



# Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου



γράφει ο ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΑΛΗΜΕΡΙΔΗΣ\*

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της σχολικής αυτονομίας έγινε κεντρική στον εκπαιδευτικό λόγο και στην πρακτική τόσο των διάφορων υπερεθνικών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΕΕ) όσο και των ποικίλων αστικών δυνάμεων σε εθνικό επίπεδο που επιδιώκουν την καπιταλιστική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το παρόν άρθρο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζουμε τη σχολική αυτονομία στο πλαίσιο των ευρύτερων αλλαγών στη δομή του κοινωνικού κράτους και ειδικότερα της επιβολής των αρχών του δημόσιου μάντζιμεντ στη λειτουργία όλου του δημόσιου τομέα και της δημόσιας εκπαίδευσης ειδικότερα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε παραδείγματα προώθησης της σχολικής αυτονομίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και τις κοινωνικές και μορφωτικές συνέπειες των προωθούμενων αλλαγών. Τέλος, πραγματευόμαστε, με βάση τα παραπάνω, την εμφάνιση της σχολικής αυτονομίας στα πορίσματα του σημερινού Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία που διεξάγει η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝ.ΕΛΛ. Η κεντρικότητα της έννοιας ως καθοδηγητικής μεταρρυθμιστικής αρχής του δημόσιου σχολείου στις ποικίλες εκθέσεις των Επιτροπών του Διαλόγου είναι ενδεικτική της προσαρμογής της κυβέρνησης στο κυρίαρχο καπιταλιστικό πρότυπο εκπαιδευτικής αλλαγής.

## Εισαγωγή

Βασικό χαρακτηριστικό της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης του σχολείου τις τρεις τελευταίες δεκαετίες ήταν η προσπάθεια ριζοσπαστικής αλλαγής των τρόπων διοίκησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η έννοια της σχολικής αυτονομίας ή σχολικής αποκέντρωσης διαμόρφωσε σταδιακά τόσο το βασικό μεταρρυθμιστικό λεξιλόγιο των κυρίαρχων αστικών δυνάμεων, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, όσο και το κυρίαρχο εννοιολογικό πλαίσιο της ίδιας της εκπαιδευτικής αντιπαράθεσης. Από αυτή την άποψη, η σχολική αυτονομία σχετίζεται άμεσα με το μετασχηματισμό των μορφών κρατικού ελέγχου των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ αποτέλεσε, και αποτελεί, αναπόσπαστο τμήμα της συστηματικής προσπάθειας των κυρίαρχων τάξεων να μειώσουν το κόστος της δημόσιας εκπαίδευσης, να τροποποιήσουν τους πολιτιστικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς του σχολείου με βάση τις αρχές της επιχειρηματικότητας και της αγοράς και να τροποποιήσουν το συσχετισμό ισχύος των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δυνάμεων που καθορίζουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ισχυριζόμαστε ότι η έννοια της σχολικής αυτονομίας κάθε άλλο παρά ουδέτερη είναι στο κυρίαρχο λεξιλόγιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των τελευταίων χρόνων.<sup>1</sup> Υπ' αυτό το πρίσμα, καθόλου τυχαία δεν είναι και η εμφάνιση της σχολικής αυτονομίας ως κεντρικής έννοιας στις ποικίλες προτάσεις και πορίσματα του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία που διεξάγει η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛΛ. Ένας διάλογος που διεξάγεται πάνω στο πολιτικό έδαφος του 3ου Μνημονίου και των πολιτικών δεσμεύσεων της κυβέρνησης για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προτάσεων του ΟΟΣΑ. Σε μεγάλο βαθμό επομένως, η σημερι-

νή υιοθέτηση της σχολικής αυτονομίας ως καθοδηγητικής αρχής των πολιτικών προτάσεων της κυβέρνησης για το σχολείο σχετίζεται με τη διεθνή προώθηση του νεοφιλελεύθερου μοντέλου οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο από διεθνείς ιμπεριαλιστικούς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα και η ΕΕ, όσο και από εθνικές αστικές δυνάμεις σε επιμέρους κοινωνικούς σχηματισμούς.

Αυτή τη διάσταση άλλωστε την αποδέχεται, έστω και έμμεσα, και η Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, η οποία στο πόρισμα που κατέθεσε για τον Εθνικό Διάλογο τονίζει ότι:

«Η τελευταία εικοσαετία σηματοδότηκε από μεγάλες αλλαγές στον τομέα αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών.

Οι αλλαγές αυτές οδήγησαν σε μια διερεύνηση εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες ενυπόθησαν την ενίσχυση της αυτονομίας στις σχολικές μονάδες [...].

Η έννοια της αυτονομίας της σχολικής μονάδας αποτελεί βασική αρχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Προσδιορίζεται με βάση τις τρέχουσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και στόχος της είναι να βελτιώσει –μέσω ευρείας κοινωνικής συναίνεσης– την ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης».

**(Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016: 15-16)**

Στον παρόν άρθρο θα προσπαθήσουμε συνεπώς να διερευνήσουμε το πλαίσιο των εκπαιδευτικών πολιτικών που προσδιορίζουν την έννοια της σχολικής αυτονομίας και την καθιστούν κεντρική εδώ και δεκαετίες στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των ευρωπαϊκών –και όχι μόνο– εκπαιδευτικών συστημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να αξιολογήσουμε με επάρκεια τις σημερινές μεταρρυθμιστικές προτάσεις των διανοούμενων της κυβέρνησης, εφόσον τις εντάξουμε δηλαδή στο θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο και στις συγκεκριμένες ταξικές στοχεύσεις των πολιτικών προώθησης της σχολικής αυτονομίας στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών.

1. Σύμφωνα με τον Κοσμά Ψυχοπαίδη: «Οι έννοιες δεν είναι ποτέ αθώες, αλλά φορτισμένες με συμφέροντα, ως προς τα οποία ενέχονται όσοι τις κατασκευάζουν ή τις χρησιμοποιούν» (Ψυχοπαίδης, 1997).

Με βάση τα παραπάνω, στο πρώτο μέρος του άρθρου μας εξετάζουμε τη σχολική αυτονομία από την οπτική της επιβολής των αρχών του νέου δημόσιου μάντζμεντ στις δομές της εκπαίδευσης και του κοινωνικού κράτους ευρύτερα. Στο δεύτερο μέρος μελετούμε τη διεθνή εμπειρία της πολιτικής της σχολικής αυτονομίας σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα και τις κοινωνικές και μορφωτικές συνέπειες αυτής της πολιτικής. Με βάση αυτά θα αξιολογήσουμε τα πορίσματα του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία. Θα επικεντρωθούμε ειδικότερα στο Πόρισμα της Επιτροπής Διαρκών Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (πόρισμα Γαβρόγλου στο εξής) και στο Πόρισμα της Επιτροπής του Εθνικού Διαλόγου (πόρισμα Λιάκου στο εξής).

## 1. Νέο δημόσιο μάντζμεντ και δημόσιο σχολείο

Σε αντίθεση με την ασάφεια των κειμένων του δικού μας Εθνικού Διαλόγου όσον αφορά τις πολιτικές προϋποθέσεις προώθησης της σχολικής αυτονομίας, τόσο η Κομισιόν όσο και η Παγκόσμια Τράπεζα συνδέουν άμεσα τη σχολική αυτονομία με την επιβολή των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάντζμεντ στο πεδίο του δημόσιου σχολείου και του κοινωνικού κράτους ευρύτερα.

Ειδικότερα, η Κομισιόν στη συγκριτική της μελέτη για την προώθηση της σχολικής αυτονομίας στα κράτη-μέλη επισημαίνει ότι τη δεκαετία του 1990 η προσπάθεια «απογραφειοκρατικοποίησης» των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέθηκε με το ενδιαφέρον για την αποδοτική διαχείριση των δημόσιων πόρων (*public funds*). Η σχολική αυτονομία συσχετίζεται άμεσα με το κίνημα της πολιτικής αποκέντρωσης και με την εφαρμογή των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάντζμεντ στις δομές του δημόσιου σχολείου. Το νέο δημόσιο μάντζμεντ επιδιώκει την επιβολή των αρχών του ιδιωτικού επιχειρηματικού τομέα στις δομές των δημόσιων υπηρεσιών. Σύμφωνα με την Κομισιόν, το νέο δημόσιο μάντζμεντ οργανώνεται γύρω από τους εξής

βασικούς στόχους: α) τοποθέτηση του καταναλωτή στο επίκεντρο των κρατικών δραστηριοτήτων, γεγονός που αμφισβητεί την κρατική γραφειοκρατία και προωθεί την καταναλωτική επιλογή στις δημόσιες υπηρεσίες, β) αποκέντρωση των δραστηριοτήτων στο πεδίο της άμεσης πρακτικής με συνέπεια την αναβάθμιση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων της τοπικής αυτοδιοίκησης και γ) έμφαση στη λεγόμενη ποιότητα των υπηρεσιών, στην αποδοτικότητα των δημόσιων θεσμών και στην αντικατάσταση του παραδοσιακού διαδικαστικού γραφειοκρατικού ελέγχου από την αξιολόγηση- ανταποδοτικότητα με βάση τα αποτελέσματα (Eurymdice, 2007: 11-12).

Αντίστοιχες απόψεις εκφράζει και η Παγκόσμια Τράπεζα, η οποία έχει ως σημαία της εκπαιδευτικής πολιτικής της τη σχολική αυτονομία και ενδεχομένως έχει αναπτύξει και τα πιο λεπτομερή μοντέλα πρακτικής εφαρμογής της, με βάση το λεγόμενο σχολικό μάντζμεντ (*School Based Management – SBM*). Για την Παγκόσμια Τράπεζα η σχολική αυτονομία σχετίζεται με τον ενδοϋπηρεσιακό ανταγωνισμό, με την ανταπόκριση στις επιλογές των ατομικών καταναλωτών και των τοπικών κοινοτήτων που κάνουν χρήση των δημόσιων αγαθών και με τους πολλαπλούς φορείς που πρέπει να εμπλέκονται στην παροχή των δημόσιων υπηρεσιών (Δημόσιο, εθελοντές και ιδιωτικός τομέας) (SABER, 2015· Arcia et al., 2010).

