



ΕΘΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΙΑ΄ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ **ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ**

Επιβλέπων:
Τηλέμαχος Σεράσης

Σπουδάστρια:
Σουζάνα Λασκαρίδου

ΑΘΗΝΑ - 2003

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή, βάσει βιβλιογραφικών πηγών και ερευνητικών πορισμάτων, παρουσιάζει μια γενική συζήτηση γύρω από την μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού, με έμφαση στη μετάβαση από το εκπαιδευτικό σύστημα του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας στο εκπαιδευτικό σύστημα του σήμερα. Η εν λόγω μετάβαση επικεντρώνεται στον αιτιακό προσδιορισμό της σχέσης ανάμεσα στον κοινωνικό αποκλεισμό και τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Αρχικά, επιχειρείται μια σύντομη ιστορική διερεύνηση του εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την ανάδυση της έννοιας της ισότητας ευκαιριών. Όμως, μια τέτοια διερεύνηση προϋποθέτει την ανάλυση των διαφόρων θεωρητικών απόψεων πάνω στο θέμα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Στη συνέχεια, η εργασία μελετά την επίδραση των ευρύτερων οικονομικών και πολιτικο-ιδεολογικών αλλαγών στην διατύπωση πολιτικών κατευθύνσεων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, που, κατ' επέκταση, καταλήγει στην ενσωμάτωσή τους στην εθνική εκπαιδευτική πρακτική.

Τέλος, η παρούσα εργασία υιοθετεί μια επιλεκτική προσέγγιση κατά την καταγραφή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και μια κριτική διερεύνηση των εφαρμοζόμενων πολιτικών διαχείρισής τους.

ABSTRACT

This paper – based on bibliographical sources and research findings – presents a general discussion about the evolution of the educational institution, emphasizing on the transition from the educational system of the post-war welfare state to the educational system of today. This transition is focused on the causal effect of the relationship between social exclusion and educational inequalities.

Initially, a brief historical investigation of the educational system is attempted in reference to the emergence of the concept of equality of opportunities. However, such investigation requires the analysis of the different theoretical views on the issue of the equality of educational opportunities.

Further on, the paper studies the influence of the broader economic and politico-ideological changes on the expression of political directions by the European Union, which, in a wider sense, results to their inclusion in the national educational practice.

Finally, this paper adopts a selective approach in recording educational inequalities in the Greek educational environment and a critical investigation of the policies applied to manage them.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

• εκπαιδευτικό σύστημα • εκπαιδευτική πολιτική • ισότητα ευκαιριών • κράτος πρόνοιας
• νεοφιλελεύθερη ιδεολογία • κοινωνική κινητικότητα • κοινωνική επιλογή
• αντισταθμιστική εκπαίδευση • κοινωνική προέλευση • κοινωνική αναπαραγωγή
• πολιτισμικό κεφάλαιο • εκπαιδευτικές ανισότητες • αγορά εργασίας • επαγγελματική
κατάρτιση • εκπαιδευτικές δαπάνες • δημόσια / ιδιωτική εκπαίδευση • κοινωνικός
αποκλεισμός • φτώχεια • σχολική αποτυχία • σχολική διαρροή • Παλιννοστούντες
• αλλοδαποί • Τσιγγάνοι • διαπολιτισμική εκπαίδευση • πολιτική αφομοίωσης
• πολιτισμική ταυτότητα • αναλφαβητισμός • μειονοτικοί πληθυσμοί • μειονοτικό σχολείο
• ανήλικοι παραβάτες • φυλακή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ. 6
----------------------	---------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση

1. Η έννοια της ισότητας ευκαιριών και ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης.....σελ. 9
2. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών.....σελ. 14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Η επίδραση των οικονομικών και πολιτικο-ιδεολογικών αλλαγών στο πεδίο της Ευρωπαϊκής και Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

1. Οι οικονομικές και πολιτικο-ιδεολογικές εξελίξεις.....σελ. 27
2. Η νέα στόχευση της Ε.Ε. στην εκπαιδευτική πολιτική.....σελ. 30
3. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....σελ. 32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : Εκπαιδευτικές ανισότητες και πολιτικές στην Ελλάδα

1. Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού.....σελ. 38
2. Η παράμετρος της κοινωνικής προέλευσης.....σελ. 40
3. Η παράμετρος της εθνοπολιτισμικής ετερότητας.....σελ. 48
 - 3.1. Παλιννοστούντες και αλλοδαποί.....σελ. 48
 - 3.2. Τσιγγάνοι.....σελ. 56
 - 3.3. Μειονότητα της Θράκης.....σελ. 62
4. Η παράμετρος του εγκλεισμού.....σελ. 67

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	σελ. 73
--------------------------	----------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ. 81
--------------------------	----------------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών καθώς και η διαχρονική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού, αποτελούν τη βάση έντονου επιστημονικού προβληματισμού και θεωρητικών αναζητήσεων, αλλά και το αντικείμενο εφαρμοσμένων πολιτικών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ιστορική και κοινωνιολογική προσέγγιση της μετεξέλιξης του εκπαιδευτικού θεσμού εξετάζοντας τους οικονομικούς, ιδεολογικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς εκείνους παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της μετάβασης από το εκπαιδευτικό σύστημα του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας στο εκπαιδευτικό σύστημα του σήμερα. Η μετάβαση αυτή επικεντρώνεται στην επίταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όπως αυτές εκφράζονται στα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας και μαθητικής διαρροής, καθώς και στη διερεύνηση της αμφίδρομης σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνικού αποκλεισμού.

Αρχικά επιχειρείται μια σύντομη ιστορική τοποθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος παράλληλα με την ανάδυση της έννοιας της ισότητας ευκαιριών, που αποτέλεσε το θεμέλιο για την ενεργοποίηση του κρατικού παρεμβατισμού και τη συγκρότηση του προνοιακού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης της δεκαετίας του '70 ήταν άμεσες για την αναδίπλωση της κρατικής παρέμβασης και στο χώρο της εκπαίδευσης και ενισχύθηκαν από την επικράτηση συντηρητικών πολιτικών πρακτικών που προσανατολίζονται σε περιορισμό της κρατικής χρηματοδότησης με ταυτόχρονη εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε μηχανισμούς της αγοράς.

Η κατανόηση αυτών των διαδικασιών μετάβασης, κυρίως στο επίπεδο επιλογών πολιτικών κατευθύνσεων, προϋποθέτει την ανάλυση του ιδεολογικού υπόβαθρου και των διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων στο θέμα της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Εξετάζονται, επομένως, οι κυρίαρχες επιστημονικές θεωρήσεις τόσο με γνώμονα τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τη δομή του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού, όσο και με απώτερο σκοπό τη διαλεύκανση των ερμηνευτικών κλειδιών για την περαιτέρω σκιαγράφηση της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνικού αποκλεισμού.

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η συσχέτιση των ευρύτερων οικονομικών και πολιτικο-ιδεολογικών αλλαγών με την αναδιατύπωση πολιτικών κατευθύνσεων από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την κατ' ακολουθία ενσωμάτωσή τους στην εθνική εκπαιδευτική πρακτική. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ολοκλήρωσης των διεργασιών αναδόμησης της εργασίας, παρατηρείται η σταδιακή ευθυγράμμιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τις νέες εξελίξεις στην οργάνωση της εργασίας και η επαναδιαπραγμάτευση του ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου. Επιχειρείται, έτσι, στον τομέα της εκπαίδευσης ο περιορισμός των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών και η παράλληλη προώθηση των διαδικασιών ιδιωτικοποίησης με στόχο την ευέλικτη προσαρμογή των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων στις ανάγκες της παραγωγής. Υπό το πρίσμα αυτό, τεκμηριώνεται η πτωτική πορεία των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση στη χώρα μας, καθώς την ίδια στιγμή διογκώνεται το φαινόμενο της παραπαιδείας. Τα εν λόγω στοιχεία καταδεικνύουν ότι η ελληνική εκπαίδευση έχει απολέσει άτυπα τον ενιαίο και δημόσιο χαρακτήρα της, ενώ γίνεται παράλληλα προσπάθεια να τεθεί σε εφαρμογή και να επεκταθεί η χαμηλού κόστους και παραγωγικότητας πολιτική για την κατάρτιση και την επιμόρφωση του εργατικού δυναμικού έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, στο τελευταίο και μεγαλύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, γίνεται απόπειρα επιλεκτικής χαρτογράφησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο και ταυτόχρονη κριτική διερεύνηση των πολιτικών διαχείρισής τους τα τελευταία πενήντα χρόνια, με γνώμονα την ερευνητική επιβεβαίωση της αμφίδρομης αναπαραγωγής στη διαδοχή των φάσεων από τη σχολική ως την κοινωνική απόρριψη. Οι ανισότητες στην πρόσβαση και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, που στοιχειοθετούν μια σημαντική έκφανση του κοινωνικού αποκλεισμού, επεξεργάζονται δια μέσου μιας κατηγοριοποίησης του μαθητικού πληθυσμού η οποία επιτρέπει τη λεπτομερέστερη παρακολούθηση των ιδιαίτερων παραμέτρων-αιτιών έκφρασης εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ως εκ τούτου, ακολουθείται η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με βάση την παράμετρο: (α) της κοινωνικής προέλευσης, αναφορικά με την οικονομική, κοινωνική και μορφωτική κατάσταση της οικογένειας, (β) της εθνοπολιτισμικής προέλευσης, δηλαδή των ιδιαίτερων εθνοτικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών και (γ) του εγκλεισμού, σε σχέση με το καθεστώς διαχείρισης της νεανικής παραβατικότητας. Η ταξινόμηση αυτή επιτρέπει την κριτική θεώρηση των επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών και την ασφαλέστερη

εξαγωγή συμπερασμάτων για τις πολιτικές κατευθύνσεις διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαφορετικότητας, καθώς και τις θεσμοθετημένες διαδικασίες αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σύμφωνα με όσα ήδη αναφέρθηκαν, καθίσταται σαφής η επικαιρότητα του θέματος για τη Δημόσια Διοίκηση, καθώς οι ραγδαίες εξελίξεις στην οικονομία και κατά κύριο λόγο στην αγορά εργασίας επιφέρουν αλυσιδωτές επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, διαδικασία η οποία επιτείνεται με την όξυνση των φαινομένων της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς επίσης, και με τη δραματική αύξηση των μεταναστευτικών εισροών και τη συνακόλουθη παγίωση ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας. Η διόγκωση των εν λόγω φαινομένων καθιστούν επιτακτική την ανάγκη επαναδιαπραγμάτευσης των πολιτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών στη σφαίρα ενός ευρύτερου σχεδιασμού και συντονισμού κοινωνικής πολιτικής, που θα στοχεύει στην πρόληψη και όχι στην επιμέρους καταστολή και αποσόβηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την προσέγγιση του θέματος της παρούσας εργασίας, βασίστηκε στη βιβλιογραφική τεκμηρίωση των βασικών υποθέσεων και παραδοχών μέσα από σχετικά βιβλία, άρθρα επιστημονικών περιοδικών, δημοσιευθείσες εργασίες, καθώς και συμπεράσματα συνεδρίων, όπως παραπέμπονται μέσα στο κείμενο και λεπτομερώς παραθέτονται στο τέλος της εργασίας. Επίσης, σημαντική υπήρξε η συμβολή επεξεργασμένων στοιχείων δημοσιευμένων πρωτογενών ερευνών για την πληρέστερη ποσοτική διερεύνηση των περιγραφέντων φαινομένων.

