διαφορετικότητα στην άρνηση της ομοιότητας, όπως στην περίπτωση του *απαρτχάιντ*, για παράδειγμα. Αυτό που ο ρατσιστής αρνείται, δεν είναι ότι ο μαύρος με τον λευκό είναι διαφορετικοί, αλλά τον ισχυρισμό του ενός ότι είναι ίσος με τον άλλο, δηλαδή την ομοιότητα. Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα είναι δημοκρατικό όταν μόνο λειτουργεί συνδυαστικά με τη διαβεβαίωση της ισότιμης αξιοπρέπειας όλων των ανθρώπινων όντων. Αμοιβαία, ο οικουμενικός Λόγος υπερβαίνει την υποψία της υπόγειας επιβολής της ιδιαιτερότητας της κυριάρχης ομάδας, στο όνομα του οικουμενικού, μόνο όταν αναγνωρίζει ότι το οικουμενικά ανθρώπινο πραγματοποιείται υπό διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές μορφές.

Τέλος, ακούμε ολοένα και περισσότερο δύο λόγους οι οποίοι συνάμα επιμένουν και συγκροτούν τους δύο πόλους της σχέσης με τα παιδιά: για τους μεν «πρέπει να συντηρήσουμε την αυθεντία», για τους δε «πρέπει ν'αγαπάμε τα παιδιά». Πρέπει να προσέξουμε την έννοια της αυθεντίας στις χώρες του Νότου που έχουν γνωρίσει σκλαβιά, δικτατορία, πραξικοπήματα ή στις ευρωπαϊκές χώρες που έχουν επίσης γνωρίσει στρατιωτικά πραξικοπήματα, δικτατορίες, φασισμό, στρατόπεδα συγκέντρωσης κτλ. Η αυθεντία «προς επαναφορά» δεν θα ήταν παρά εκείνη του δημόσιου συμφέροντος και του νόμου. Όμως, αυτό ακόμα κι αν ήταν επιθυμητό, δεν θα ήταν εύκολο στις σύγχρονες κοινωνίες που έχουν οργανωθεί πάνω στη λογική του κέρδους και του ανταγωνισμού, άρα πολύ συχνά πάνω στη λογική των ιδιωτικών συμφερόντων και, συχνά, της διαφθοράς. Η ένταση θα μπορούσε ν'απαλυνθεί με μία «εκπαίδευση στην πολιτεΐτητα»; Η ιδέα είναι ενδιαφέρουσα, αλλά μένει να καταλάβουμε τι εννοούμε με αυτή την έκφραση. Πολύ συχνά, δεν πρόκειται παρά μόνο για projects που έχουν στόχο να πείσουν τους φτωχούς και τους εξοστιαζόμενους ν'αποδεχτούν την τύχη τους, να έχουν εμπιστοσύνη στους κυριάρχους και να μην διαταράσσουν τις μεσαίες τάξεις με τις ανούσιες συμπεριφορές τους. Μία πραγματική

εκπαίδευση στην πολιτειότητα θα συνίστατο στο ν'αναλύσουμε την κοινωνική πραγματικότητα, αυτή που γνωρίζουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή, στο φως των μεγάλων αρχών που προβάλλονται στους λόγους των πολιτικών και του σχολείου. Όχι να κάνουμε στο σχολείο προπαγάνδα του ενός ή του άλλου κόμματος, αλλά με αναλυτικό και ακριβή τρόπο, ν'αναλύσουμε την καθημερινότητα των παιδιών, μαζί τους, από την πλευρά των καταστατικών αρχών της χώρας. Ποιος θα πάρει το ρίσκο; Το ίδιο το σχολείο μπορεί να ρισκάρει όταν οι μαθητές καταλάβουν ότι ο «εσωτερικός κανονισμός» του ιδρύματος δεν είναι σε καμία περίπτωση ο αντίστοιχος κανονισμός λειτουργίας της Πολιτείας και ότι αυτός ο εσωτερικός κανονισμός δεν εκφράζει παρά μόνο το συσχετισμό δυνάμεων θεσπίζοντας τις υποχρεώσεις των μαθητών (και όχι αυτές των εκπαιδευτικών ή του διευθυντή) χωρίς να μιλάει για τα δικαιώματά τους; Και όταν ανακαλύψουν ότι αυτό το σχολείο που διατείνεται ότι διδάσκει την πολιτειότητα δεν σέβεται τις θεμελιώδεις αρχές κάθε νομικής νομιμότητας: κανείς δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα μέλος μιας διένεξης και κριτής αυτής και κάθε κατηγορούμενος έχει δικαίωμα σε μια επαρκή υπεράσπιση. Στο σχολείο, σε περίπτωση διένεξης μεταξύ ενός μαθητή και ενός εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός τιμωρεί κι αν ο μαθητής επιχειρήσει να αμυνθεί, η τιμωρία διπλασιάζεται. Σιωπή, θα ξεκινήσουμε το μάθημα της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα.