Η σχολική αυτονομία αποτελεί μέρος συνεπώς της νεοφιλελεύθερης πολιτικής αναζήτησης ενός «μεταγραφειοκρατικού» μοντέλου οργάνωσης των δημόσιων υπηρεσιών· ενός μοντέλου που δίνει έμφαση στην υιοθέτηση ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων λειτουργίας από την πλευρά των δημόσιων υπηρεσιών, γεγονός που συχνά οδηγεί στην άμεση εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στην παροχή των δημόσιων αγαθών, καθώς θεωρείται ότι η τεχνολογία και η καινοτομία του ιδιωτικού τομέα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μεταρρύθμιση των δομών του κοινωνικού κράτους.

Με βάση τα παραπάνω, έχει διαμορφωθεί σε διεθνές επίπεδο ένα συγκεκριμένο μοντέλο καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων που προωθείται σε όλες τις ανεπτυγμένες καπιταλιστικά χώρες, ανάλογα ασφαλώς και με τις υπάρχουσες κοινωνικές αντιθέσεις σε καθεμιά από αυτές, το συσχετισμό των κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων και την ιστορική ιδιαιτερότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. και Μαρού, 2009). Η σχολική αυτονομία βασίζεται στην προσπάθεια εισαγωγής του ανταγωνισμού στη δημόσια εκπαίδευση μέσω της κατάτμησης των σχολικών συστημάτων σε επιμέρους επιχειρησιακές μονάδες –αυτόνομες σχολικές μονάδες–, που ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την εγγραφή μαθητών και την άνοδο των μαθητικών επιδόσεων, προκειμένου να διατηρήσουν τη δημόσια χρηματοδότησή τους.

Η πολιτική της σχολικής αυτονομίας προϋποθέτει επομένως τη χαλάρωση των ελέγχων στις ζώνες εγγραφών κάθε σχολείου, προκειμένου να εξασφαλιστεί η γονική επιλογή σχολείου, όπου θεωρητικά οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να εγγράψουν το παιδί τους σε όποια σχολική μονάδα επιθυμούν. Το σύστημα της γονικής επιλογής σχολείου συνοδεύεται από την ανταγωνιστική χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, όπου η χρηματοδότηση ακολουθεί το μαθητή, προκειμένου να διασφαλιστεί ο ανταγωνισμός για την αύξηση των σχολικών εγγραφών και τη διασφάλιση της οικονομικής βιωσιμότητας κάθε σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, η διοίκηση και η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης αποκεντρώνονται σε τοπικό επίπεδο, είτε στις περιφέρειες και στους δήμους ή μακριά από την τοπική αυτοδιοίκηση, απευθείας στα ίδια σχολεία και στα σχολικά συμβούλια που διοικούν τις σχολικές μονάδες (*school governing bodies*). Παράλληλα, σε συνθήκες περιορισμένης δημόσιας χρηματοδότησης, οι επιμέρους σχολικές μονάδες καλούνται να αξιοποιήσουν τη διαχειριστική τους αυτονομία και να προσελκύσουν ιδιωτική χρηματοδότηση μέσω χορηγιών ή να ενισχύσουν τον

ατομικό τους προϋπολογισμό διαμέσου της εμπορευματοποίησης των δημόσιων υποδομών τους. Εννοείται ότι η μείωση των εγγραφών, άρα και της χρηματοδότησης, ή η αδυναμία των σχολείων να πετύχουν υψηλές επιδόσεις οδηγεί είτε στο κλείσιμο των σχολικών μονάδων είτε στο μετασχηματισμό τους σε νέου τύπου σχολεία, που, όπως θα δούμε παρακάτω, ελέγχονται απευθείας από τον επιχειρηματικό τομέα.

Σε αυτό το μοντέλο διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης κυρίαρχη μορφή είναι ο διευθυντής-μάντζερ του σχολείου, ο οποίος καλείται να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις για να διασφαλίσει την επιβίωση του σχολείου του. Ταυτόχρονα, συχνή είναι και η ριζική αλλαγή στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, καθώς μια σειρά ζητήματα, όπως τρόπος πρόσληψης, μισθός, πειθαρχικός έλεγχος, καθορίζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή δήμου και περιφέρειας, με συνέπεια να αποδυναμούνται οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, οι οποίες δυσκολεύονται πλέον να οργανώσουν τα μέλη τους σε πανεθνικό επίπεδο.

Αντίστοιχα, στο πλαίσιο της διαχειριστικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων και της αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής παροχής, τα σχολεία ενθαρρύνονται να αποκτήσουν διακριτό παιδαγωγικό προφίλ, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η διαφοροποίηση και η καταναλωτική επιλογή των γονέων. Αναπτύσσονται διαφορετικού τύπου σχολικές μονάδες και από την άποψη του αναλυτικού τους προγράμματος, αλλά και από την άποψη του διοικητικού και χρηματοδοτικού τους καθεστώτος. Δημιουργούνται φαινομενικά ανεξάρτητα σχολεία δημόσιας χρηματοδότησης, αλλά ιδιωτικού-επιχειρηματικού ελέγχου. Το κράτος χρηματοδοτεί μια σειρά φορέων που συνήθως προέρχονται από τον κόσμο των επιχειρήσεων, ο οποίος και αναλαμβάνει πλήρως τη διοίκηση του δημόσιου σχολείου. Χαρακτηριστική αυτής της φιλοσοφίας για την οργάνωση του σχολείου είναι η δήλωση του προέδρου των ΗΠΑ Μπαράκ Ομπάμα ότι «εμείς, αντί να χρηματοδοτούμε το status quo [δηλαδή το δημόσιο σχολείο],

επενδύουμε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που βελτιώνει τις μαθητικές επιδόσεις» (Kutash et. al., 2010: 9).

Η πολιτική της σχολικής αυτονομίας, τέλος, προϋποθέτει τη δημοσίευση των επιδόσεων των μαθητών και ποικίλες εκθέσεις αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ώστε να διασφαλίζεται η «ενημερωμένη γονική επιλογή σχολείου», αλλά και ο κεντρικός κρατικός έλεγχος των σχολείων στο πεδίο ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Η όποια παιδαγωγική αυτονομία παραχωρείται στους συλλόγους διδασκόντων αφορά τη μερική ευελιξία στην επίτευξη των κεντρικά καθοριζόμενων στόχων. Σύμφωνα με τη Γουέλς (Wells), αν και τα σχολεία αποκτούν φαινομενικά ένα σύνολο νέων ελευθεριών, ελέγχονται πλέον σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους στη βάση συγκεκριμένων ποσοτικών κριτηρίων (Wells, 2002). Πρόκειται για λογοδοσία βασιζόμενη στις συγκεκριμένες αποδόσεις, γεγονός που οδηγεί στην ομογενοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών στα σχολεία γύρω από ό,τι είναι μετρήσιμο (διδασκαλία για τις εξετάσεις) με στόχο τη διασφάλιση του κρατικού ελέγχου στη γνώση και την παιδαγωγική πράξη. Πρόκειται για αυτό που οι διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί ονομάζουν αυτονομία με ανταποδοτικότητα (OECD, 2013· SABER, 2015).

Η τελευταία διάσταση είναι κρίσιμη τόσο για την εκτίμηση των απόψεων που εκφράζονται στον Εθνικό Διάλογο όσο και για την κατανόηση των νέων μορφών ρύθμισης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σχολική αυτονομία και αποκέντρωση δεν συνεπάγονται και αυτονομία γενικά από το κράτος και τις γραφειοκρατίες του ή στροφή στην τοπική δημοκρατία μέσω της ενδυνάμωσης των τοπικών κοινοτήτων, όπως συχνά υπονοούν τάσεις της μεταμοντέρνας Αριστεράς ή του σύγχρονου κοινοτισμού<sup>2</sup>. Το κράτος επιτρέπει την εκτετα-

μένη διαχειριστική αυτονομία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ την ίδια στιγμή το ίδιο θέτει κριτήρια επίδοσης, αξιολογεί την ικανοποίησή τους και προβαίνει σε δημόσιες συγκρίσεις και ιεραρχήσεις τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Ο συγκεκριμένος κρατικός έλεγχος είναι επομένως στοχοκεντρικός και αξιολογικός και η αποκέντρωσή του διοικητική και διαχειριστική (Μούτσιος, 2001)· μια διάσταση η οποία είναι κρίσιμη για τη διασφάλιση της συμβολής του αστικού σχολείου στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και εκμετάλλευσης.

Την άποψη αυτή τονίζουν και οι ίδιοι οι υποστηρικτές της σχολικής αυτονομίας. Η Παγκόσμια Τράπεζα, για παράδειγμα, σε κείμενο εργασίας της για τη σχολική αυτονομία εξετάζει τη σχολική αυτονομία και την ανταποδοτικότητα ως δύο ενιαίες και αλληλοκαθοριζόμενες όψεις του σχολικού μάντζιμεντ. Στους πέντε δείκτες που έχει διαμορφώσει για την αξιολόγηση του βαθμού πρόωθησης της σχολικής αυτονομίας με ανταποδοτικότητα είναι εμφανής η αλληλοσυσχέτιση αυτονομίας και κρατικού ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, οι πέντε δείκτες είναι: α) Αυτονομία στο σχεδιασμό και στην έγκριση του σχολικού προϋπολογισμού. β) Αυτονομία στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού. γ) Συμμετοχή του σχολικού συμβουλίου στη σχολική χρηματοδότηση και στο σχεδιασμό του προϋπολογισμού. δ) Αξιολόγηση του σχολείου και της μαθητικής απόδοσης. ε) Σχολική ανταποδοτικότητα, η οποία αναφέρεται στους κρατικούς μηχανισμούς λογοδοσίας του σχολείου στους γονείς, στην κοινωνία και το κράτος (Arcia, et al., 2010). Είναι επομένως εμφανές ότι η αυτονομία προσδιορίζεται αυστηρά στο ζήτημα της ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών (δείκτης β) και στη μετατόπιση της ευθύνης για τη χρηματοδότηση και την οικονομική βιωσιμότητα του σχολείου

2. Συχνά υποστηρίζεται, κυρίως από μικροαστικά στρώματα με υψηλή μόρφωση, ότι η σχολική αυτο-

νομία μπορεί να αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση της δημιουργίας νησιδών προοδευτικής εκπαίδευσης.