Κεφάλαιο 1^ο : Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση

1. Η έννοια της ισότητας ευκαιριών και ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης

Στις προκαπιταλιστικές κοινωνίες η εκπαίδευση αποτελούσε, κατά κύριο λόγο, αντικείμενο παραδοσιακών κοινωνικών θεσμών όπως η οικογένεια και η εκκλησία, με την ανάπτυξη όμως της βιομηχανικής παραγωγής και την εξέλιξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό αγαθό, διότι επιτρέπει την ανοδική κοινωνική κινητικότητα του ατόμου. Από τη στιγμή που η εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική κινητικότητα η έλλειψή της συνεπάγεται, για όσους δεν μπορούν να την αποκτήσουν, κοινωνική καθήλωση. Έτσι, η παροχή εκπαίδευσης σε όλους μετατρέπεται σε αίτημα κοινωνικής δικαιοσύνης με περιεχόμενο την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους. Η αντίληψη αυτή οδήγησε στην αναγνώριση του δικαιώματος της εκπαίδευσης ως δικαιώματος του ατόμου και ως υποχρέωσης (για την εξασφάλισή του) του κράτους. Δύο επακόλουθα της εξέλιξης αυτής ήταν η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η ανάληψη του κόστους παροχής της από το κράτος (Τσαούσης, 1983: 571).

Η έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών απέκτησε ιδιαίτερη σημασία όταν η εκπαίδευση έγινε το εργαλείο για την ένταξη των νέων υποκειμένων της κοινωνικής και οικονομικής ζωής στην παραγωγή. Ήδη από την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης διατυπώθηκε από προοδευτικούς και φιλελεύθερους κύκλους η ελπίδα ότι η εκπαίδευση θα λειτουργούσε ως ο μεγάλος «εξισωτικός» παράγοντας στην κοινωνική ζωή. Οι απαρχές της κλασικής φιλελεύθερης θεώρησης της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών (18^{ος} αιώνας – προοίμιο της Αμερικανικής Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας του 1776) υποδήλωναν ότι η ίδια ευκαιρία θα έπρεπε να δοθεί σε όλα τα άτομα στην αρχή της κοινωνικής ένταξής τους, χωρίς βέβαια αυτό να εξασφαλίζει ότι θα επακολουθούσε μεγαλύτερη ισότητα αναφορικά με την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση. Ο Rousseau διατύπωσε ότι, παρόλο που οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι και με ίδια δικαιώματα, υπάρχουν φυσικές διαφορές μεταξύ τους οι οποίες όμως δεν διαταράσσουν την κοινωνική ισότητα όσο η κοινωνία τους βραβεύει ανάλογα με τις ικανότητές τους (Rousseau, Το Κοινωνικό Συμβόλαιο).

Με την ίδια λογική το Σύνταγμα της Βαϊμάρης (1919) καθόρισε ότι το σχολείο έχει το δικαίωμα αλλά και την ευθύνη της επιλογής αυτών που θα προωθηθούν με βάση κριτήρια ικανότητας και θέλησης. Οικονομικά βοηθήματα θα μπορούσαν να εξισορροπήσουν την αδυναμία και τις δυσκολίες των φτωχών οικογενειών και των γόνων τους. Οι αντιλήψεις αυτές, μέσα στα πλαίσια των αρχών για την κοινωνική και επιστημονική πρόοδο που γέννησε ο Διαφωτισμός, τοποθέτησαν τις βάσεις για την προώθηση της φυσικής αριστοκρατίας (αριστοκρατίας του ταλέντου και των ικανοτήτων) σε αντικατάσταση της αριστοκρατίας του πλούτου και της καταγωγής. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ο θεσμός που θα έπαιζε τον ρόλο του «εξισωτή» στην κοινωνικο-οικονομική ζωή.

Με αφορμή τη διάχυτη αυτή αντίληψη για την επικράτηση των ικανών μέσα από τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος, έγινε στην Αγγλία προσπάθεια να εκτιμηθεί κατά πόσο επικρατούσε ανισότητα στην οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή. Στη σχετική μελέτη (πρωτοδημοσιευθείσα το 1931 από τον R.H. Tanwey) φάνηκε καθαρά ότι οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα συνέβαλαν στην ενίσχυση του είδους της αυτογνωσίας που το σχολείο προωθούσε στα παιδιά και, επομένως, η φοίτηση στο σχολείο διαιωνίζε τις κοινωνικές διακρίσεις. Για πρώτη φορά τότε προτάθηκε η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος να γίνει ενιαία, έτσι ώστε τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων να φοιτούν στο ίδιο σχολείο και να έχουν ίσες ευκαιρίες για την καλλιέργεια της ικανότητας που η φύση τους έχει κληροδοτήσει (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997: 51).

Με βάση τη λογική αυτή, οι φιλελεύθεροι και οι σοσιαλιστές της Ευρώπης θεώρησαν για πολύ καιρό την ισότητα ευκαιριών ως ισότητα της ευκαιρίας παρακολούθησης κάποιου προγράμματος μαθημάτων. Αφού η παρακολούθηση δεδομένου προγράμματος εξασφαλιζόταν, το κάθε παιδί και οι γονείς είχαν την ευθύνη να καταφέρουν να εκμεταλλευτούν αυτό που τους προσφερόταν. Με την ίδια λογική η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών προωθήθηκε στις Η.Π.Α., κατ' αρχήν ως αντίληψη και στη συνέχεια ως εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική, στα πλαίσια της φιλελεύθερης αντίληψης του κράτους πρόνοιας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997: 51).

Η κατανόηση της εκπαίδευσης ως μιας κοινωνικής διαδικασίας που εξυπηρετεί το γενικό όφελος συνιστά τον πυρήνα του επιχειρήματος για την ενεργοποίηση του

κρατικού παρεμβατισμού και τη συγκρότηση του προνοιακού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών, που οικοδομείται σταδιακά από τον περασμένο αιώνα και αναπτύσσεται ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο όποτε και συναρτάται με τη γενικότερη ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας (Ευσταθίου, 2002: 431).

Η εκπαίδευση είναι το κατεξοχήν παράδειγμα ευκαιριών, των οποίων την άνιση κατανομή στην κοινωνία αναλαμβάνει να αντισταθμίσει το παρεμβατικό κράτος πρόνοιας. Η αντίφαση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην ισότητα των ευκαιριών και την ανισότητα των αποτελεσμάτων προέρχεται από το γεγονός ότι τα άτομα – για διάφορους λόγους – αξιοποιούν σε διαφορετικό βαθμό τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν και αυτή η διαφορετική αξιοποίηση δημιουργεί άνισα αποτελέσματα – και άνιση ωφέλεια – από πλευράς των ατόμων, για τα οποία δεν είναι υπεύθυνο το κράτος, εφόσον βέβαια υπάρχει ελευθερία αξιοποίησης ή μη των παρεχόμενων ευκαιριών. Υπό την προϋπόθεση ότι το άτομο ευθύνεται για την αξιοποίηση των ευκαιριών, τίθεται το πρόβλημα της δικαιοσύνης, αν δηλαδή είναι κοινωνικά δίκαιο να ανακατανείμει το κράτος ξανά τα άνισα αποτελέσματα για τα οποία ευθύνονται τα ίδια τα άτομα, να αφαιρέσει δηλαδή το προϊόν του κόπου του «παραγωγού» από τον ίδιο και να το ανακατανείμει στον «μη παραγωγό», που δε θέλησε να κοπιάσει. Η αρχή της αξιοκρατίας που ισχύει στο εκπαιδευτικό σύστημα ορίζει ότι μόνο τα αντικειμενικά προσόντα και οι επιδόσεις των ατόμων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και κανένα άλλο γνώρισμά τους. Τότε όμως είναι αποδεκτό και δίκαιο, τα άνισα αποτελέσματα, για τα οποία ευθύνονται τα άτομα, να έχουν και διαφορετικές επιπτώσεις στη σταδιοδρομία τους και στην κατανομή των αντίστοιχων κοινωνικών θέσεων και ρόλων. Ως εκ τούτου, η πολιτική του κράτους πρόνοιας χαρακτηρίζεται από τη διαρκή σύγκρουση αυτών των δύο διαφορετικών εννοιών της ισότητας – ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων – και από τη συνεχή προσπάθεια εξισορρόπησής τους (Κελπανίδης, 1991: 66-67).

Στις δεκαετίες του '60 και '70, η συγκρότηση του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας στις δυτικές κοινωνίες και στο χώρο της εκπαίδευσης βασίστηκε σε ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο που δημιούργησε συνθήκες ευρύτερων κοινωνικών συμμαχιών και συναινέσεων στην άσκηση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Βασική διακήρυξη των προνοιακών εκπαιδευτικών πολιτικών ήταν η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, μέσα από την δημόσια παροχή και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών αγαθών και η

εξασφάλιση κάποιων ελάχιστων εκπαιδευτικών σταθερών για όλους. Η εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίστηκε κυρίως από το άνοιγμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα μικροαστικά και ευρύτερα λαϊκά στρώματα και την επέκταση εφαρμογής της υποχρεωτικής φοίτησης μέχρι και τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πολιτικές αυτές επέκτασης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος ήταν αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και κατ' αρχήν των δημογραφικών πιέσεων που δέχτηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταπολεμικά. Οι αυξημένες ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό αλλά και η τάση των κατώτερων και μεσαίων στρωμάτων για κοινωνική άνοδο δημιούργησαν μεταπολεμικά τη λεγόμενη «εκπαιδευτική έκρηξη» με άμεσο επακόλουθο τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών θεσμών και την αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών παροχών. Ταυτόχρονα, η αύξηση της παραγωγικότητας και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου επέτρεψαν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των μικροαστικών στρωμάτων στην εκπαίδευση, εφόσον πλέον η παιδική εργασία δεν ήταν το ίδιο αναγκαία για το οικογενειακό εισόδημα. Εξάλλου, η αυτοματοποίηση της παραγωγής, αλλά και η αύξηση της γυναικείας μισθωτής εργασίας σε συνδυασμό με τη συγκεντροποίηση του κεφαλαίου και το κλείσιμο των μικρών επιχειρήσεων, δημιούργησε φαινόμενα ανεργίας, η οποία έπληττε κυρίως τους νέους, με αποτέλεσμα να παραμένουν μεγαλύτερο χρόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα, ελπίζοντας έτσι στη βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας (Ευσταθίου, 2002: 431-432).