Και τι θα κάνουμε με την ιδέα που έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει «ν'αγαπάμε τους μαθητές»; Γι'αυτή την περίπτωση πρέπει πραγματικά να είναι κανείς ηρωικός εκπαιδευτικός, γιατί, παραμερίζοντας την υποκρισία, είναι απαραίτητο ν'αναγνωρίσει ότι υπάρχουν ανυπόφοροι, αυθάδεις, ρατσιστές, βίαιοι, εν συντομία, καθόλου αγαπητοί μαθητές. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει καμία υποχρέωση ν'αγαπάει τους μαθητές του, γιατί ο χώρος αγάπης είναι η οικογένεια και όχι το σχολείο. Επιπλέον αυτού, αν πρέπει συνάμα να συντηρούμε την αυθεντία, να εκπαιδεύουμε στην πολιτειότητα και ν'αγαπάμε τους μαθητές, θα πρέπει επίσης να εγκαταστήσουμε στα σχολεία ψυχιάτρους για να περιθάλπτουν τους διαλυμένους εκπαιδευτικούς. Μπορούμε να συμβουλέψουμε έναν εκπαιδευτικό ν'αλλάξει επάγγελμα εάν δεν εκτιμά, εκ πεποιθήσεως, τους νέους και τη νεότητα, γιατί θα είναι δυστυχισμένος και αναποτελεσματικός. Αλλά το να αισθάνεται κανείς μία ανθρωπολογική συμπάθεια για τη νεότητα και να συμπαθεί τους νέους είναι διαφορετικό από το ν'αγαπάει τους νέους. Αυτό που μπορούμε ν'απαιτήσουμε από έναν εκπαιδευτικό δεν είναι ν'αγαπάει τους μαθητές του αλλά να τους σέβεται και να τους εκπαιδεύει όλους όποια και αν είναι η συμπάθειά του και,

ενδεχομένως, η αντιπάθειά του για τον ένα ή τον άλλο. Δημοκρατικό είναι το σχολείο που σέβεται και εκπαιδεύει με τον ίδιο τρόπο τους μαθητές που δεν συμπαθεί ο εκπαιδευτικός και που δεν συμπαθούν τον εκπαιδευτικό. Δηλαδή, ξεκινώντας από αυτή την αρχή, το σχολείο είναι πολύ πιο ευχάριστο όταν «υπάρχει συμπάθεια» και όταν η παιδαγωγική σχέση με τα πιο νέα παιδιά συνοδεύεται συχνά από μία αμοιβαία συναισθηματική επένδυση.

Ο εκπαιδευτικός της σύγχρονης κοινωνίας είναι ένας εργάτης της αντίθεσης. Σε κάποιες ακραίες καταστάσεις, όπως στα λαϊκά προάστια του Παρισιού ή στις φαβέλες του Ρίο ντε Τζανέιρο, αναγκάζεται να είναι μέρος εκείνων των εργατών χάρη στους οποίους η κοινωνία δεν είναι σε ανοιχτό εμφύλιο πόλεμο όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί, κάποιοι γιατροί, νοσοκόμες, αστυνομικοί, στρατευμένα μέλη συλλόγων κ.α. Ο εκπαιδευτικός οφείλει ταυτόχρονα να κατανοεί τις κοινωνικές, θεσμικές, ιστορικές αντιθέσεις, να ελέγχει αυτές που ο ίδιος δημιουργεί κατά τις αντιδράσεις για επιβίωση και να μην εσωτερικεύει, ούτε σαν ήρωας ούτε σαν θύμα, όλες τις δυστυχίες και όλες τις εντάσεις του κόσμου. Με το να τις εσωτερικεύει ή να διατείνεται τη συνολική συνοχή και την απόλυτη ορθολογικότητα παίρνει το ρίσκο να είναι ο ίδιος το θύμα εσωτερικών σπαραγμών, κατάθλιψης και ψυχολογικών διαταραχών. Πρέπει καλύτερα να καλλιεργήσει το χιούμορ, που επιτρέπει να παίρνει κανείς απόσταση. Οι ανακουφισμένοι, ακόμα και ευτυχισμένοι, εκπαιδευτικοί ή οι διευθυντές σχολείων που συνάντησα σε διάφορες ακραίες καταστάσεις, σε διάφορες χώρες, είχαν πάντα μια κάποια αίσθηση του χιούμορ.

Μετάφραση: Ελένα Καραχοντζίτη

Επιμέλεια: Γιώργος Σταμέλος