στην ίδια τη σχολική κοινότητα και στους γονείς (δείκτες α και γ). Αντίθετα, στο πεδίο του ελέγχου της μορφωτικής λειτουργίας του σχολείου, η προσέγγιση είναι συγκεντρωτική και προϋποθέτει την ανάπτυξη μηχανισμών αυστηρής λογοδοσίας των σχολικών μονάδων (δείκτες δ και ε).

Και στην πιο πρόσφατη έκθεσή της, η Παγκόσμια Τράπεζα ορίζει τη σχολική αυτονομία ως μια μορφή σχολικού μανάτζμεντ κατά την οποία τα σχολεία αποκτούν σημαντικές εξουσίες σε σχέση με τη λειτουργία τους, στις οποίες περιλαμβάνονται η δυνατότητα πρόσληψης και απόλυσης του προσωπικού, καθώς και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών πρακτικών, όπου σημαντικό ρόλο θα πρέπει να έχει το σχολικό συμβούλιο στο οποίο αντιπροσωπεύονται οι γονείς και το οποίο λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το σχεδιασμό του προϋπολογισμού. Αντίστοιχα, η ανταποδοτικότητα αναφέρεται στην αποδοχή των κανόνων και των ρυθμίσεων της εκπαιδευτικής διοίκησης και στις αμοιβές ή τις ποινές σε σχέση με την επίτευξη των προβλεπόμενων στόχων (SABER, 2015). Εν ολίγοις, αυτονομία ως προϋπόθεση για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων και αυτονομία στις δυνατότητες ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και μείωσης της δημόσιας δαπάνης για το σχολείο.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποια ευρύτερα θεωρητικά συμπεράσματα που θα τα αξιοποιήσουμε στην ανάλυση των πορισμάτων του Εθνικού Διαλόγου για τη σχολική αυτονομία. Η σχολική αυτονομία συνδέθηκε εξαρχώς με τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση του κοινωνικού κράτους. Η κεντρικότητά της σχετίζεται με την ανάγκη μείωσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δαπανών και τη μετατόπιση των ευθυνών για τη χρηματοδότηση του σχολείου από το κράτος στην ίδια την εργαζόμενη πλειοψηφία. Ταυτόχρονα, επιχειρείται να μετασχηματιστεί το σχολείο και οι ιδεολογικοί του προσανατολισμοί με βάση ένα διοικητικό και οργανωτικό

μοντέλο που προέρχεται από τον κόσμο των επιχειρήσεων. Ο ανταγωνισμός και η μετατροπή της μόρφωσης από κοινωνικό δικαίωμα σε ζήτημα προσωπικής καταναλωτικής επιλογής στο πεδίο της αγοράς είναι κεντρικές διαστάσεις του συγκεκριμένου μετασχηματισμού του δημόσιου σχολείου.

Στη θέση ενός ενιαίου σχολείου για όλα τα παιδιά οδηγούμαστε στην ταξική ιεράρχηση των σχολικών μονάδων, καθώς η λειτουργία των σχολείων αναπόφευκτα θα αντανακλά τις ταξικές ανισότητες τόσο μεταξύ διαφορετικών περιοχών στο εσωτερικό των μεγάλων αστικών κέντρων, όσο και των ενδοπεριφερειακών ανισοτήτων στο εσωτερικό μιας χώρας, με τελική κατάληξη πόροι και κεφάλαια για το σχολείο να μετατοπίζονται στις αστικές και μεσοαστικές περιοχές, εκεί δηλαδή όπου βρίσκονται συχνότερα οι πιο επιτυχημένες αυτόνομες σχολικές μονάδες. Τέλος, όπως θα δούμε και παρακάτω από την ανάλυση συγκεκριμένων πολιτικών της σχολικής αυτονομίας, δημόσιοι πόροι μετατοπίζονται από το δημόσιο σχολείο στο ίδιο το κεφάλαιο το οποίο αναλαμβάνει άμεσα τον έλεγχο των σχολείων, συχνά και ολόκληρων σχολικών περιφερειών, μετατρέποντας το πεδίο της εκπαίδευσης σε χώρο κερδοφορίας και επιχειρηματικής εκμετάλλευσης, προσανατολίζοντας ταυτόχρονα το μορφωτικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης στις ανάγκες του καπιταλιστικού καταμερισμού της εργασίας.

## 2. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και σχολική αυτονομία

Με βάση τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε, θα εξετάσουμε εδώ την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής αυτονομίας σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Θα ξεκινήσουμε με την εμπειρία της Αγγλίας, που είναι η πρώτη ευρωπαϊκή χώρα η οποία προώθησε σε τέτοια έκταση, ήδη από το 1988, το σύστημα της σχολικής αγοράς και δημιούργησε μια σειρά αυτόνομων σχολικών μονάδων που αυτοδιαχειρίζονται τον προ-

υπολογισμό και το εκπαιδευτικό τους προσωπικό και έχουν αποκτήσει ένα διακριτό παιδαγωγικό προφίλ με συγκεκριμένες ειδικεύσεις στο αναλυτικό τους πρόγραμμα. Είναι πέρα από τις προθέσεις του άρθρου μας μια λεπτομερής περιγραφή των πολιτικών της σχολικής αυτονομίας στην Αγγλία.<sup>3</sup> Γ' αυτόν το λόγο θα επικεντρωθούμε αποκλειστικά στις Ακαδημίες (Academies), οι οποίες από πολλές απόψεις αποτελούν τη σημαντικότερη εξέλιξη στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία δεκαετία.

Οι Ακαδημίες ξεκίνησαν ως σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2000, στο πλαίσιο της διακυβέρνησης των Νέων Εργατικών. Η αρχική τους ανάπτυξη σχετιζόταν με τη σχολική αποτυχία και τις μεγάλες μορφωτικές ανισότητες στο εσωτερικό των μεγάλων αστικών κέντρων. Δημόσια σχολεία με χαμηλές επιδόσεις και μειωμένες εγγραφές που κινδύνευαν με κλείσιμο μετατρέπονταν σε Ακαδημίες. Οι Ακαδημίες είναι σχολεία ανεξάρτητα και αυτόνομα από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν μερικώς το αναλυτικό τους πρόγραμμα και έχουν πλήρη ελευθερία στον τρόπο πρόσληψης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Χρηματοδοτούνται απευθείας από το κράτος και διοικούνται από κάποιον εξωτερικό σπόνσορα που είναι συνήθως μια ιδιωτική εταιρεία, μια μη κυβερνητική οργάνωση, η εκκλησία ή κάποιο πανεπιστήμιο έπειτα από μια χρηματοδοτική συμφωνία μεταξύ κράτους και ιδιώτη (*funding agreement*) που περιλαμβάνει τους όρους της εκχώρησης του σχολείου.

Στην αρχική εκδοχή του προγράμματος, ο εξωτερικός σπόνσορας θα έπρεπε να παρέχει μέχρι και το 20% του κεφαλαίου κόστους των λειτουργιών του σχολείου. Η λογική των Ακαδημιών βασιζόταν στη δυνατότητα μόχλευσης κεφαλαίων από τον ιδιωτικό τομέα για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε παιδιά που ζούσαν σε κοινωνικά υποβαθμι-

σμένες περιοχές. Η αντικατάσταση της διοίκησης του σχολείου, η απελευθέρωση των σχολείων από τη σχολική γραφειοκρατία και τους δημόσιους λειτουργούς και η είσοδος κάποιου εξωτερικού «συνεργάτη» θεωρούνταν ότι μπορεί να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών της εργατικής τάξης και των μεταναστών.

Στην πορεία της δεκαετίας και ιδίως μετά το 2010, όταν η κυβερνητική εξουσία πέρασε στα χέρια των Συντηρητικών και των Φιλελεύθερων, το πρόγραμμα επεκτάθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε σχολεία που δεν βρίσκονταν σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές. Στα χρόνια της υπουργίας του υπερφιλελεύθερου Γκόουβ (Gove), τα σχολεία που είχαν πλέον υψηλή απόδοση θα μπορούσαν να αποκτήσουν το στάτους της Ακαδημίας (οι λεγόμενες *converter academies* και τα ανεξάρτητα σχολεία) στην προοπτική όλα τα σχολεία να μπορούν να γίνουν Ακαδημίες και να αποκτήσουν πλήρη διαχειριστική αυτονομία από τις τοπικές και κεντρικές γραφειοκρατίες του δημόσιου τομέα. Η καπιταλιστική κρίση μάλιστα και ο περιορισμός της δημόσιας χρηματοδότησης διευκόλυναν την αλλαγή διοικητικού καθεστώτος, καθώς οι Ακαδημίες μπορούσαν να εξασφαλίσουν καλύτερη χρηματοδότηση για την ανάπτυξη ειδικεύσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το Φλεβάρη του 2015 υπήρχαν πλέον 4.461 Ακαδημίες στην Αγγλία, όταν το 2010 ήταν ανοικτές μόλις 203 (Bailey & Ball, 2016: 136)<sup>4</sup> και αντίστοιχα, παρά τις δραστικές περικοπές στις δημόσιες δαπάνες, το 50% των συνολικών δημόσιων δαπανών

4. Σύμφωνα με τους Μπέιλι (Bailey) και Μπόλ (Ball), η έμφαση στην επιχειρηματική διαχείριση συνοδεύεται από έναν νεοσυντηρητικό εκπαιδευτικό λόγο, ο οποίος επικεντρώνεται στις παραδοσιακές αξίες, στον αυστηρό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς, στη πειθαρχία της νεολαίας και στην «πατριωτική» διδασκαλία της ιστορίας. Η παιδαγωγική αυτονομία συνεπώς των Ακαδημιών δεν οδηγεί απαραίτητα στην παιδαγωγική «καινοτομία», αλλά μάλλον σε νεοσυντηρητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Bailey & Ball, 2016: 129). Για την αλλητροφοδότηση επιχειρηματικού μανάτζμεντ και νεοσυντηρητισμού βλ. και Apple (2002).