Η οικονομική κρίση που επήλθε στη δεκαετία του '70, είχε άμεσες επιπτώσεις στη δημοσιονομική πολιτική, με αποτέλεσμα τον περιορισμό των δημοσίων δαπανών και στο χώρο της εκπαίδευσης. Το κράτος πρόνοιας διέρχεται μια κρίση νομιμοποίησης, η οποία συνδέεται κατ' αρχήν με την αδυναμία επίτευξης των στόχων του. Μέσα από διαδικασίες ευρύτερης κοινωνικής κρίσης διαρρηγνύεται το διαμορφωμένο κοινωνικό consensus πάνω στους εκπαιδευτικούς στόχους του κράτους πρόνοιας, ενώ ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70 κερδίζουν έδαφος οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές με συνέπεια την πλήρη επαναδιαπραγμάτευση του προνοιακού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Σε αντίθεση με τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, που κατανοούν την εκπαίδευση ως αντικείμενο δημόσιου συμφέροντος, οι νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις θεωρούν την εκπαίδευση ως ατομικό δικαίωμα. Η εκπαίδευση είναι από εκείνα τα δημόσια αγαθά που βελτιώνει τη θέση των

ατόμων στην αγορά εργασίας, αποτελεί μια «επένδυση στο άτομο». Επειδή όμως, η απόκτηση των βασικών εκπαιδευτικών αγαθών γίνεται σε μια ηλικία όπου το άτομο δεν είναι ικανό να κρίνει για λογαριασμό του τι θα του ήταν χρήσιμο, νομιμοποιείται ένας στοιχειώδης κυβερνητικός προγραμματισμός προκειμένου να εξασφαλιστεί η απόκτηση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η νομιμοποίηση αυτή του κρατικού ή κυβερνητικού παρεμβατισμού φαίνεται να βασίζεται στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση μειώνει την εγκληματικότητα και λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής και σταθεροποίησης της δημοκρατίας (Παγκάκης, 1993: 22-230). Οι πολιτικές που εμφανίζονται την περίοδο αυτή δίνουν έμφαση στην απορρύθμιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές προσανατολίζονται σε μορφές ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και περιορισμού της κρατικής χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, σε υποβάθμιση εκείνων των εκπαιδευτικών θεσμών που θεωρήθηκαν ότι είχαν αντισταθμιστικό χαρακτήρα και στη μετατόπιση αρμοδιοτήτων και εξουσιών από θεσμούς αντιπροσώπευσης προς μηχανισμούς της αγοράς. Η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών σταθερών δεν αποτελεί πλέον αντικείμενο δημόσιας πρόβλεψης και πρόνοιας, αλλά μετατίθεται στο χώρο της αγοράς και προκύπτει μέσω της άσκησης της γονικής επιλογής (Ευσταθίου, 2002: 432-433).

Με την είσοδο της δεκαετίας του '90 οι αξίες που εξυπηρετεί το σχολείο είναι η ικανοποίηση των απαιτήσεων της αγοράς, η καλύτερη σύνδεσή του με τις ανάγκες της οικονομίας και της παραγωγής, η αποτελεσματικότητα, ο έλεγχος και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Ζαμπέτα, 1993: 223-311). Η εκπαιδευτική πολιτική, που εφαρμόζεται κατά την τελευταία δεκαετία, επιβάλλει, στο όνομα του εκσυγχρονισμού και της ανάπτυξης, αλληπάλληλες θεσμικές αλλαγές οι οποίες αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συνόλου επιλογών για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Βασίζεται στην νεοφιλελεύθερη ιδεολογία και πρακτική και υποτάσσει την εκπαίδευση στις δυνάμεις της ελεύθερης αγοράς, με αποτέλεσμα να συγκροτείται ένα πιο ιεραρχημένο και διαφοροποιημένο ποιοτικό σύστημα, το οποίο διευρύνει τις αναπαραγωγικές λειτουργίες της και τη μεταβάλλει σε βασικό παράγοντα επίταξης της άμεσης συνδεδεμένης με την καπιταλιστική ανασυγκρότηση ταξικής πόλωσης. Σε παράγοντα, δηλαδή, με τη συμβολή του οποίου αποκαθίστανται ή ενισχύονται οι σχέσεις κοινωνικής ιεραρχίας και εξουσίας και διαρκώς διογκούμενες κοινωνικές

ομάδες από τις μη προνομιούχες τάξεις οδηγούνται στην ανεργία, τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Σιάνου, 1998: 623).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην Ευρώπη διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δομής και μιας ταχύτατα αναπτυσσόμενης καπιταλιστικής οικονομίας, το χωρισμένο σε τύπους, ιεραρχημένο και με ταξική αντιστοιχία εκπαιδευτικό σύστημα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997: 49).

2. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών

Στις περισσότερες θεωρητικές αναλύσεις η ιεραρχημένη κοινωνία είναι κατ' αρχήν αποδεκτή χωρίς αμφισβήτηση. Η κοινωνική κινητικότητα μέσα στα ιεραρχημένα κοινωνικά στρώματα θεωρήθηκε ότι εκφράζεται σωστότερα, και επομένως διερευνάται καλύτερα, με βάση την επαγγελματική κινητικότητα. Η εκπαίδευση, που στη συνέχεια εντάχθηκε ως παράγοντας στη θεωρητική προβληματική και στην ερευνητική πρακτική, γίνεται σημαντική στο ζήτημα αυτό μέσα από τη γενικά παραδεκτή σχέση εκπαίδευσης και επαγγέλματος. Η εκπαίδευση λοιπόν, και κυρίως η ανώτατη, θεωρήθηκε το «εφαλτήριο» για ανοδική κοινωνική κινητικότητα με αποτέλεσμα το αίτημα για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών να είναι αυτονόητο και να εστιάζεται στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε στα πλαίσια της παραπάνω παραδοχής ξεκαθάρισε τον αντιφατικό στόχο «ίσες ευκαιρίες χωρίς κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων», προωθώντας το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στη δυνατότητα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις παροχές του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά όχι στο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997: 51-52).

Η έννοια «ισότητα ευκαιριών» στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος εξετάζεται κάτω από τρεις, κατά κανόνα, οπτικές οι οποίες αναφέρονται σε διαφορετικές στιγμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πρώτη αφορά τις ευκαιρίες αρχικής εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα ή (ανάλογα με τα ερωτήματα που απασχολούν τον ερευνητή) πρόσβασης στις διαφορετικές βαθμίδες του εκπαιδευτικού

συστήματος. Η δεύτερη αφορά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συγκεκριμένα, τις ευκαιρίες ολοκλήρωσης της φοίτησης στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό τους ή σε κάθε μία χωριστά. Τέλος η τρίτη αφορά τα μακροχρόνια αποτελέσματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής απασχόλησης και, γενικά, τις ευκαιρίες στη ζωή (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997: 52).

Γενικότερα, και οι δύο πρώτες οπτικές (αρχική είσοδος, ολοκλήρωση) αλλά κυρίως η τρίτη (ευκαιρίες ζωής) βασίζονται, τουλάχιστον ιστορικά, τη θεωρητική τους θεμελίωση και τη στήριξη της έννοιας της ισότητας ευκαιριών σε συγκεκριμένες παραδοχές αναφορικά με τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, όπως:

(α) Η ισότητα των ευκαιριών για είσοδο στο εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει μια κοινωνική κατάσταση στην οποία όλοι αρχίζουν τη σχολική φοίτηση με τις ίδιες βάσεις. Στην πραγματικότητα αυτό δεν ισχύει, και οι απόψεις διαφέρουν για το αν αυτό οφείλεται σε κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών, σε γενετικά χαρακτηριστικά, σε περιβαλλοντικές προσχολικές εμπειρίες ή σε κάποιο συνδυασμό τους.

(β) Η ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες προϋποθέτει ότι όλοι οι μαθητές δέχονται τις ίδιες γνωστικές και γνωσιακές εμπειρίες και έχουν τις ίδιες προϋποθέσεις εξέλιξης στη διάρκεια της φοίτησης στην αμέσως προηγούμενη βαθμίδα. Η ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με την ισότητα στην είσοδο θεωρείται ότι αφορά όλη τη φοίτηση στην εκπαίδευση, γεγονός που έχει επίσης αμφισβητηθεί.

(γ) Με δεδομένη την ισότητα ευκαιριών μέχρι και την έξοδο από το εκπαιδευτικό σύστημα, ακολουθείται μια κοινωνική πολιτική που εξασφαλίζει την αξιοκρατική επιλογή σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό γόητρο καθώς και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην επαγγελματική απασχόληση. Ολοκληρώνεται έτσι το θεωρητικό σχήμα της ισότητας ευκαιριών στην επιθυμητή ποιότητα ζωής (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 30-31).

Αποτελεί γενική πεποίθηση ότι η εκπαίδευση έχει μια δυναμική που μπορεί να συμβάλλει στη διεύρυνση της δημοκρατίας και στην απόκτηση υλικών αγαθών. Υπό το πρίσμα της αντίληψης αυτής, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικότερη απόφαση δημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ ταυτόχρονα η εκπαίδευση έχει εμπλακεί μέσα στις κοινωνικο-πολιτικές διαδικασίες που ρυθμίζουν τη

ζωή του συνόλου της κοινωνίας. Η αυξανόμενη δηλαδή ένταξη των εργαζομένων στη θεσμοθετημένη προσφορά εργασίας από το κράτος και τους οικονομικούς οργανισμούς, με προϋποθέσεις άμεσα συσχετισμένες (τουλάχιστον φαινομενικά) με τη σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική βαθμίδα, συνδέουν την εκπαίδευση με τις κοινωνικο-οικονομικές δομές και την αναπαραγωγή τους (Σιάνου, 1998: 626-627).

Οι θεωρήσεις που έχουν προταθεί για την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορούν να διαφοροποιηθούν σε τρία σχήματα, με σαφείς πολιτικές προεκτάσεις: (α) τη συντηρητική θεώρηση, (β) τη φιλελεύθερη θεώρηση και (γ) τη ριζοσπαστική θεώρηση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Η βασική παραδοχή στη *συντηρητική θεώρηση* είναι ότι κάθε άνθρωπος έχει από τη φύση του διαφορετικές ικανότητες και εξαρτάται από αυτόν τον ίδιο να κάνει την καλύτερη χρήση των δυνατοτήτων που η κοινωνία του παρέχει. Οι λιγότερο συντηρητικές εκδοχές της εμφανίζονται στο τέλος του 17^{ου} αιώνα με την αναζήτηση του ταλέντου για τις σκοπιμότητες του μερκαντισμού, που απαιτούσαν την αναζήτηση των ικανών ατόμων για να εργαστούν και να προωθήσουν συγκεκριμένα οικονομικά συμφέροντα. Η θεώρηση αυτή κυριαρχούσε σε γενικές γραμμές στις δυτικές καπιταλιστικές οικονομίες μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά δεν αποτελεί σήμερα μέρος των ερευνητικών αναζητήσεων. Άρχισε να χάνει έδαφος αμέσως μετά το τέλος του 19^{ου} αιώνα, όταν η άποψη της ενοποίησης του εξάχρονου σχολείου για τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων επικράτησε σε αρκετές χώρες. Η διαφοροποίηση της φοίτησής τους στους διαφορετικούς τύπους της πρακτικής και της κλασικής εκπαίδευσης θεωρήθηκε ότι έπρεπε να παραμείνει για τις επόμενες βαθμίδες και θα προέκυπτε από τις ατομικές κλίσεις των μαθητών και μόνον. Αυτή ήταν και η αρχή της επικράτησης της φιλελεύθερης θεώρησης της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997: 54).