3. Βλ. ενδεικτικά Καλημερίδης (2012).

εκχωρείται σε εταιρείες του ιδιωτικού τομέα (Jones, 2014: 90).

Το αποτέλεσμα είναι στην Αγγλία, υπό τη σημαία της σχολικής αυτονομίας, το εκπαιδευτικό σύστημα να οδηγείται πλέον στον πλήρη έλεγχο του από τον ιδιωτικό τομέα και από τις ποικίλες «μη κερδοσκοπικές εταιρείες» διαχείρισης σχολείων (West & Bailey, 2013). Μάλιστα, ακολουθώντας την καπιταλιστική οικονομική λογική της συγκεντροποίησης, έχουν δημιουργηθεί οι λεγόμενες αλυσίδες Ακαδημιών (*academy chains*), όπου πολλά σχολεία εντάσσονται διοικητικά ή χρηματοδοτικά κάτω από τον ίδιο φορέα, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο οικονομίες κλίμακας στη διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης και του προσωπικού τους. Πέρα από τοπικές αλυσίδες Ακαδημιών έχουν πλέον αναπτυχθεί και πανεθνικές, γεγονός δηλωτικό της γιγάντωσης πολλών εταιρειών που παρεμβαίνουν στο πεδίο του σχολείου. Η πραγματικότητα αυτή στην πράξη αναιρεί τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογική νομιμοποίηση της σχολικής αυτονομίας, καθώς ήδη δημιουργούνται εκπαιδευτικά μονοπώλια και νέες, ιδιωτικές αυτή τη φορά, γραφειοκρατίες.

Σύμφωνα με την Έλεν Γκάντερ (Helen Gunter), δεν είναι πλέον οι κορηγίες των εξωτερικών συνεργατών ο κύριος στόχος, αλλά το ακριβές αντίθετο, η συγκρότηση «μη κερδοσκοπικών εταιρειών» διαχείρισης σχολείων που στοχεύουν αποκλειστικά στην εξασφάλιση της δημόσιας χρηματοδότησης και στην εκμετάλλευση των δημόσιων υποδομών των σχολείων (Gunter, 2011). Οι κυριότεροι παίκτες στο πεδίο των Ακαδημιών είναι μια σειρά από εταιρείες που ελέγχουν τα δημόσια σχολεία, ενώ συχνές είναι οι αναφορές στον βρετανικό Τύπο για ποικίλα σκάνδαλα που προκύπτουν στη διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης, όπου οι δημόσιοι πόροι, αντί να καταλήγουν στην εκπαίδευση των παιδιών, γίνονται αντικείμενο οικειοποίησης από τα μεγαλοστελέχη των συγκεκριμένων εταιρειών που έχουν προκλητικούς μισθούς και χρεώνουν το Δημόσιο με μια σειρά υπηρεσιών στις οποίες συμμετέ-

χουν οι ίδιοι.<sup>5</sup> Αντίστοιχα, παρατηρείται μια γενική ελαστικοποίηση των σχέσεων εργασίας των εκπαιδευτικών στις Ακαδημίες, ενώ συχνή είναι η απασχόληση μη πιστοποιημένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρόκειται για μια διαδικασία που σχετίζεται με ό,τι ο Ντέιβιντ Χάρβεϊ (David Harvey) ονομάζει «συσσώρευση μέσω της αφαίρεσης», σύμφωνα με την οποία το κράτος επιχειρηματοποιεί την εκπαιδευτική λειτουργία προκειμένου να δημιουργήσει όρους κερδοφορίας και συσσώρευσης για το κεφάλαιο (Χάρβεϊ, 2007).

Αναφέρουμε χαρακτηριστικά, για να καταστήσουμε πιο σαφή την εικόνα, την περίπτωση μιας εταιρείας διαχείρισης σχολείων που δραστηριοποιείται στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης στην Αγγλία. Η Harris Federation ελέγχει 37 Ακαδημίες στην Αγγλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανήκει στο λόρδο (sic) Χάρις, που είναι έμπορος λιανικών πωλήσεων μερκετών και ιδιοκτήτης της εταιρείας Carpetright. Στην ιστοσελίδα του εκπαιδευτικού του ιδρύματος πληροφορούμαστε ότι η εμπειρία του από τον κόσμο της επιχειρηματικότητας είναι εγγύηση για την προσαρμογή των νέων στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, ενώ το γεγονός ότι αναγκάστηκε να εγκαταλείψει πολύ νωρίς το σχολείο είναι ενδεικτικό της κοινωνικής του ευαισθησίας για τα παιδιά που κινδυνεύουν με σχολικό αποκλεισμό. Πρόκειται ασφαλώς για μια αντίληψη για το σχολείο και το κοινωνικό κράτος που αναπαράγει τις φιλανθρωπικές ιδέες της αστικής τάξης του 19ου αιώνα.

Ευρύτερα, ο Στέφεν Μπολ (Stephen Ball) σε μια σειρά δημοσιεύσεών του έχει αποδείξει ότι υπάρχουν συγκε-

5. Χαρακτηριστικό είναι η περίπτωση της Academy Enterprise Trust, που είναι η μεγαλύτερη αλυσίδα Ακαδημιών στην Αγγλία, η οποία ελέγχει συνολικά 67 σχολεία και κατηγορείται για οικονομική κακοδιαχείριση την ίδια στιγμή που τα σχολεία της αποτυγχάνουν στις αξιολογήσεις του Ofsted, δηλαδή του φορέα εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων στην Αγγλία. Βλ. ενδεικτικά: <https://www.theguardian.com/education/2013/jul/20/education-school-academies-michael-gove>.



κριμένοι επιχειρηματικοί φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης με ποικίλες και εναλλασσόμενες μορφές, ως διευθυντές σχολείων, σύμβουλοι εκπαιδευτικών αρχών και κυβερνήσεων, αξιολογητές και παραγωγοί εκπαιδευτικού υλικού. Οι δραστηριότητές τους επεκτείνονται σε περισσότερες από μία χώρες, με αποτέλεσμα να διεθνοποιούνται οι οικονομικές τους λειτουργίες και να διαχέονται πολύ συγκεκριμένες εκπαιδευτικές απόψεις σε διεθνές επίπεδο (Ball, 2009, 2012).<sup>6</sup> Η ακριβής εξέταση αυτών των εξελίξεων και οι νέοι όροι διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στον σύγχρονο καπιταλιστικό κόσμο είναι πέρα από τις προθέσεις του συγκεκριμένου κειμένου. Αυτό που ωστόσο έχει σημασία να τονιστεί είναι ότι η πολιτική της σχολικής αυτονομίας έχει συμβάλει έμπρακτα στην ενίσχυση αυτής της τάσης ιδιωτικοποίησης-εμπορευματοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης. Όπως σημειώνουν ο Σίμονς κ.ά. (Simmons et al.), ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος γενικά χαρακτηρίζεται από τάσεις ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης, όπου ποικίλοι εμπορικοί και επιχειρηματικοί φορείς δραστηριοποιούνται στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά τη γνώμη τους, δύο διαδικασίες ήταν κρίσιμες για την ενδυνάμωση του ρόλου του κεφαλαίου στο δημόσιο σχολείο: από τη μια οι πολιτικές της αποκέντρωσης και της εφαρμογής του νέου δημόσιου μανατζμεντ στο δημόσιο σχολείο και από την άλλη η διεθνής οικονομική κρίση, που οδήγησε σε περικοπές της δημόσιας χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες (Simmons et al., 2013).

Θα μπορούσαμε να σταματήσουμε εδώ έχοντας τεκμηριώσει το τι σημαίνει στην πράξη πολιτική της σχολικής αυτονομίας. Δεν θα μείνουμε ωστόσο μόνο στην αγγλοσαξονική εμπειρία – η οποία

είναι η πιο ακραία ενδεχομένως, αλλά από πολλές απόψεις, μαζί με τις ΗΠΑ, προσδιορίζει τον ορίζοντα συνολικά της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης διεθνώς. Θα ασχοληθούμε και με εκπαιδευτικά συστήματα λιγότερο φιλελευθεροποιημένα, προκειμένου να διαμορφώσουμε πληρέστερη εικόνα όσον αφορά τη δυναμική που διαμορφώνει η πολιτική της σχολικής αυτονομίας.

Ο Μπενίτο κ.ά. (Benito et al.) μελετούν την πολιτική της σχολικής αυτονομίας στην Καταλονία, και πιο συγκεκριμένα στην πόλη της Βαρκελώνης, μετά τις μεταρρυθμίσεις του 2009-10. Στην Καταλονία, η τοπική αυτοδιοίκηση πήρε την πρωτοβουλία να αλλάξουν οι ζώνες εγγραφών των σχολικών μονάδων, επιτρέποντας τη χαλάρωση των κριτηρίων εγγύτητας ανάμεσα στην κατοικία των μαθητών και την εγγραφή τους σε μια σχολική μονάδα. Με αυτό τον τρόπο, θεωρητικά τουλάχιστον, οι γονείς μπορούν να επιλέξουν στο εξής μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων. Για να διασφαλιστεί η ενημερωμένη επιλογή των γονέων, κάθε δημόσιο σχολείο ή κρατικά χρηματοδοτούμενο ιδιωτικό σχολείο (συνήθως καθολικά σχολεία) πρέπει να αποκτήσει διακριτό παιδαγωγικό προφίλ και είναι υποχρεωμένο να δημοσιοποιεί ένα εκπαιδευτικό σχέδιο εργασίας (*educational project*). Τα εκπαιδευτικά σχέδια εργασίας εξειδικεύουν τους παιδαγωγικούς στόχους, τον τρόπο λειτουργίας, την παιδαγωγική προσέγγιση που επιλέγει το σχολείο, τη διοικητική οργάνωση και λειτουργία που το διέπει, ακόμη και το βαθμό επιτυχίας των μαθητών του στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τυπικά το εκπαιδευτικό σχέδιο εργασίας δηλώνει την παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας και τον διακριτό της χαρακτήρα, υπάρχει στην ιστοσελίδα κάθε σχολικής μονάδας και προβάλλεται στις συναντήσεις της διεύθυνσης του σχολείου με τους γονείς.

Αν και εδώ δεν έχουμε τους αυστηρούς χρηματοδοτικούς μηχανισμούς ενίσχυσης του ανταγωνισμού που υπάρχουν στο αγγλοσαξονικό παράδειγμα, παρ' όλα αυτά οι Μπενίτο κ.ά. καταγρά-

6. Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι η Edison Learning, που δραστηριοποιείται και στις δύο πλευρές του Ατλαντικού, μια εταιρεία εισηγμένη στο χρηματιστήριο.

φουν την επίταση του ανταγωνισμού μεταξύ διαφορετικών σχολείων στη μάχη για την ενίσχυση των εγγραφών τους και μια σημαντική ταξική διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού ανά σχολική μονάδα. Οι γονείς μεσοαστικής κοινωνικής προέλευσης τους οποίους μελέτησαν στην έρευνά τους αξιοποιούν τη δυνατότητα της επιλογής προκειμένου να αποφύγουν τα παιδιά των πιο αδύναμων κοινωνικών ομάδων, καθώς θεωρούνται εμπόδιο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, και επιλέγουν σχολείο με βάση την κοινωνική του σύνθεση. Η κύρια τάση είναι οι γονείς μεσοαστικής προέλευσης να αξιοποιούν την πολιτική της σχολικής αυτονομίας προκειμένου να αποφύγουν σχολεία με μεγάλο αριθμό μεταναστών ή παιδιών που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις (Benito et al., 2014).

Η συγκεκριμένη μελέτη επιβεβαιώνει συνεπώς ένα γνωστό εδώ και χρόνια ερευνητικό εύρημα που σχετίζεται με την πολιτική της σχολικής αυτονομίας και επιλογής. Μολονότι το ζήτημα είναι αρκετά σύνθετο, μπορούμε να πούμε εν συντομία ότι η αυτονομία των σχολικών μονάδων στο ζήτημα των εγγραφών και η χαλάρωση της ζώνης εγγραφών ενός σχολείου οδηγούν ως τάση σε εθνικά και ταξικά πιο ομοιόμορφους μαθητικούς πληθυσμούς στο εσωτερικό ενός σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύονται τόσο οι οριζόντιοι εθνικοί/φυλετικοί διαχωρισμοί στο εσωτερικό των κυριαρχούμενων κοινωνικών ομάδων {«αναζήτηση ενός καλού σχολείου στη λαϊκή γειτονιά με όσο το δυνατόν λιγότερα παιδιά μεταναστών»} όσο και οι κάθετοι ταξικοί διαχωρισμοί μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών τάξεων {«ένα καλό σχολείο μεσοαστικής κοινωνικής σύνθεσης, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ταξική και εθνική καθαρότητα»}.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η μεγάλη συγκριτική μελέτη των Κρίστιαν Μαρόι (Cristian Maroy) και Άγκες Βαν Ζέντεν (Agnes Van Zenten), που ερεύνησαν την πολιτική της σχολικής αυτονομίας σε έξι διαφορετικές ευρωπαϊκές πόλεις (στο Σαρλερουά, στη Βου-

δαπέστη, στη Λισαβόνα, στα προάστια του Παρισιού, στο Λονδίνο και στη Λιλ). Επισημαίνουν, πιο συγκεκριμένα, ότι η εκπαιδευτική πολιτική στις ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία 20 χρόνια χαρακτηρίζεται από μια στροφή στην ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας, στην προώθηση του ανταγωνισμού και στην έμφαση στην αξιολόγηση. Ο διακηρυγμένος στόχος ήταν η βελτίωση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης πέρα από τα όρια της επαγγελματικής γραφειοκρατίας (*professional bureaucracy*) που χαρακτήριζε τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της δεκαετίας του 1960. Παρά τις σημαντικές διαφοροποιήσεις των υπό μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων, επισημαίνουν ότι ο ανταγωνισμός και οι ανταγωνιστικές θεσμικές αλληλεξαρτήσεις των αυτόνομων σχολικών μονάδων σε μια περιοχή, δηλαδή η δυναμική που δημιουργεί ο ανταγωνισμός στη λειτουργία των σχολείων και οι πρακτικές που αναπτύσσουν οι γονείς στο πεδίο του σχολικού ανταγωνισμού με βάση το διαφοροποιημένο ταξικά πολιτιστικό τους κεφάλαιο, οδηγούν στον κατακερματισμό του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ των σχολικών μονάδων, στη βάση πολύ συγκεκριμένων ακαδημαϊκών, κοινωνικών και εθνικών κριτηρίων (Maroy & Van Zenten, 2009).

Μπορούμε να ισχυριστούμε βάσιμα επομένως ότι η πρόωθηση της σχολικής αυτονομίας στην Ευρώπη αναβάθμισε την παρέμβαση του κεφαλαίου στην εκπαιδευτική πολιτική, εμπορευματοποίησε το κοινωνικό δικαίωμα στη μόρφωση, υπονόμωσε τα εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών και οδήγησε στην επίταση των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων. Ακόμη και στα λιγότερο φιλελευθεροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα, που δεν έχουμε απαραίτητα εκχώρηση του δημόσιου σχολείου σε ιδιωτικές εταιρείες, είναι το ίδιο το αστικό κράτος ο κύριος φορέας του ανταγωνισμού και της επιβολής των αρχών του επιχειρηματικού τομέα στις δομές του. Σε άμεση σύνδεση με την ευρύτερη αλλαγή στις κρατικές δομές που επιβάλλει το νέο δημόσιο μανάτζμεντ,

στην κατεύθυνση μετασχηματισμού του κράτους σε μια «στρατηγική» ή «επιχειρηματική» οντότητα, η σχολική αυτονομία και ο ανταγωνισμός συγκροτούν τις βασικές παραμέτρους αυτού που μπορεί να ονομαστεί νέο καπιταλιστικό σχολείο (Dreux, 2013: 31-32). Πίσω από τη ρητορική περί των αυτόνομων σχολικών μονάδων και της κριτικής στην κρατική γραφειοκρατία, αναδύεται επομένως όμοια ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά μια αντιδραστική εκπαιδευτική πολιτική υπονόμησης του δημόσιου σχολείου και των μορφωτικών δικαιωμάτων της εργαζόμενης πλειοψηφίας.

### 3. Σχολική αυτονομία και ο Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία

Με βάση τα παραπάνω έχουμε ήδη απαντήσει στους εμπνευστές του Εθνικού Διαλόγου σε σχέση με τις προϋποθέσεις που καθιστούν τη σχολική αυτονομία κεντρική στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του σχολείου. Η άνοδος του νεοφιλελευθερισμού και η ανάγκη της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης του δημόσιου σχολείου είναι οι πραγματικές κοινωνικές και πολιτικές προϋποθέσεις που την καθιστούν έννοια κεντρική στην εκπαιδευτική αντιπαράθεση των τελευταίων δεκαετιών.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των θέσεων που αποτυπώνονται στα κείμενα του Διαλόγου, θα παρουσιάσουμε την οπτική του ΟΟΣΑ για τη σχολική αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία βασίζεται στην αποδοχή των διεθνών δεσμεύσεων της χώρας στο πλαίσιο της υλοποίησης του 3ου Μνημονίου, όπου υπάρχει ρητή αναφορά στην ανάγκη υλοποίησης των θέσεων ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση. Με βάση τη διαπραγμάτευση που προηγήθηκε και τις θέσεις του ΟΟΣΑ, θα θέσουμε ένα ερώτημα στη βάση του οποίου θα μελετήσουμε τα πορίσματα Γαβρόγλου και Λιάκου. Τα συγκεκριμένα κείμενα υιοθετούν μια ριζικά διαφορετική θέση για τη

σχολική αυτονομία σε σχέση με τις θέσεις ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία όπως την παρουσιάσαμε; Ή απλώς αναπαράγουν τις ίδιες απόψεις, καθιστώντας πλήρως προσχηματική τη διαδικασία του Διαλόγου; Στη βάση αυτού του ερωτήματος θα καταλήξουμε στο τελικό μας συμπέρασμα για την πολιτική αξιοποίηση της έννοιας της σχολικής αυτονομίας από την κυβερνητική διάνοξη που οργανώνει τον σημερινό Διάλογο για την Παιδεία.