Η *φιλελεύθερη θεώρηση* είναι και σήμερα η κυρίαρχη στην ανάλυση και ερμηνεία της έννοιας της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Θεμέλιο της φιλελεύθερης ιδεολογίας της εκπαίδευσης αποτελεί η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση δημιουργεί και διατηρεί την κοινωνική αλλαγή, πεποίθηση η οποία βασίζεται σε τρεις κυρίαρχες υποθέσεις. Η πρώτη είναι ότι η παιδεία επιδρά κριτικά στο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης και προόδου, μέσω της σύνδεσής της με την τεχνολογία. Το επίπεδο τεχνολογικής ανάπτυξης θεωρείται πως καθορίζει το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης

και το ίδιο φαίνεται να εξαρτάται από το επίπεδο της παιδείας. Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει προσωπικό, τόσο για να προωθήσει μακρύτερα τα σύνορα της τεχνολογικής γνώσης, όσο και για να σταθεροποιήσει τις προόδους που πραγματοποιούνται, για να τις εισάγει στην καθημερινή μας ζωή. Μέσω του σχεδιασμού της παραγωγής ανθρώπινου δυναμικού, οι προφανείς επιταγές της διαδικασίας τεχνολογικής παραγωγής, ασκούν πίεση στο εκπαιδευτικό σύστημα για να παράγει μια ποικιλόμορφα ειδικευμένη και εκπαιδευμένη εργατική δύναμη. Η εξάπλωση και διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών θεσμών συνοδεύεται από μια πεποίθηση στο ρόλο υποστήριξης που μπορεί να παίζει η εκπαίδευση στην τεχνολογική ανάπτυξη και αυτό έχει οδηγήσει όχι μόνο στη γρήγορη ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης στη δεκαετία του '60, αλλά επίσης και στην αυξανόμενη επιμονή στην τεχνική και επιχειρηματική εκπαίδευση (Apple, 19XX: 45).

Η δεύτερη υπόθεση συνεπάγεται μια άποψη της εκπαίδευσης, τόσο ικανής να επανορθώσει τις κοινωνικές ανισότητες, όσο και να ξεπεράσει, μέσω της εξίσωσης των δυνατοτήτων μόρφωσης, την άδικη κατανομή των ευκαιριών της ζωής. Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι προσφέρει τις ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα εφαρμόζοντας αντικειμενικές διαδικασίες επιλογής για την εγκαθίδρυση μιας αξιοκρατίας, όπου η μόνη προϋπόθεση για την κοινωνική άνοδο είναι η «ικανότητα». Το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται ο μηχανισμός της κοινωνικής επιλογής, προς όφελος της κοινωνίας και του ατόμου (Apple, 19XX: 45).

Τέλος, η εκπαίδευση και η κουλτούρα που το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει και διαδίδει, θεωρούνται ανεξάρτητα και αυτόνομα χαρακτηριστικά της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές κατευθύνονται προς την παραγωγή τόσο της γνώσης, όσο και των ατόμων ικανών να τη δεχτούν, μέσω της προαγωγής της ακαδημαϊκής έρευνας και της εκπαιδευτικής αναμόρφωσης. Ο ιδεαλισμός στα πλαίσια της φιλελεύθερης παράδοσης παρουσιάζει τόσο την κουλτούρα όσο και την παιδεία σαν πολιτικά ουδέτερες δυνάμεις σε σχέση με την κοινωνική αλλαγή (Apple, 19XX: 45-46).

Η θεμελιώδης παραδοχή της κλασικής φιλελεύθερης θεώρησης συνοψίζεται ως εξής: αφού κάθε άτομο έχει από τη γέννησή του κάποια δοσμένη ικανότητα και εξυπνάδα, στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, από τη σκοπιά των ίσων ευκαιριών, είναι να απομακρύνει τα οικονομικά και γεωγραφικά στοιχεία τα οποία εμποδίζουν τους ικανούς από τις «χαμηλές» τάξεις να εκμεταλλευτούν την εξυπνάδα τους, γεγονός

που τους παρέχει δικαιώματα για ανάλογη κοινωνικο-οικονομική ανέλιξη. Πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη τις τελευταίες δεκαετίες έχουν, τουλάχιστον εν μέρει, καθοδηγηθεί από τη φιλελεύθερη άποψη και περιλαμβάνουν την ενοποίηση και την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και την παροχή της σε παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων, όπως επίσης και την αύξηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι βασικές αυτές ρυθμίσεις θεωρήθηκε ότι θα παραμερίσουν τα εμπόδια που προέρχονται από τη φτωχική καταγωγή και γεωγραφικά απομονωμένη περιοχή κατοικίας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 34).

Στις αναλύσεις που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, οι απόψεις των κλασικών φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών, αλλά και των σύγχρονων προοδευτικών προβάλλουν μια αξιοκρατική-τεχνοκρατική θεώρηση σύμφωνα με την οποία η οικονομία και το κράτος υιοθετούν ολόένα και περισσότερο πολυσύνθετη τεχνολογία και διαδικασίες που απαιτούν περισσότερες και πολυπλοκότερες διανοητικές ικανότητες από το σύνολο του εργατικού δυναμικού. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ίσως με καθυστερήσεις, ίσως με ανεπάρκεια έρχεται να δώσει τις ικανότητες αυτές στους μαθητές και όπως διαμορφώνεται η πυραμίδα του εργατικού δυναμικού, ανάλογα διαμορφώνεται και η πυραμίδα της σχολικής φοίτησης. Έτσι, το σχολικό σύστημα δίνει ένα *minimum* γνώσεων και δεξιοτήτων μαζικά σε όλο τον πληθυσμό (υποχρεωτική εκπαίδευση) και σταδιακά ανοίγει τις διαδοχικά ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης σε αυτούς που έχουν τη θέληση και την ικανότητα να τις κατανοήσουν. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται ο εφοδιασμός της αγοράς εργασίας με το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό που έχει ανάγκη για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, προστατεύοντάς τη έτσι από την εμφάνιση φαινομένων αναντιστοιχίας μεταξύ παραγωγής και ζήτησης υψηλά καταρτισμένου εργατικού δυναμικού, η οποία θα διατάρασσε την ομαλή λειτουργία του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1992: 267).

Παράλληλα, η τεχνοκρατικές προδιαγραφές για την κατάληψη θέσης στην ιεραρχία της απασχόλησης, όπως διατυπώνονται από τους εργοδότες και το κράτος, εξασφαλίζουν την κατάληψη των υψηλών θέσεων από αυτούς που έχουν κατακτήσει τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Κατ' αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση, δια μέσου του σχηματισμού των διαφορετικών τύπων προσωπικότητας που αντιστοιχούν στις απαιτήσεις ενός συστήματος σχέσεων εργασίας στα πλαίσια ενός οικονομικού τρόπου

παραγωγής, καταχωρεί τα άτομα σε ένα σχετικά σταθερό σχήμα κοινωνικών θέσεων και τα κοινωνικοποιεί έτσι ώστε να δεχτούν σαν νόμιμους τους περιορισμένους τελικά ρόλους που καταλήγουν να υποδύονται στην κοινωνία. Έτσι, η συνεχώς αυξανόμενη σημασία των δεξιοτήτων, σύμφωνα με την αξιοκρατική-τεχνοκρατική θεώρηση, τονίζει τη σημασία ενός σχολικού συστήματος που εξισώνει τις οικονομικές ευκαιρίες σε σχέση με τη διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος (Bowles, 1977: 146-147 – Κασσωτάκης, 1992: 267).

Υποστηρίζεται ότι το σχολικό σύστημα χρειάζεται να είναι εξισωτικό, όχι απόλυτα, αλλά με κριτήριο την επίδοση των μαθητών και μόνον αυτή. Με αυτή τη λογική τεκμηριώνεται ότι η τυχόν μελλοντική ανισότητα στο εισόδημα, τη δύναμη και την κοινωνική θέση είναι αποτέλεσμα διαφορών σε φυσικές και άλλες ικανότητες. Οι διαδικασίες επιλογής από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, βασισμένες κατ' αποκλειστικότητα στην επίδοση και σε εξετάσεις γνωστικών δεξιοτήτων και εξασφαλισμένες από κάθε δολιοφθορά, θεωρείται ότι παρέχουν τα εχέγγυα για μια επιλογή αξιοκρατική. Αφού η ικανότητα είναι κατανεμημένη ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη και αργότερα η πραγματική επίδοση είναι το κριτήριο για την πρόσβαση σε επαγγελματικούς ρόλους, οι διαφορές καταγωγής μεταξύ των ατόμων τείνουν να μην έχουν οικονομική σημασία. Το αποτέλεσμα είναι το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς φραγμούς για τις πρώιμες ηλικίες να αποτελεί το εργαλείο για την ισότιμη (από την άποψη της συμμετοχής) και την αποτελεσματική (από την οικονομική σκοπιά) ένταξη στην ιεραρχημένη κατανομή της εργασίας και, επομένως, τη δίκαιη και αποτελεσματική διανομή του εισοδήματος και των κοινωνικών θέσεων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 35-36).

Σύμφωνα λοιπόν με τη φιλελεύθερη θεώρηση το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί το ρόλο του κεντρικού εξισωτικού, αλλά στα πλαίσια της δίκαιης ανταμοιβής, κοινωνικού φορέα εξασφαλίζοντας ισότητα ευκαιριών τόσο μέσα σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα όσο και στη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη.

Μετά τη διαπίστωση ότι η ενοποίηση του σχολείου δεν ήταν ικανή συνθήκη για να επιτευχθεί η δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να παίζει το ρόλο του ως κοινωνικού διορθωτικού φορέα με αποτελεσματικότητα και αξιοπιστία, δημιουργήθηκε η ιδέα και προτάθηκε ο όρος «αντισταθμιστική εκπαίδευση». Η εκπαίδευση από τυπικά ίση πρέπει να γίνει διορθωτική των διαφορών που προέρχονται από το κοινωνικό

περιβάλλον, να γίνει αντισταθμιστική των ανισοτήτων που προϋπάρχουν του σχολείου. Επινοήθηκαν έτσι πρόσθετα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς τα κάτω (νηπιαγωγείο), η εξατομίκευση της διδασκαλίας, τα «διορθωτικά» προγράμματα, που θα εξασφάλιζαν είτε τη διόρθωση της άνισης αφομοίωσης (από τους μαθητές) των μορφωτικών παροχών του σχολείου, είτε τη διόρθωση των περιορισμένων δυνατοτήτων του περιβάλλοντος με οικονομικές παροχές προς τους μαθητές. Αντίθετα όμως με τις προσδοκίες των υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα πορίσματα ερευνών επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση δεν συμβάλλει στην εξίσωση των ευκαιριών, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική επίδοση και η οικονομική επιτυχία στη ζωή εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Η εφαρμογή των αντισταθμιστικών προγραμμάτων έδειξε ότι μια άλλη εκπαίδευση και μια άλλη παιδαγωγική μπορούν να εξαφανίσουν μεγάλο μέρος από τις ανισότητες των μαθητών στην επίδοση και τις γνωστικές ικανότητες, αλλά δεν μπορούν να επηρεάσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά τους που οφείλονται στις κοινωνικές ανισότητες. Η διαπίστωση αυτή, θέτοντας ένα μεγάλο πρόβλημα γενικότερης κοινωνικής πολιτικής, ενίσχυσε έμμεσα την εγκατάλειψη των αντισταθμιστικών προσπαθειών, πράγμα που σηματοδότησε τον περιορισμό των δημοσίων δαπανών για τα παιδιά των κοινωνικά μειονεκτουσών οικογενειών, αλλά και, κυρίως, τη διακοπή του δημόσιου διαλόγου πάνω στις ανισότητες ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών, που είχαν εντοπιστεί στην ευθύνη των θεσμών, και την εκ νέου μετάθεση της ευθύνης στο άτομο (Φραγκουδάκη, 1985: 87-91).

Η *ριζοσπαστική θεώρηση*, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα πορίσματα ερευνών αλλά και σε γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές αναλύσεις από μαρξιστική σκοπιά, υποστηρίζει ότι η επίδοση των μαθητών και η μετέπειτα οικονομική τους επιτυχία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της προέλευσής τους με όλα τα επακόλουθα για τον κοινωνικό σχηματισμό.

Μια πραγματολογική τεκμηρίωση της ριζοσπαστικής θεώρησης έδωσε στην αρχή της δεκαετίας του '70 ομάδα επιστημόνων στο Πανεπιστήμιο Harvard, η οποία συνοψίζεται στα παρακάτω:

- ♦ Οι διαφορές κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των αποφοίτων του σχολείου δεν φαίνεται να σχετίζονται με την προηγούμενη επίδοσή τους, που έχει μετρηθεί στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.
- ♦ Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιδρά στην επιτυχία στη ζωή, αλλά περιορίζεται στο να πιστοποιεί φοίτηση (όχι γνώσεις) και να διαφοροποιεί με βάση την προκαθορισμένη ιεράρχηση των βαθμίδων του.
- ♦ Με βάση τις αναλύσεις πραγματολογικών δεδομένων, υποστηρίζεται ότι μεγαλύτερη ισότητα στη ζωή των ενηλίκων μπορεί να γίνει δυνατή μόνο με δημόσια-κοινωνική πολιτική, που επιδρά κατ' ευθείαν στη διανομή του εισοδήματος και στις ευκαιρίες απασχόλησης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997: 60).

Ανάμεσα στα επιχειρήματα που υποστηρίζουν τις απόψεις των ριζοσπαστών είναι τα αποτελέσματα της εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Νόμου του 1944 στην Αγγλία, ως αποτέλεσμα του οποίου η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έγινε μαζική και ευρύτερα προσιτή όχι μόνο σε αυτούς που είχαν τα οικονομικά μέσα για να την αποκτήσουν αλλά και σε εκείνους που τα στερούνταν. Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν δέκα χρόνια αργότερα διαπιστώθηκε ότι, τουλάχιστον σε μερικές περιοχές, το ποσοστό των παιδιών της εργατικής τάξης ήταν μικρότερο από ότι ήταν πριν. Όταν δηλαδή απομακρύνθηκαν τα οικονομικά εμπόδια και όλες οι θέσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλύφθηκαν με βάση διαγωνισμό ανοιχτό σε όλους, τα παιδιά της μεσαίας τάξης είχαν περισσότερες δυνατότητες να επιτύχουν σε σύγκριση με τα παιδιά της εργατικής τάξης. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση της κοινωνικής καταγωγής συμπορεύεται με τη διαφοροποίηση στη σχολική επίδοση πολύ περισσότερο κατά τη διαδικασία της επιλογής από τη μια βαθμίδα στην άλλη, παρά κατά τη φοίτηση μέσα στην κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 41).

Σχετική έρευνα πάνω σε μελέτες του Ο.Ο.Σ.Α., αναφορικά με το συσχετισμό από το ένα μέρος της κοινωνικής καταγωγής και από το άλλο των ποσοστών φοίτησης και της επίδοσης στο σχολείο, παρέχει πληροφορίες που συστηματικά αξιολογούν την επέκταση των παροχών στην εκπαίδευση. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν ότι η αυξανόμενη πρόσβαση στην απαλλαγμένη από οικονομικές επιβαρύνσεις δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει αλλάξει σημαντικά τη δομή της κοινωνικής καταγωγής των μαθητών και των φοιτητών. Φαίνεται δηλαδή ότι τα κριτήρια ικανότητας, με τα οποία γίνεται η επιλογή από κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα

στην επόμενη, συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την κοινωνική καταγωγή και έτσι οι δείκτες κοινωνικο-οικονομικής θέσης έχουν συνάφεια με τη βαθμολογία του σχολείου και τα αποτελέσματα των εξετάσεων (Σταμέλος, 1999: 313-316).

Οι υποστηρικτές της ριζοσπαστικής θεώρησης θεμελιώνουν τις θεωρητικές τους αναλύσεις στην παραπάνω παραδοχή, ότι, δηλαδή, τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά προέλευσης των μαθητών παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην διαδικασία εκπαιδευτικής επιλογής και τελικά στην σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία. Η επίδοση σε τεστ ευφυΐας ή σε απλά τεστ γνώσεων διαπιστώθηκε ότι έχει σημαντική σχέση με συγκεκριμένα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που μεταβάλλονται ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών. Εξάλλου, αποτελέσματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι η αποτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και η ελάχιστη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ισότητα δεν μπορεί να εξηγηθεί με βάση τις ανισότητες στην ευφυΐα ή στις μετρήσιμες γνωστικές ικανότητες. Παρ' όλο που η οικογενειακή καταγωγή επιδρά σημαντικά στις ευκαιρίες των κοινωνικών υποκειμένων για οικονομική επιτυχία, αυτή η επίδραση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι οφείλεται σε γενετική ή περιβαλλοντική μετάδοση της ευφυΐας. Ως εκ τούτου, η προσπάθεια να διερευνηθεί η επίδραση των εκπαιδευτικών πόρων στην επίδοση παιδιών με διαφορετική κοινωνική καταγωγή δεν έχει μεγάλη αξία, αφού στατιστικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι ο συσχετισμός εισοδήματος και επαγγελματικής κατάστασης με την εκπαιδευτική επίδοση δεν οφείλεται σε μετρήσιμες διανοητικές ικανότητες. Επομένως, για να συλλάβουμε την οικονομική σημασία της εκπαίδευσης πρέπει να συσχετίσουμε την κοινωνική της δομή με τα είδη συνειδητοποίησης, συμπεριφοράς, διαπροσωπικών σχέσεων και προσωπικότητας που ενισχύει ή επιβάλλει στους μαθητές (Bowles, 1977: 141-145).

Μεταξύ των ριζοσπαστών, οι μαρξιστές προχωρούν ακόμα περισσότερο και υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του σχολείου στην καπιταλιστική κοινωνία είναι κυρίως να προετοιμάζει μια υπάκουη και πειθαρχημένη εργατική δύναμη που θα προσαρμοστεί αβίαστα στην ιεραρχημένη δομή της κοινωνίας. Ο διπλός ρόλος της εκπαίδευσης αναφέρεται από τη μια στην μετάδοση των αναγκαίων εκείνων γνώσεων που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει με επιτυχία τον μελλοντικό κοινωνικό του ρόλο σαν επαγγελματία, και από την άλλη στην διάδοση και επιβολή στους εκπαιδευόμενους της κυρίαρχης ιδεολογίας. Και οι δύο πλευρές της εκπαιδευτικής

λειτουργίας (ειδίκευση, εγχάραξη ιδεολογίας) κατατείνουν προς τον ίδιο στόχο, να προσανατολίσουν δηλαδή τους εκπαιδευόμενους σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, που παράγει και αναπαράγει ο κοινωνικός καταμερισμός εργασίας, αποτυπώνοντάς τους κανόνες συμπεριφοράς και τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς αλλά και πρόθυμους να τις αναλάβουν (Μηλιός, 1993: 13-16).

Στο έργο των Bowles και Gintis αποδόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ως αναφορά το σχηματισμό διαφορετικών τύπων προσωπικότητας που αντιστοιχούν στις απαιτήσεις ενός συστήματος σχέσεων εργασίας στα πλαίσια ενός οικονομικού τρόπου παραγωγής, καθώς με τον τρόπο αυτό καταχωρούνται τα άτομα σε ένα σχετικά σταθερό σχήμα κοινωνικών θέσεων και κοινωνικοποιούνται έτσι ώστε να δεχτούν τους περιορισμένους ρόλους που τελικά καταλήγουν να υποδύονται στην κοινωνία (Apple, 19XX: 72).

Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεώρηση, η εκπαίδευση ως κύριος μηχανισμός αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης, μέσω ενός πολύπλοκου συστήματος άμεσων και έμμεσων διακρίσεων, παίζει στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες ολοένα και πιο αποφασιστικό ρόλο. Συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο αυταρχικής δομής, που είναι απαραίτητη για την προσαρμογή της ταξικής διάρθρωσης στις προκαλούμενες από το μετασχηματισμό των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων ανάγκες (Σιάνου, 1998: 625).

Υπό το ιδεολογικο-πολιτικό πρίσμα της μαρξιστικής θεώρησης, η κυρίαρχη λειτουργία που επιτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η κοινωνική αναπαραγωγή. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, μέσω των διαδικασιών επιλογής, δρουν ως περιοριστικοί παράγοντες πρόσβασης πολλών ατόμων σε προνομιούχες κοινωνικές θέσεις, ενεργώντας έτσι ως προστατευτικά φίλτρα του κοινωνικού status των οικονομικών προνομίων και του κύρους των κατόχων των θέσεων αυτών. Κατανέμοντας από την άλλη πλευρά όσους επιλέγονται σε επίπεδα, κλάδους και κατευθύνσεις σπουδών, λειτουργούν ως κατανεμητές κοινωνικών θέσεων και ρόλων, οι οποίοι προσδιορίζονται από τις δομές του ισχύοντος κοινωνικο-οικονομικού συστήματος. Έτσι, διασφαλίζεται η συνέχιση της δεδομένης καπιταλιστικής δομής, επιβιώνει ο καθιερωμένος τρόπος κατανομής της κοινωνικής εξουσίας και αποσοβείται ο κίνδυνος ανατροπής της καθεστηκυίας τάξης που εξυπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων (Κασσωτάκης, 1992: 278-283).

Στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής η επίκληση των αρχών της αξιοκρατίας και η προβολή των χαρακτηριστικών της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας του συστήματος επιλογής έχουν καθαρά νομιμοποιητικό χαρακτήρα. Επιδιώκουν να πείσουν αυτούς που δεν προωθούνται στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά επίπεδα, και κατ' επέκταση στα υψηλά στρώματα της κοινωνικο- επαγγελματικής ιεραρχίας, ότι καλώς δεν προωθήθηκαν αφού υστερούν έναντι των άλλων. Η λειτουργία αυτή αποσκοπεί στο να κάνει κοινωνικά αποδεκτή την πρόκριση αυτών που επιλέγονται, η οποία, σύμφωνα με την άποψη αυτή, δεν οφείλεται πάντοτε σε υπεροχή ικανοτήτων, αλλά κατά ένα σημαντικό μέρος μπορεί να θεωρηθεί ως έμμεσο αποτέλεσμα κοινωνικο-οικονομικών και πολιτιστικών παραγόντων. Η λειτουργία αυτή της κοινωνικής πειθούς επιδιώκει να μειώσει τις κοινωνικές αντιδράσεις, που θα δημιουργούσε το έντονο αίσθημα της κοινωνικής αδικίας, και να διασφαλίσει μέσα από αυτή τη διαδικασία της νομιμοποίησης την κοινωνική ηρεμία και κατά συνέπεια την διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1992: 268).