Το 2011 ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε μια μεγάλη έκθεση για όλες τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκεκριμένη έκθεση υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, επιδιώκοντας την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες του τις διαστάσεις, καθώς παρέχει πολιτικές προτάσεις για τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, τη διοίκηση και την πολιτική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την αξιολόγησή του. Η έκθεση έθεσε ουσιαστικά όλο το πολιτικό πλαίσιο των κυβερνητικών πολιτικών που εφάρμοσαν οι ποικίλες κυβερνήσεις του Μνημονίου μετά το 2011 και επανήλθε με τον πιο επίσημο τρόπο στο 3ο Μνημόνιο, με την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛΛ να δεσμεύεται για την υλοποίηση των προτάσεων της συγκεκριμένης έκθεσης ή έστω μιας αναθεωρημένης εκδοχής της.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η σχολική αυτονομία εμφανίζεται και στις προτάσεις του ΟΟΣΑ. Ο ΟΟΣΑ –όπως και η Παγκόσμια Τράπεζα και η ΕΕ, που είδαμε προηγουμένα– σε μια σειρά δημοσιεύσεων του υποστηρίζει την ανάγκη της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης ως αναγκαίας προϋπόθεσης για την άνοδο των εκπαιδευτικών επιπέδων (OECD, 2013). Ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι οι χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στο διαγωνισμό PISA συνδέονται με το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα:

«Η αξιολόγηση PISA δείχνει μια σαφή σχέση μεταξύ της σχετικής αυτονομίας

των σχολείων στη διαχείριση πολιτικών διδασκαλίας και στα αποτελέσματα, όταν η αυτονομία συνδυάζεται με λογοδοσία. Ο βαθμός κατά τον οποίο οι μαθητές και οι γονείς μπορούν να επιλέξουν σχολεία και ο βαθμός κατά τον οποίον τα σχολεία θεωρούνται αυτόνομες οντότητες που λαμβάνουν ανεξάρτητες οργανωτικές αποφάσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη περιφερειακούς, τοπικούς ή εθνικούς φορείς, ενδέχεται να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών [...]. Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά συστήματα που παρέχουν στα σχολεία μεγαλύτερη διακριτική ευχέρεια στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την πολιτική της αξιολόγησης των μαθητών, τα μαθήματα που προσφέρονται, το περιεχόμενό τους και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως εκπαιδευτικά συστήματα που σημειώνουν υψηλότερες αποδόσεις. Στην Ελλάδα το επίπεδο σχολικής ευθύνης που αναφέρεται από τους διευθυντές ως προς την ανάπτυξη της διδακτέας ύλης και των αξιολογήσεων είναι το χαμηλότερο μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ».

(ΟΟΣΑ, 2011: 156)

Το ενδιαφέρον από το παραπάνω απόσπασμα είναι ότι ο ΟΟΣΑ επιβεβαιώνει την διαπραγματεύσή μας καθώς αφενός συνδέει άμεσα τη σχολική αυτονομία με τον ανταγωνισμό των σχολείων και τη σχολική επιλογή και αφετέρου η σχολική αυτονομία γίνεται κατανοητή ως οργανωτική-διοικητική αρχή για την άνοδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Στο βαθμό που ο ΟΟΣΑ προτείνει την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών με βάση τις επιδόσεις των μαθητών, υιοθετεί την επιθετική αγγλοσαξονική εκδοχή της σχολικής αυτονομίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η αποτυχία στην επίτευξη των συμφωνημένων μετρήσιμων στόχων επιτυχίας οδηγεί στο κλείσιμο σχολικών μονάδων και στην απόλυση εκπαιδευτικών (ΟΟΣΑ, 2011: 66-71). Αντίστοιχη είναι και η προσέγγισή του στη χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επιδιώκει την αποκέντρωση της χρηματοδότησης, μέσω της αναβάθμισης της

τοπικής αυτοδιοίκησης, με την παράλληλη πλήρη ελαστικοποίηση της απασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς η διαχείριση του προσωπικού θα πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας με αναβαθμισμένο το ρόλο των σχολικών διευθυντών (ΟΟΣΑ, 2011: 33, 40-41). Το 2011 επομένως ο ΟΟΣΑ πρότεινε μια βαθιά αντιδραστική τομή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναπαράγοντας την πιο «καθαρή» εκδοχή του νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού μοντέλου, προκειμένου να διασφαλιστούν οι στόχοι της δημοσιονομικής προσαρμογής, απέναντι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που κρινόταν και δαπανηρό και αναποτελεσματικό.

Αυτό είναι επομένως συνοπτικά το πλαίσιο των διεθνών δεσμεύσεων της χώρας. Μέσα σε αυτό τοποθετούνται και οι προτάσεις τόσο της ομάδας Λιάκου όσο και της ομάδας Γαβρόγλου. Η πρώτη παρατήρηση που πρέπει να γίνει αφορά την ασάφεια στον τρόπο χρήσης της έννοιας της σχολικής αυτονομίας από τους εμπνευστές του Εθνικού Διαλόγου. Πουθενά δεν υπάρχει κάποια λεπτομερής επεξεργασία της έννοιας και των πολιτικών και κοινωνικών όρων που την καθιστούν κεντρική στη συζήτηση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου. Αυτή η ασάφεια δεν σχετίζεται με κάποια διανοητική οκνηρία, αλλά με μια προσπάθεια να συσκοτιστεί η άμεση σύνδεση του Διαλόγου με τις προτάσεις του ΟΟΣΑ και τις γενικές δεσμεύσεις της κυβέρνησης για μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δαπανών και προώθηση του νέου καπιταλιστικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, και στα τρία κείμενα που δημοσίευσε η Επιτροπή του Εθνικού Διαλόγου η σχολική αυτονομία είναι κεντρική στις προτάσεις της. Σύμφωνα μάλιστα με το τελικό πόρισμα της επιτροπής Λιάκου, η σχολική αυτονομία είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ενδυνάμωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος:

«Η εκπαίδευση κρατήθηκε από όλες τις κυβερνήσεις σε κατάσταση χρόνιας *ανηλικιότητας και εξάρτησης* τόσο ως προς τους οικονομικούς πόρους όσο και ως

προς την καθοδήγηση από ένα συγκεντρωτικό μηχανισμό. Τα προβλήματα που δημιουργεί αυτή η εξάρτηση επιχειρούνταν κάθε φορά να επιλυθούν με νέους λεπτομερέστερους κανονισμούς που εκπορεύονταν άνωθεν, διαιωνίζοντας τον ίδιο φαύλο κύκλο συγκεντρωτισμού και ελέγχου. Επομένως η κεντρική μας στόχευση είναι η ενδυνάμωση και ενηλικίωση της εκπαίδευσης σε όλα τα πεδία και σε όλους τους συμμετέχοντες. Αυτονομία, ανάληψη της ευθύνης και λογοδοσία θα πρέπει να συγκροτούν το πνεύμα ενηλικίωσης και ενδυνάμωσης που θα διαπερνά τις μεταρρυθμίσεις από το σχολείο ως το πανεπιστήμιο από τα προγράμματα σπουδών έως τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης».

**(Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για Παιδεία, 27-5-2016: 4-η έμφαση στο πρωτότυπο)**

Πρόκειται για μια περιγραφή του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συμβατή με τη νεοφιλελεύθερη κριτική στο δημόσιο σχολείο και ως προς την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και ως προς τη χρηματοδότησή του. Ο ίδιος άλλωστε ο πρόεδρος της Επιτροπής είναι ιδιαίτερα τολμηρός, αν και όχι πρωτότυπος, στον τρόπο με τον οποίο δείχνει να κατανοεί την αποκέντρωση και την αυτονομία:

«Η εκπαίδευση στο σύνολό της είναι διασωληνωμένη με το κράτος [...]. Η ενδυνάμωση του σχολείου αφορά την αυτονομία του σχολείου. Αυτό απαιτεί υπευθυνότητα από τον σύλλογο διδασκόντων.

Κάθε σχολείο πρέπει να επεξεργαστεί εσωτερικό κανονισμό της λειτουργίας του, εκπαιδευτικούς στόχους, σχέδιο [...].

Ναι (τα σχολεία μπορούν να συνδεθούν με τις τοπικές αρχές) αλλά οι δήμοι δεν είναι ακόμη έτοιμοι οικονομικά και θεσμικά για αυτή τη σύνδεση. Θα πρέπει όμως οι πολιτιστικές δραστηριότητες του δήμου να φτάνουν στα σχολεία. Βέβαια, υπάρχει ο κίνδυνος, όπως στην Αμερική, πλούσια σχολεία σε πλούσιους δήμους και φτωχά σε φτωχούς. [...] Υποστηρίζουμε τη δημιουργία ενός δικτύου πολύ καλών σχολείων σε αυτές τις φτωχές περιοχές,

**ιδίως των πόλεων όπου επισωρεύονται κοινωνικά προβλήματα».<sup>7</sup>**

Διατυπώνεται λοιπόν, με τον πιο επίσημο τρόπο, η ανάγκη της σχολικής διαφοροποίησης και της σύνδεσης των σχολείων με την τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ το ζήτημα της ταξικής διαστρωμάτωσης των σχολείων, που αναπόφευκτα θα προκύψει λόγω των ενδοπεριφερειακών ανισοτήτων, μπορεί να επιλυθεί με εκπαιδευτικές πολιτικές που παραπέμπουν ευθέως στις βρετανικές Ακαδημίες ή στα Σχολεία Ειδικής Συμφωνίας των ΗΠΑ (*charters schools*).

Ήδη από την πρώτη έκθεση της ομάδας Λιάκου, όπου διατυπώνονταν τα ερωτήματα που θα μελετούσαν οι επιμέρους ομάδες του Διαλόγου, βασικό ζητούμενο που έπρεπε να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας ήταν πώς θα αποκτήσει η σχολική μονάδα αυτονομία ως προς το πρόγραμμά της και τη διαχείριση του προϋπολογισμού της και αντίστοιχα πώς θα βγει από την ανωνυμία της και θα αποκτήσει *brand name* (sic), μια ορολογία που παραπέμπει ευθέως στον κόσμο των επιχειρήσεων και στις πρακτικές του μάρκετινγκ (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, 2016). Η απόδοση διακριτής ταυτότητας συνδέεται στην ορολογία του σχολικού μανάτζμεντ με τη σχολική διαφοροποίηση, τον σχολικό ανταγωνισμό και τη γονική επιλογή σχολείου. Η ενδιάμεση έκθεση που προτείνει ελκικά το βάφτισμα του σχολείου για λόγους συμβολικούς και την απόκτηση διακριτής ταυτότητας. Ταυτόχρονα έκρινε αναγκαία τη διερεύνηση των δυνατοτήτων χρήσης της δομής και των χώρων του σχολείου κατά τις απογευματινές ώρες (Ενδιάμεση Έκθεση του Προέδρου της Επιτροπής Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου, 26-4-2016). Η εμπορευματοποίηση των δημόσιων χώρων του σχολείου που εμφανίζεται στην ενδιάμεση έκθεση σχετίζεται στη σκέψη του Προέδρου της Επιτροπής με τη

7. Συνέντευξη του Α. Λιάκου στην εφημερίδα *Κυριακάτικο Βήμα*, 1-5-2016.