Αναλύοντας το εκπαιδευτικό σύστημα στις εκβιομηχανισμένες και τεχνολογικά αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι η κοινωνική κληρονομιά ενός *μορφωτικού ή κεφαλαίου παιδείας* (κεφαλαίου κουλτούρας) παίζει αποφασιστικό ρόλο στην κοινωνική επιλογή που ασκεί ο εκπαιδευτικός θεσμός. Υπό αυτή την προσέγγιση, κάθε κοινωνική τάξη αναπτύσσει τα δικά της πολιτισμικά πρότυπα. Όμως η κυρίαρχη τάξη έχει τη δύναμη να αποδίδει ανώτερη αξία στη δική της πολιτιστική κληρονομιά και με αυτόν τον τρόπο οι απόγονοί της μπορούν να επωφελούνται από την πολιτιστική τους κληρονομιά σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους απόγονους των κυριαρχούμενων τάξεων. Η ιδιαίτερη (προνομιακή) σχέση των παιδιών των κυρίαρχων τάξεων με τη γνώση και την κουλτούρα συνιστά πολύτιμο απόκτημα, που μελλοντικά συνεπιφέρει ανώτερη θέση στην κοινωνική ιεραρχία και υψηλό γόητρο (Πολίτου, 1999: 47). Η κοινωνικοποίηση μέσα από το σχολείο αποτελεί για τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων μια απλή προέκταση της πρωτογενούς κοινωνικοποίησής τους στην οικογένεια, καθώς οι μέθοδοι και το περιεχόμενο της επικοινωνίας στο σχολείο ανταποκρίνονται απόλυτα στις επιδεξιότητες που το άτομο έχει ήδη αποκτήσει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Αντίστροφα, τα παιδιά των κυριαρχούμενων τάξεων ανταποκρίνονται με δυσκολία στις απαιτήσεις του σχολείου

επειδή το σχολικό περιβάλλον είναι ξένο προς αυτά. Το σχολείο δεν αποτελεί το χώρο όπου τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων αποκτούν ορισμένες γνώσεις ή δεξιότητες ή αποκλείονται από αυτές. Αντίθετα, είναι ο χώρος όπου επιβεβαιώνεται, τυποποιείται και νομιμοποιείται η (κοινωνικά καθορισμένη) αδυναμία τους να μετατρέψουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο σε οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Με τον τρόπο αυτό, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε άλλο παρά εξισώνει, αντιθέτως τείνει να αναλάβει τη λειτουργία αναπαραγωγής των ανισοτήτων, διατηρώντας ή και ενισχύοντας την υπάρχουσα κοινωνική δομή, αντί να συμβάλλει στην κοινωνική κινητικότητα και δικαιοσύνη (Πολίτου, 1999: 42 – Φραγκουδάκη, 1995: 137).

Στον αντίποδα των παραπάνω θεωρήσεων, αναδύεται η *νεοφιλελεύθερη προσέγγιση* η οποία μορφοποιείται με βάση τις αρχές, στις οποίες εδράζεται η σύγχρονη εκδοχή της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου», όπως την περιέγραψε, από τη δεκαετία του '60 ο Schultz, έχοντας ως κεντρικό πυρήνα της θεωρίας του το αξίωμα πως η συσσώρευση της γνώσης, η καλλιέργεια των ικανοτήτων και γενικότερα η επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο» έχουν μεγάλη αξία για την οικονομική παραγωγή και ανάπτυξη. Η σύγχρονη εκδοχή της στηρίζεται στην νεοφιλελεύθερη κοινωνική θεωρία και δίνει έμφαση σε δύο από τις θεμελιώδεις αρχές που τη συγκροτούν στο σύνολό της. Σύμφωνα με την πρώτη, η ανθρώπινη φύση είναι κτητική και διαθέτει κάποια προκοινωνικά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά, εξαιτίας των οποίων το άτομο καθοδηγείται από ιδιοτελείς σκοπούς, με στόχο την ορθολογιστική επιδίωξη του προσωπικού του συμφέροντος μέσω της απόκτησης του πλούτου και της δύναμης. Σύμφωνα με τη δεύτερη, η πιο ασφαλής εγγύηση για την πραγμάτωση αυτού του στόχου είναι η απόκτηση τίτλων σπουδών με ανταλλάξιμη αξία στην αγορά εργασίας, εφόσον γίνεται ολοένα και πιο ισχυρή η συνάφεια εκπαίδευσης και απασχόλησης. Η συσχέτιση των δύο αυτών αρχών οδηγεί αυτόματα στη διατύπωση δύο λογικών συμπερασμάτων. Σύμφωνα με το πρώτο, η στάση των ατόμων απέναντι στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα η δράση τους για την απόκτηση των τίτλων σπουδών είναι παρόμοια με αυτήν που εκδηλώνεται στην αγορά για τα υπόλοιπα ιδιωτικά αγαθά, ενώ κατά το δεύτερο, η εκπαίδευση δεν είναι παρά ένα ιδιωτικό αγαθό, το οποίο παρέχει οφέλη σε όσους επενδύουν σε αυτό, αλλά και διεκδικούν, ανάλογα με το κόστος αποτελέσματα (Σιάνου, 1998: 631).

Με βάση τη συλλογιστική αυτή, η εκπαίδευση είναι καταναλωτικό αγαθό, του οποίου η ανεπαρκής προσφορά και η χαμηλή ποιότητα οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στην άμεση κρατική παρέμβαση, με το σκεπτικό πως κάθε κρατικό μονοπώλιο προστατεύεται από τον εμπορικό ανταγωνισμό και εξυπηρετεί κυρίως τα συμφέροντα των «προμηθευτών» παρά των «πελατών». Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στο μοντέλο της ελεύθερης αγοράς αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη λύση για την αναβάθμιση των υπηρεσιών της, γιατί εγγυάται τόσο την ποικιλία και την επάρκεια, όσο και την ποιότητα των εκπαιδευτικών αγαθών και ταυτόχρονα παρέχει την ευκαιρία της ελεύθερης επιλογής, η οποία επιτρέπει στα άτομα την πραγμάτωση των επιδιώξεων και την περιφρούρηση των προσωπικών τους συμφερόντων στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, η υποταγή της εκπαίδευσης στους κανόνες της ελεύθερης αγοράς εμφανίζεται ως ελκυστική λύση, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη οι σωρευτικές επιπτώσεις της πολιτικής εφαρμογής μιας τέτοιας αντίληψης στις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις και ομάδες, καθώς συμβάλλει στη διευρυμένη αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, και άρα των κοινωνικών ανισοτήτων, μέσω της ισχυροποίησης της κοινωνικής ιεραρχίας και εξουσίας (Ευσταθίου, 2002: 437).

Κεφάλαιο 2^ο : Η επίδραση των οικονομικών και πολιτικο-ιδεολογικών αλλαγών στο πεδίο της Ευρωπαϊκής και εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

1. Οι οικονομικές και πολιτικο-ιδεολογικές εξελίξεις

Η διαδικασία διερεύνησης της σχέσης εκπαίδευσης και απασχόλησης και των εξελίξεων στο πεδίο της αλληλοσυσχέτισής τους, εκκινεί από την εξέταση των οικονομικο-πολιτικών ανακατατάξεων, όπως αυτές εκφράστηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του '70 έως σήμερα. Για να αντιληφθούμε, επομένως, την όποια αλλαγή προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουμε να συνεξετάσουμε τις οικονομικές και πολιτικο-ιδεολογικές συνθήκες που προηγήθηκαν και προλείαναν το έδαφος για την προώθησή της.

Η κρίση του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους και η παράλληλη επικράτηση της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας στην οικονομική και σταδιακά στην πολιτική ρητορική και πρακτική, στηρίχθηκε στο άλλοθι της διεθνοποίησης του παγκόσμιου κεφαλαίου και της παραγωγικής αναδιάρθρωσης, με τις τεχνολογικές ανακατατάξεις που συντελέστηκαν και εξακολουθούν να συντελούνται στην παραγωγική διαδικασία (Ρομπόλης, 2000: 797). Οι εξελίξεις αυτές στο μακροκοινωνικό επίπεδο συνδύαστηκαν με τον βαθμιαίο περιορισμό των κρατικών παρεμβάσεων, με γνώμονα τη διαχείριση της οικονομικής κρίσης η αντιμετώπιση της οποίας μετατέθηκε στην μείωση των δημοσιονομικών ελλειμμάτων με την παράλληλη εκχώρηση παραδοσιακών αρμοδιοτήτων του κράτους στην αγορά. Υπό το πρίσμα αυτό και υπό την πίεση των οικονομικών συγκυριών, εγκαταλείπεται το κεϋνσιανό πολιτικό υπόδειγμα κράτους πρόνοιας και ενθαρρύνονται νεοφιλελεύθερες προσεγγίσεις διακυβέρνησης στις αναπτυγμένες δυτικές κοινωνίες, που υπαγορεύονται από το δόγμα της ελεύθερης λειτουργίας της αγοράς. Η κυριάρχηση των μηχανισμών της ελεύθερης αγοράς κατοχυρώνεται μέσω της σταδιακής άρσης όλων των προστατευτικών μηχανισμών της μισθωτής εργασίας και την παράλληλη ευελικοποίησή της με στόχο τη μείωση του κόστους εργασίας και την εξ αυτής αύξηση των κερδών.

Έτσι, στο πλαίσιο της καπιταλιστικής παγκοσμιοποίησης οι δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις, για να αντεπεξέλθουν στο νέο κύμα των οικονομικών εξελίξεων, μεταλλάσσονται ακολουθώντας νέα «ευέλικτα» οργανωτικά σχήματα. Η

αποσταθεροποίηση των υφιστάμενων δομών με το κύμα των πρακτικών «συγχώνευσης», «μείωσης μεγέθους και δαπανών», «αναδιάρθρωσης», «εκσυγχρονισμού» και «αναδόμησης», στο όραμα ενός ορθολογικού προτύπου βιωσιμότητας, αποτελεσματικότητας, παραγωγικότητας και αντοχής στις ανταγωνιστικές πιέσεις της αγοράς, παρέχει ελάχιστες εγγυήσεις για πλήρη και σταθερή απασχόληση ή προσδοκίες για προώθηση καριέρας (Τσίγκανου, 2002: 54). Την ίδια στιγμή όμως διογκώνονται τα φαινόμενα της υπο-απασχόλησης, της επισφαλούς και συχνά προσωρινής ένταξης στην αγορά εργασίας και της μακροχρόνιας ανεργίας. Τα φαινόμενα αυτά εδράζονται στο κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων αγορών εργασίας, δηλαδή στην τμηματοποίηση ή διαφορετικά διχοτόμηση της εργατικής δύναμης σε δύο κοινωνικά μορφώματα: από τη μια, αυτό του υψηλά εξειδικευμένου στελεχιακού δυναμικού, και από την άλλη, του πλήθους του οριακά ενταγμένου ή περιθωριακού προσωπικού, χωρισμός που αναπαράγει και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες εις βάρος επιμέρους τμημάτων του μισθωτού πληθυσμού (Ευσταθίου, 2002: 117 – Ταταρίδου, 2002: 241).

Ταυτόχρονα με τη διαδικασία αυτή τμηματοποίησης της αγοράς εργασίας, τη χρήση νέων τεχνολογιών και τη μείωση του τεχνικού καταμερισμού εργασίας, διαμορφώνεται ένα νέο πλαίσιο εργασιακής κουλτούρας όπου προτάσσονται διαφορετικά εργασιακά κίνητρα από αυτά της συλλογικής εργασιακής πειθαρχίας και ηθικής του μεταπολεμικού κεϋνσιανού κράτους πρόνοιας. Πλέον προβάλλεται η ατομική «επιχειρηματική» διάκριση και κυριαρχία του εργαζόμενου-ιδιώτη μέσα από την πλήρη υποταγή του στις ανάγκες, τους ρυθμούς και τη λογική της παραγωγής, στράτευση η οποία γενικά εκφράζεται με το πνεύμα «εθνικισμού» της επιχείρησης. Για την επίτευξη, λοιπόν, της ολοκλήρωσης των διεργασιών αναδόμησης της εργασίας απαιτούνται από τις επιχειρήσεις όχι μόνο νέες γνώσεις και νέες ειδικότητες, αλλά και νέα εργασιακή συμπεριφορά που στηρίζεται σε καινούργια κουλτούρα και πολιτισμική ταυτότητα του εργατικού δυναμικού, απαιτείται δηλαδή «πολυειδίκευση», ικανότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και παραγωγικής πρωτοβουλίας (Πλειός, 1999: 338-342).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως τόσο ο διπολισμός της εργατικής δύναμης όσο και η νέα εργασιακή κουλτούρα, ο γνωσιακός εκσυγχρονισμός και η προσαρμογή των ειδικοτήτων που επιβάλλει η προσφορά εργασίας, αποκρυσταλλώνονται στην έκδηλη και μη έκδηλη λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Με γνώμονα λοιπόν την εγγύτητα της εκπαίδευσης στο σύστημα παραγωγής, μετατοπίζεται στον εκπαιδευτικό θεσμό το βάρος της ευθύνης της διαχείρισης των ανισοτήτων και των φαινομένων της διαθρωπτικής ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, με μόνη διέξοδο τον οικονομικό και ιδεολογικό του «εξορθολογισμό». Έτσι, παγιώνεται η νεοφιλελεύθερη θεωρητική προσέγγιση που προβάλλει την εκπαίδευση ως απαραίτητη επένδυση για τον άνθρωπο, στα πλαίσια της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου», αλλά παράλληλα, το πολιτικο-ιδεολογικό αυτό σχήμα αποδέχεται ρητά την ύπαρξη ανισοτήτων και τις θεωρεί ως κλειδιά σε έναν ανταγωνιστικό κόσμο όπου οι πιο άξιοι θα επιτύχουν προς όφελος όλων των άλλων, προβάλλει δηλαδή ένα είδος «καλοπροαίρετης αξιοκρατίας» ή, λιγότερο κολακευτικά, ένα είδος «κοινωνικού δαρβινισμού». Με τον τρόπο αυτό εξιδανικεύεται ο ανταγωνισμός και η ατομική προσπάθεια, έννοιες που συνεπάγονται την μετάθεση της ευθύνης από την κοινωνία (όπως ίσχυε στα πλαίσια του κράτους πρόνοιας) στο άτομο για την οποιαδήποτε αποτυχία ή επιτυχία στη ζωή του. Η επικράτηση της συντηρητικής νεοφιλελεύθερης πολιτικής σκέψης και έκφρασης (αρχικά στις Η.Π.Α.) είχε σαν συνέπεια την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του υφιστάμενου δημόσιου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και συμπορεύτηκε με την προώθηση απόψεων και στρατηγικών που ως στόχο έχουν τη φιλελευθεροποίηση της αγοράς και την εφαρμογή της αρχής της «δημόσιας επιλογής» (public choice). Η άσκηση γονικής επιλογής στην εκπαίδευση, μέσα από τις απρόσωπες λειτουργίες της αγοράς στη βάση της προσφοράς και της ζήτησης, αποτελεί τη λύση στην αύξηση της φορολογίας, στη διόγκωση της γραφειοκρατίας και του παρασιτισμού, παρεπόμενα ενός κεντρικά ελεγχόμενου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Επομένως, η δημόσια επιλογή προβάλλεται σαν εύσχημο νομιμοποιητικό επιχείρημα για νεοφιλελεύθερες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, που στοχεύουν στον περιορισμό των δημοσίων εκπαιδευτικών δαπανών και του κρατικού ελέγχου καθώς και στην παράλληλη ενίσχυση της ιδιωτικής εκπαίδευσης για την ευέλικτη προσαρμογή της στις ανάγκες της παραγωγής (Καζαμίας, 1992: 105-108 – Θελερίτης, 2002: 165).

2. Η νέα στόχευση της Ε.Ε. στην εκπαιδευτική πολιτική

Οι σημαντικές οικονομικές ανακατατάξεις στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον καθώς και οι εκπορευόμενες νεοφιλελεύθερες πολιτικές αποκατάστασης της οικονομικής κρίσης αποτέλεσαν το έναυσμα για την οικονομική και εν συνεχεία πολιτική αναδίπλωση των κρατιών ευρωπαϊών εταίρων. Με γνώμονα λοιπόν την οικονομική μεγέθυνση, στα πλαίσια του έντονου ανταγωνισμού από τους οικονομικούς κολοσσούς δύσης (Η.Π.Α.) και ανατολής (Ιαπωνία και Κίνα), η Ευρωπαϊκή Ένωση προέβη με την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη το 1987 στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και στην τοποθέτηση για πρώτη φορά της κοινωνικής διάστασης στο κέντρο του προβληματισμού. Ανοίγει, λοιπόν, ο δρόμος για την επαναδιαπραγμάτευση του ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου, όπως ευθέως τίθεται στη Λευκή Βίβλο της Επιτροπής του 1993 με τίτλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση», καθώς και για την ευθυγράμμιση με τις νέες εξελίξεις στην οργάνωση της εργασίας στο επίπεδο των επιχειρήσεων. Έτσι, ουσιαστικά το 2000 έχει διαμορφωθεί πολιτικο-ιδεολογικά το κατάλληλο κλίμα για περαιτέρω, νεοφιλελεύθερης χροιάς, αποσαφήνιση των όρων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως διατυπώθηκε ρητά στη Στρατηγική της Λισσαβόνας.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας (23-24 Μαρτίου 2000) προτάσσεται «ο εκσυγχρονισμός του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου με επένδυση στον άνθρωπο και οικοδόμηση ενός ενεργού κράτους πρόνοιας» στο πλαίσιο μιας «οικονομίας βασισμένης στη γνώση». Εγκαινιάζεται κατ' αυτό τον τρόπο ο συντονιστικός ρόλος των ευρωπαϊκών οργάνων στη διαμόρφωση εθνικών πολιτικών με γνώμονα τον περιορισμό των κοινωνικών δαπανών και την παράλληλη εκχώρηση αρμοδιοτήτων που παραδοσιακά ανήκαν στο κράτος στον ιδιωτικό και στο λεγόμενο Τρίτο Τομέα. Παράλληλα, προάγονται οι ενεργητικές μορφές κοινωνικής πολιτικής οι οποίες μεταφράζονται σε προγράμματα κατάρτισης έναντι των παραδοσιακών παθητικών πολιτικών εισοδηματικής ενίσχυσης. Τέλος, σηματοδοτείται η υιοθέτηση της άμεσης προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς με την προώθηση μέτρων για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου καθορισμού των νέων βασικών δεξιοτήτων μέσα από την ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, αλλά και την εμπέδωση του νέου «επιχειρηματικού

πνεύματος». Προς την κατεύθυνση αυτή προωθείται η ενδυνάμωση της συμπληρωματικότητας μεταξύ των πολιτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση, με στόχο την ενίσχυση της κινητικότητας – επαγγελματικής αλλά και γεωγραφικής – στα πλαίσια της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς (Απόφαση Ευρωπαϊκού Συμβουλίου 2003/C 175/02).

Με βάση τις κατευθυντήριες πολιτικές της Ε.Ε. που σκιαγραφήσαμε ήδη, η εκπαίδευση προάγεται σε έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς μέσω των οποίων θα επιδιωχθεί η οικονομική, η πολιτική και η πολιτιστική εναρμόνιση των χωρών-μελών της Νέας Ευρώπης και η δημιουργία πολιτών με ευρωπαϊκή συνείδηση (Καζαμίας, 1996: 41). Στη διαμόρφωση αυτής της ευρωπαϊκής ταυτότητας προσβλέπει η έμφαση στην εκμάθηση κοινοτικών γλωσσών αλλά και η εναρμόνιση του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και η υποστήριξη ανάπτυξης δικτύων με στόχο τη διάχυση της πληροφόρησης και προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στη εκπαίδευση (Πολίτου, 1999: 63), κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη της οποίας παίζουν τα πανεπιστήμια. Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στα πλαίσια Συνόδων Υπουργών Παιδείας, αποφασίστηκε η σταδιακή σύγκλιση των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες της Ε.Ε., σε μια δομή σπουδών που θα είναι διαχωρισμένη σε πολλούς κύκλους. Είναι ευδιάκριτη στα επίσημα κείμενα η πρόθεση για αποδυνάμωση, από πλευράς παρεχόμενων γνώσεων, του βασικού προπτυχιακού κύκλου σπουδών και η αυστηρότερη επιλογή των «εκλεκτών» στα μεταπτυχιακά τα οποία ορίζονται ως «ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών». Επομένως, επιχειρείται η δημιουργία και η παγίωση ενός μαζικού, μέσου επιπέδου εργατικού δυναμικού, μικρού εκπαιδευτικού κόστους και περιορισμένης – αλλά χρήσιμης για τις άμεσες ανάγκες της αγοράς εργασίας – εμβέλειας, μειώνοντας δραστικά τις δαπάνες για την ανώτατη παιδεία και καλύπτοντας την αυξημένη ζήτηση του πελάτη-ευρωπαίου πολίτη για πανεπιστημιακούς τίτλους, έστω και μεταλλαγμένους (Καββαδίας-Σταυρινάδης, 2001). Αυτό κατοχυρώνεται επιπλέον με την επιβολή διδάκτρων στον 4^ο κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών, το ύψος των οποίων είναι απαγορευτικό για την πρόσβαση των μεσαίων και χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Κάτσικας-Μακρίδης, 2001). Έτσι, υπό το πρίσμα της αντίληψης ότι η κοινωνική θέση διασφαλίζεται πλέον στη βάση «προσοντισμού» (credentialism) με την επένδυση σε πολιτισμικό κεφάλαιο που προσδίδει μεγαλύτερο βάρος στο βιογραφικό (Τσίγκανου,

2002: 54), τα μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα βιώνουν την προκλητή μείωση της ανταποδοτικής αξίας της επένδυσης του κεφαλαίου τους και τη συνακόλουθη τοποθέτησή τους από την αγορά σε επισφαλείς και χαμηλής αξίας θέσεις εργασίας.

3. Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ο καινούργιος προσανατολισμός της επίσημης ρητορικής της Ε.Ε., όπως εκφράζεται μέσα από την ήδη περιγραφείσα πορεία της δεκαετίας του '90, αποτέλεσε την αφετηρία για τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση, και κυρίως στην εμπέδωση της αρχικής κατάρτισης στη χώρα μας, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων με χρηματοδότηση της Ε.Ε. Επιπλέον, στα πλαίσια της γενικότερης σύμπλευσης με την Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση και παρά το γεγονός ότι η κοινωνικο-οικονομική οργάνωση της χώρας είχε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσιדיάζαν σε μια περιφερειακή και εξαρτημένη καπιταλιστική χώρα (Μπουζάκης, 1992: 254) – με ιδιαίτερα χαμηλό επίπεδο τεχνολογικής ανάπτυξης και χαμηλό ρυθμό τεχνολογικού εκσυγχρονισμού και αναδιάρθρωσης των ελληνικών επιχειρήσεων (Πλειός, 1999: 349) – ενσωματώνεται σταδιακά η ευρωπαϊκή προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική που επικεντρώνεται στην οικονομική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης με στόχο την οικοδόμηση της «ανταγωνιστικότερης παγκοσμίως κοινωνίας της γνώσης» (Στρατηγική της Λισαβόνας).