δυνατότητα αναζήτησης εναλλακτικών μορφών χρηματοδότησης του σχολείου και αξιοποίησης της αυτονομίας κάθε σχολείου στην εξασφάλιση μη δημόσιας χρηματοδότησης.

«Δεν θα κάλυπταν μέρος των εξόδων τους σχολικές εγκαταστάσεις παραθαλάσσιων ή ορεινών περιοχών ή οι φοιτητικές εστίες, αν λειτουργούσαν ως κατασκνήσεις ή ως hostel νέων τον Ιούλιο και Αύγουστο; Γιατί όχι θερινοί κινηματογράφοι και άλλες εκδηλώσεις που θα απέφεραν χρήματα στα σχολεία;»<sup>8</sup>

Στην τελική ωστόσο έκθεση της Επιτροπής, αν και διατηρούνται οι προτάσεις της ενδιάμεσης έκθεσης, επιδιώκεται μερική αποστασιοποίηση από τα πιο επιθετικά νεοφιλελεύθερα επιχειρήματα για τη σχολική αυτονομία. Κρίνεται ότι η τοπική αυτοδιοίκηση δεν έχει ούτε τους πόρους ούτε τη θεσμική συγκρότηση για να αναλάβει εκτεταμένες και πολυδάπανες λειτουργίες όπως η εκπαιδευτική. Από αυτή την άποψη, η σχολική αυτονομία πρέπει να μεταφράζεται σε παιδαγωγική αυτονομία και ανοικτότητα του σχολείου προς την κοινωνία. Συμμετοχική διοίκηση και προγραμματισμός της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου από το σύλλογο διδασκόντων και αξιοποίηση των πολιτισμικών πόρων που υπάρχουν στους δήμους και στην κοινωνία των πολιτών, με σκοπό να μετατραπούν τα σχολεία σε κέντρα πολιτισμού αποτελούν τις βασικές παραμέτρους αυτής της εκδοχής για τη σχολική αυτονομία. Σε αυτή την αντίληψη για τη σχολική αυτονομία, το βασικό είναι να μην «αντιλαμβανόμαστε τα σχολεία ως απολήξεις σε τοπικό επίπεδο των νεύρων ενός κεντρικού μηχανισμού, αλλά ως κόμβους της τοπικής δικτύωσης» (Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, Πορίσματα, 27-5-2016: 9).

Η στροφή προς την τοπική δημοκρατία

8. Συνέντευξη του Α. Λιάκου στην *Εφημερίδα των Συντακτών*, 12-1-2016 (διαθέσιμο στο: <http://www.efsyn.gr/arthro/gia-na-diasosoyme-tin-ekpaideysi-prepei-na-ti-metarrythmisoyme>).

και η μετατροπή των σχολείων σε τοπικά κέντρα πολιτισμού ανοικτά και σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία των πολιτών είναι προδήλως ψευδείς και σε καμιά περίπτωση δεν διαμορφώνουν μια διαφορετική αντίληψη για τη σχολική αυτονομία. Η κοινωνία των πολιτών ταυτίζεται πλήρως με την τοπική επιχειρηματικότητα και την εμπορευματοποίηση των χώρων και των υποδομών του σχολείου, ενώ η μετατροπή του σχολείου σε κέντρο πολιτισμού και το άνοιγμά του προς την εργαζόμενη πλειοψηφία υπονομεύεται από την πολιτική των περικοπών στις δημόσιες δαπάνες για το σχολείο και την έλλειψη του αναγκαίου εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπρόσθετα, υποτιμάται το μέγεθος της καπιταλιστικής κρίσης και των συνεπειών της, ιδίως στις εργατικές συνοικίες των μεγάλων αστικών κέντρων. Οι τοπικές κοινωνίες δεν είναι γενικά χώροι μιας δυναμικής κοινωνίας των πολιτών, οι οποίες μπορούν να εμπλουτίσουν μορφωτικά το σχολείο, αλλά κυριολεκτικά κατεστραμμένες κοινωνικές ζώνες όπου κυριαρχεί η ανεργία, η πλήρης εγκατάλειψη των δημόσιων υποδομών και η φτώχεια. Ισχυριζόμαστε δηλαδή ότι η ανοικτότητα του σχολείου αποκτά διαφορετικό πολιτικό και εκπαιδευτικό νόημα σε περιοχές όπως το Ψυχικό, απ' ότι σε περιοχές όπως το Πέραμα. Η ανοικτότητα του σχολείου προς την κοινωνία προϋποθέτει ενίσχυση του δημόσιου χαρακτήρα του, γενναία χρηματοδότησή του, δραστική μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, ισχυρά κοινωνικά κινήματα στο πεδίο της μόρφωσης και του πολιτισμού, με παράλληλη αποεμπορευματοποίηση των μορφωτικών και πολιτιστικών αγαθών και ενίσχυση των δημόσιων χώρων στο εσωτερικό των αστικών κέντρων.

Τέλος, η παιδαγωγική αυτονομία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μόνο ως κακόγουστο αστείο μπορεί να ακουστεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου το ωρολόγιο πρόγραμμα αξιοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας για να εξασφαλίσει τα κενά σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Γι' αυτόν τον λόγο, η αναβάθμιση του συλλόγου διδασκόντων ταυτίζεται

τελικά με την εντατικοποίηση του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών γύρω από δραστηριότητες όπως οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης, η στοχοθεσία και οι εσωτερικοί κανονισμοί του σχολείου, στοιχεία που, όπως έχουμε ήδη τονίσει, αποτελούν οργανικά μέρη του σχολικού μανάτζμεντ και αξιοποιούνται για τον κρατικό έλεγχο του σχολείου και την προώθηση της σχολικής επιλογής.

Ευρύτερα σε σχέση με το ζήτημα του εκδημοκρατισμού, όπως έχει καταδείξει ο Γρόλλιος:

«[...] το ριζοσπαστικό αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα είναι αναγκαίο να υποστηρίζει ανεπιφύλακτα τον ριζικό εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει: α) ουσιαστική θεσμοθετημένη συμμετοχή των διδασκόντων, των μαθητών και των άλλων εργαζομένων στη διοίκηση κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος, η οποία θεμελιώνεται στον κυρίαρχο ρόλο της γενικής τους συνέλευσης, που αποτελεί τη γενική συνέλευση του ιδρύματος, για κάθε ζήτημα, β) εκλογή και δυνατότητα ανάκλησης από τη γενική συνέλευση του ιδρύματος των διοικητικών του οργάνων, γ) εκλογή και δυνατότητα ανάκλησης των ανώτερων οργάνων της εκπαιδευτικής διοίκησης από σώματα αντιπροσώπων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τα οποία εκλέγονται από τις γενικές συνελεύσεις τους, δ) εποπτεία στη διοίκηση κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος από συμβούλια που συγκροτούνται σε τοπικό επίπεδο με διαδικασίες καθολικής ψηφοφορίας των συλλογικών σωμάτων του οργανωμένου λαού και ε) συλλογικό προγραμματισμό της παιδαγωγικής εργασίας από τους διδάσκοντες. Ο τελευταίος δεν αποτελεί μόνο μία από τις πλευρές του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, τον οποίο πρέπει να περιέχει ο ριζικός εκπαιδευτικός μετασχηματισμός ως στοιχείο του συνολικού ανατρεπτικού-μεταβατικού κοινωνικοπολιτικού προγράμματος με σοσιαλιστική-κομμουνιστική κατεύθυνση».

(Γρόλλιος, 2016: 245)

Αυτή η μορφή «ανοικτότητας» του σχολείου προς την κοινωνία και «παιδαγωγικής ενδυνάμωσης» των εκπαι-

δευτικών δεν έχει καμιά σχέση με τον παραμορφωτικό κοινωνιολογισμό και τον εκπαιδευτικό τεχνοκρατισμό των Πορισμάτων του Διαλόγου.

Αντίστοιχα, το 10ο σέλιδο πόρισμα της ομάδας Γαβρόγλου ξεκινάει τις προτάσεις του και αυτό με το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας, την οποία, όπως έχουμε ήδη δει στον πρόλογο του κειμένου μας, τη θεωρεί καθολική αρχή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το πόρισμα Γαβρόγλου παρέχει μάλιστα και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα των μεταρρυθμιστικών προτεραιοτήτων, που τις διακρίνει σε βραχυπρόθεσμες, μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες. Υιοθετεί επομένως τη δομή και τη λογική της έκθεσης ΟΟΣΑ.

Η σχολική αυτονομία στο πόρισμα Γαβρόγλου, κατ' αναλογία με τα μοντέλα του σχολικού μανάτζμεντ που προωθεί η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ, διαρθρώνεται σε τρεις τομείς: α) παιδαγωγική αυτονομία που αφορά τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα σπουδών και στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, β) διοικητική αυτονομία, που ταυτίζεται με την έννοια της αποκέντρωσης, όπου διαφορετικές εκπαιδευτικές περιφέρειες έχουν την υποχρέωση να προσαρμόσουν τις βασικές εκπαιδευτικές πολιτικές που εκπορεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, και γ) οικονομική αυτονομία, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να διαχειριστεί τους πόρους της και να αναζητήσει επιπρόσθετους (Πόρισμα της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, 2016: 15).

Σε σχέση με την πρώτη διάσταση, την παιδαγωγική αυτονομία, όπως και προηγούμενα με την τελική έκθεση της επιτροπής Λιάκου, η ενδυνάμωση του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων ταυτίζεται τελικά ή επικαλύπτεται από την ανάγκη ανάπτυξης νέων αξιολογικών πρακτικών και εμπέδωσης μιας κουλτούρας αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Πρόκειται για μια προσπάθεια προσεκτικής επαναφοράς της πολιτικής των προηγούμενων χρόνων, αλλά και απάντησης στην κριτική που ασκείται από την Τρόικα

στις ελληνικές αρχές για πισωγύρισμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.<sup>9</sup> Πίσω από τις γενικόλογες διακηρύξεις περί αναβάθμισης του συλλόγου διδασκόντων, το βασικό ζητούμενο είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - μια πολιτική που είχε ακυρωθεί στην πράξη από την πάλι του εκπαιδευτικού κινήματος και σήμερα, στη συγκυρία του 3ου Μνημονίου, επιχειρείται να τεθεί και πάλι στο προσκήνιο στο πλαίσιο της συνολικής κυβερνητικής συμμόρφωσης με τις μνημονιακές δεσμεύσεις.

Τέλος, με μεγαλύτερη σαφήνεια εδώ ως μεσοπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι τονίζονται αφενός η ανάγκη της αποκέντρωσης της εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο και αφετέρου η μετατροπή των σχολείων σε αυτόνομες οικονομικές μονάδες που αγωνίζονται για τη εξασφάλιση χορηγιών και ιδιωτικών επιχορηγήσεων. Πρόκειται για θέσεις οι οποίες είναι συμβατές με τη μείωση των δημόσιων δαπανών για το σχολείο και την ιδιωτικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έκθεση Γαβρόγλου, χωρίς να διαφοροποιείται από τις θέσεις του πορίσματος Λιάκου, επιδιώκει να επικυρώσει με τον πλέον επίσημο τρόπο τη δέσμευση της ελληνικής κυβέρνησης στο πρόγραμμα της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης του ελληνικού σχολείου.

## Συμπεράσματα

Με βάση την διαπραγμάτευσή μας, θεωρούμε ότι τα πολυσέλιδα κείμενα του Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία δεν κομίζουν τελικά τίποτα καινούργιο στην εκπαιδευτική αντιπαράθεση. Οι θέσεις που διατυπώνονται δεν είναι πνευματική ιδιοκτησία των ποικίλων επιτροπών, υπάρχουν αυτούσιες στην έκθεση του ΟΟΣΑ για το ελληνικό σχολείο, στα κεί-

μενα της Παγκόσμιας Τράπεζας και της ΕΕ και συγκροτούν την κυρίαρχη αστική στρατηγική για το σχολείο σε μια σειρά εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς.

Ωστόσο αυτό που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον στη συζήτηση για τη σχολική αυτονομία είναι ότι αποκαλύπτεται περίτρανα ο βαθμός προσαρμογής του ΣΥΡΙΖΑ στο διεθνές καπιταλιστικό μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης και η ιστορική χρεοκοπία μιας συγκεκριμένης αριστερής ακαδημαϊκής διανόησης που αδυνατεί να διαμορφώσει μια εναλλακτική εκπαιδευτική πολιτική από αυτήν των σχολικών αγορών και της ιδιωτικοποίησης-εμπορευματοποίησης του δικαιώματος στη μόρφωση. Η αποδοχή των Μνημονίων και της ΕΕ ως πολιτικού μονόδρομου για τις εργαζόμενες κοινωνικές τάξεις και στρώματα συνοδεύεται αναπόφευκτα από το μονόδρομο της σχολικής αυτονομίας, δηλαδή του νέου καπιταλιστικού σχολείου, του ανταγωνισμού, των αναλώσιμων δεξιοτήτων και της επιχειρηματικότητας. Το σχολικό μάντζμεντ είναι πλέον η επίσημη εκπαιδευτική θέση του ΣΥΡΙΖΑ και των διανοούμενων του. Το θατσερικό ΤΙΝΑ (There Is No Alternative – Δεν υπάρχει εναλλακτική λύση) είναι το πολιτικό και εκπαιδευτικό όριο των προτάσεων που διατυπώνονται στον εκπαιδευτικό διάλογο. Η κεντρικότητα της έννοιας της σχολικής αυτονομίας, από αυτή την άποψη, αφενός δηλώνει την αποδοχή των προτάσεων των διεθνών ιμπεριαλιστικών οργανισμών για το ελληνικό σχολείο και αφετέρου αποκαλύπτει ότι η καπιταλιστική επίθεση στο δημόσιο σχολείο όχι μόνο δεν έχει ολοκληρωθεί, αλλά θα γενικευτεί το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα.

Απέναντι σε αυτό το καταθλιπτικό τοπίο, το αριστερό ριζοσπαστικό εκπαιδευτικό κίνημα πρέπει να αντιπαραθέσει τον αγώνα του για την ανατροπή της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και να προβάλλει το δικό του εκπαιδευτικό και μορφωτικό πρόγραμμα για το ενιαίο σχολείο ως επιμέρους πλευρά της συνολικής πάλης του για την κοινωνική χειραφέτηση, τη ρήξη με την ΕΕ και την κομμουνιστική απελευθέρωση. **Τ**

9. Βλ. European Commission (2016: 9). Αντίστοιχα και στην έκθεση της Κομισιόν για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατυπώνονται ότι υπάρχει πισωγύρισμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τη σχολική αυτονομία και την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών (European Commission, 2015: 8).



**Ελληνόγλωσσες**

**Apple, M.** (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, μτφ. Μ. Δελιγιάννη, Αθήνα, Μεταίχμιο.

**Γρόλλιος, Γ.** (2016), «Σχετικά με ορισμένα ζητήματα ενός προγράμματος ριζικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης», *Τετράδια Μαρξισμού*, τεύχ. 1, σ. 237-248.

**Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής**

(2016), *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιαγράμματα Υλοποίησης*, Αθήνα.

«**Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Πορίσματα. 27 Μαΐου 2016**», διαθέσιμο στο: [http://dialogos.minedu.gov.gr/?page\\_id=2116](http://dialogos.minedu.gov.gr/?page_id=2116).

«**Ενδιάμεση Έκθεση του Προέδρου της Επιτροπής Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για τα ως τώρα πεπραγμένα (26-4-2016)**», διαθέσιμο στο: [http://dialogos.minedu.gov.gr/?page\\_id=1946](http://dialogos.minedu.gov.gr/?page_id=1946).

**Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία** (2016), «Θέματα και Ερωτήματα προς επεξεργασία από ειδικές επιτροπές και ομάδες εργασίας», διαθέσιμο στο: [http://dialogos.minedu.gov.gr/?page\\_id=778](http://dialogos.minedu.gov.gr/?page_id=778).

**Καλημερίδης, Γ.** (2012), «Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη κεφαλαιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία», *Θέσεις*, τεύχ. 119.

**Μούτσιος, Σ.** (2001), «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: Σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 31.

**ΟΟΣΑ** (2011), *Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική*

*στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>

**Χάρβει, Ν.** (2007), *Νεοφιλελευθερισμός. Ιστορία και παρόν*, μτφ. Α. Αλαβάνου, Αθήνα, Καστανιώτης.

**Ψυχοπαίδης, Κ.** (1997), *Πολιτική μέσα στις έννοιες*, Αθήνα, Νήσος.

**Ξενόγλωσσες**

**Arcia, G. et al.** (2010), *School Autonomy and Accountability in Context*, The World Bank.

**Bailey, P.** – Ball, S. (2016), “The coalition government, the general election and the policy ratchet in education: a reflection on the ‘ghost’ of policy past, present and yet to come”, in Bochel, H. – Powell, P. (eds), *The Coalition Government and Social Policy*, Bristol, Policy Press.

**Ball, S.** (2009), “Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state”, *Journal of Education Policy* 24 (1).

**Ball, S.** (2012), *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, London, Routledge.

**Benito, R. et al.** (2014), “School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona”, *Journal of Education Policy* 29 (3).

**Dreux, G.** (2013), “On not addressing the crisis: neo-liberal reform and the new capitalist school”, in Jones, K. (ed.), *Education and Europe: The Politics of Austerity*, London, Radicalbooks.

**European Commission** (2015), *Education and Training Monitor 2015. Greece*, available at: [http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2015/12/monitor2015-greece\\_en.pdf](http://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2015/12/monitor2015-greece_en.pdf).

**European Commission** (2016), *Compliance Report. The Third Economic Adjustment Programme for Greece*, June.

**Eurydice** (2007), *School Autonomy in Europe. Police*

*and Measures*, Brussels, **European Commission** (Directorate General for Education & Culture).

**Gunter, E.** (2011), “Introduction: Contested Educational Reform”, in Gunter, E. (ed.), *The State and Education Policy: The Academies Programme*, London, Continuum Books.

**Jones, K.** (2014), “Conservatism and educational crisis: the case of England”, *Education Inquiry* 5 (1).

**Kutash, J. et al.** (2010), *The School Turnaround. Field Guide*, New York, FSG.

**Maroy, C.** (2009), “Convergences and hybridization of educational policies around post-bureaucratic models of regulation”, *Compare* 39 (1).

**Maroy, C.** – **Van Zanten, A.** (2009), “Regulation and competition among schools in six European localities”, *Sociologie du travail* 51s.

**OECD** (2013), *Pisa 2012 Results: What Makes School Successful? Resources, Policies and Practices*, vol. IV, OECD Publishing.

**SABER** (Systems Approach for Better Education Results) (2015), *What Matters most for School Autonomy and Accountability. A Framework Paper*, World Bank Group.

**Simmons, M. et al.** (2013), “The governing of education in Europe: commercial actors, partnerships and strategies”, *European Educational Research Journal* 12 (4).

**Wells, S.A.** (2002), “Why public policy fails to live up to the potential of charter school reform: an introduction”, in Wells, S.A. (ed.), *Where Charter School Fails. The Problems of Accountability and Equity*, New York & London, New Teachers College Press.

**West, A.** – **Bailey, E.** (2013), “The development of Academies programme: privatising school-based education in England 1986-2013” *British Journal of Educational Studies* 61 (2).