Ειδικότερα, εξετάζοντας τη μετεξέλιξη της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας παρατηρούμε πρώτον τον μετασχηματισμό της διδακτικής πράξης στις δύο πρώτες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διδασκαλία τεχνικοποιείται και, εξ αιτίας των περιορισμών που επιβάλλουν ο αυστηρός προκαθορισμός της διδακτέας ύλης και η χρήση τυποποιημένων μεθόδων αξιολόγησης, εντείνεται η εμπορευματοποίηση της σχολικής γνώσης, ενισχύεται δε ο έλεγχος της κρατικής εξουσίας ακόμη και σε τομείς που μέχρι πρόσφατα υπήρχε σχετική αυτονομία. Το σημαντικότερο όμως είναι πως η εκπαιδευτική πολιτική αποϊδεολογικοποιείται και παρουσιάζεται ως διαχειριστικό ζήτημα, του οποίου η επιτυχής αντιμετώπιση εξαρτάται κυρίως από την τεχνοκρατική λογική των ειδικών παρά από το δημοκρατικό έλεγχο και το δημόσιο διάλογο (Σιάνου, 1998: 628).

Δεύτερον, το ποσοστό χρηματοδότησης της εκπαίδευσης από τον κρατικό προϋπολογισμό μειώνεται σταθερά. Ενώ, επί μια περίπου δεκαετία προσέγγιζε κατά μέσο όρο το 10% (με πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών και πολιτικών κινητοποιήσεων το 15%), από το 1985 και εξής ακολουθεί πτωτική πορεία και έχει κατέλθει και του 7% του προϋπολογισμού κατά την περίοδο εφαρμογής πολιτικής λιτότητας, με σκοπό την επίτευξη των στόχων (ονομαστικής) σύγκλισης για την ένταξη στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση.

Έτος	Ποσοστό του Προϋπολογισμού που δαπανήθηκε για την παιδεία ανά έτος
1974	10,1
1975	10,4
1976	10,5
1977	10,8
1978	11,9
1979	11,1
1980	11,5
1981	9,4
1982	10,1
1983	9,2
1984	10
1985	10
1986	9,3
1987	9,7
1988	8,6
1989	8,7
1990	8,2
1991	7,6
1992	7,6
1993	7,1
1994	6,9
1995	6,8
1996	6,7
1997	7,2
1998	7,9
1999	7,8

Πηγή: Χ. Κάτσικας-Γ.Κ.Καββαδίας, «Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση», 2000, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 67

Από την άλλη πλευρά δεν φαίνεται να επιχειρείται μείωση της απόστασης που χωρίζει την Ελλάδα από την πραγματική σύγκλιση με την Ευρώπη των 15, καθώς

εξακολουθεί να είναι ουραγός ως προς το ύψος των εκπαιδευτικών δαπανών μεταξύ των χωρών της Ε.Ε. Συγκεκριμένα, από τα στοιχεία της Eurostat για το έτος 2000 που συγκρίνουν τις εκπαιδευτικές δαπάνες των 15 κρατών-μελών της Ε.Ε., διαπιστώνεται ότι η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση και με μεγάλη απόκλιση από το μέσο όρο της Ε.Ε. για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Δημόσια Δαπάνη ανά μαθητή/φοιτητή στη Δημόσια Εκπαίδευση (με μέσο όρο 100 στην Ευρωπαϊκή Ένωση)			
Ευρωπαϊκή Ένωση	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια
Ολλανδία	90,5	94,7	159
Μεγάλη Βρετανία	86,6	89	110,2
Σουηδία	144,6	101,7	167,3
Φιλανδία	121,1	93,4	93,6
Πορτογαλία	87,9	87,2	87,3
Αυστρία	165,8	155,4	147,5
Λουξεμβούργο	91,2	202,6	-
Ιταλία	129,1	115,3	75,9
Βέλγιο	99,5	123	102,1
Γερμανία	92,1	84,9	127,8
Δανία	179,7	135,6	94,7
Ιρλανδία	68,5	73,6	108,7
Γαλλία	96,7	131,6	91,2
Ισπανία	92,8	92,1	69,4
Ελλάδα	72,1	43,5	40,7

Πηγή: Γ.Καββαδίας, Σ. Σταυρινάδης, «Δημόσιες δαπάνες ... με το σταγονόμετρο», Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, Ιαν.-Φεβ.-Μαρτ. 2001, τ. 57, σελ.37

Τρίτον, διογκώνεται παράλληλα το φαινόμενο της παραπαιδείας, το οποίο με έναν άτυπο και έμμεσο τρόπο έχει ήδη υποτάξει την ελληνική εκπαίδευση στις δυνάμεις της ελεύθερης αγοράς. Η σχολική γνώση μεταβάλλεται σε εμπορεύσιμο είδος, του οποίου η οικειοποίηση προϋποθέτει την ανάληψη μέρους των δαπανών από τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς και επομένως οδηγεί στην αξιωματική εξάρτηση της

σχολικής επιτυχίας από την οικονομική κατάσταση των γονέων, αίροντας έτσι τον αρχικά διακηρυγμένο «αξιοκρατικό» χαρακτήρα που συνέδεε τη σχολική επιτυχία με την ατομική επίδοση του εκπαιδευομένου. Υπό αυτό το πρίσμα, η ελληνική εκπαίδευση έχει απολέσει τον ενιαίο και δημόσιο χαρακτήρα της και λειτουργεί άτυπα με βάση τους κανόνες και τις αρχές του νεοφιλελεύθερου μοντέλου της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Τέταρτον, η απώλεια αυτή προκαλεί σταδιακά την απορρύθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και διαμορφώνει ευνοϊκές συνθήκες για τη συγκρότηση συμμαχιών που εκμεταλλεύονται τη διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση και δημιουργούν μια ανταγωνιστική αγορά, εντός της οποίας πραγματοποιείται η ανεξέλεγκτη επέκταση του ιδιωτικού δικτύου σε όλες τις βαθμίδες και μορφές της εκπαίδευσης, ακόμα και στην πανεπιστημιακή. Η παρέμβασή τους μάλιστα συγκεκριμενοποιείται και εκφράζεται με ενάργεια στο αίτημα για επαναξιολόγηση των συνταγματικών εκείνων επιταγών που κατοχυρώνουν το δημόσιο χαρακτήρα της, θέση που υποστηρίζεται από ένα μεγάλο μέρος των πολιτικών δυνάμεων που αποδέχονται και προσπαθούν να εφαρμόσουν, παρά τις αποκλίσεις ως προς τη στρατηγική, τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, όπως συμβαίνει ήδη στον ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό χώρο. Προωθούν μάλιστα την ιδιωτικοποίηση με τη ρητορική πρόφαση πως η κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου και ο αναμενόμενος ανταγωνισμός μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων θα εξασφαλίσει την ποιοτική αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και θα επιλύσει τα οξυμένα προβλήματά της στο σύνολό τους. Με την πρόφαση αυτή, όμως, συγκαλύπτουν την άμεση σχέση της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης με τη γενικότερη πολιτική της επιτάχυνσης των ιδιωτικοποιήσεων και της παράδοσης μεγάλου μέρους των δημόσιων δραστηριοτήτων στον ιδιωτικό τομέα, με στόχο την απελευθέρωση των δυνάμεων της αγοράς. Κυρίως όμως τη σχέση με την προσπάθεια να τεθεί σε εφαρμογή και να επεκταθεί, όπως ήδη συμβαίνει σε άλλες χώρες, η χαμηλού κόστους και παραγωγικότητας πολιτική για την κατάρτιση και την επιμόρφωση του εργατικού δυναμικού έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα (Σιάνου, 1998: 629-630).

Το τελευταίο αποδεικνύεται από τον έντονο προσανατολισμό στη «βελτίωση της απασχολησιμότητας» και από το εντυπωσιακό ύψος της χρηματοδότησης του δεύτερου Επιχειρησιακού Προγράμματος για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική

Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) στα πλαίσια του 3^{ου} Κ.Π.Σ., η αξιολόγηση του οποίου περιορίζεται στην επίτευξη ποσοτικών στόχων με κυρίαρχη προτεραιότητα την απορροφητικότητα των κονδυλίων, των οποίων ο αδιαφανής και ανορθολογικός τρόπος διοχέτευσης δημιουργεί εύλογα ερωτηματικά για την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος. Καθίσταται έτσι εμφανές ότι το κριτήριο της χορήγησης της χρηματοδότησης από το 3^ο Κ.Π.Σ., που προβάλλεται ως πανάκεια για τη λύση των προβλημάτων της δημόσιας εκπαίδευσης, δεν αποτελούν οι πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς ο σχεδιασμός του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. πραγματοποιείται χωρίς να εντάσσεται στο πλαίσιο ενός συνολικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Αλλά υλοποιείται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος με τη δημιουργία δομών που επιτρέπουν την παρείσφρηση του ιδιωτικού τομέα και την επιδίωξη του κέρδους σε μια καινούργια και προσοδοφόρα αγορά, αυτή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Καββαδίας-Σαυρινάδης, 2001).

Η σύντομη περιγραφή της μετεξέλιξης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συμπορεύεται με τις κατευθυντήριες επιταγές της Ε.Ε., καταδεικνύει την παραγνώριση των πραγματικών αναγκών της δημόσιας εκπαίδευσης στη βάση της σύλληψης της «ισότητας ευκαιριών» και οριοθετεί την απαρχή της αποδιάρθρωσής της και την παράλληλη διόγκωση ενός συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης έξω από τον κορμό της, καθώς και την περαιτέρω ενίσχυση τόσο της φροντιστηριακής όσο και της (αμιγούς) ιδιωτικής εκπαίδευσης. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται «γνωσιοκεντρική», οι νέοι όροι «ορθολογικού» εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού θεσμού απομακρύνουν το αίτημα για καθολική παιδεία και επιφέρουν την διεύρυνση των κοινωνικο-εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Κατά συνέπεια η συρρίκνωση της δημόσιας εκπαίδευσης και η υπαγωγή της στους νόμους της αγοράς, σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση της σχέσης εκπαίδευσης και απασχόλησης, θα συνεχίζει να τροφοδοτεί τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, όπως επίσης και της διαγενεακής αναπαραγωγής της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού για τα ευάλωτα κοινωνικά στρώματα.

Η διαχείριση δε των εν λόγω φαινομένων μοιάζει περισσότερο «αποτελεσματική» μέσα από πλασματικούς θεωρητικούς αποπροσανατολισμούς που απενοχοποιούν το κοινωνικό γίγνεσθαι και μεταθέτουν την ευθύνη στο άτομο και τα ιδιαίτερα, θρησκευτικά-πολιτισμικά-σωματικά, χαρακτηριστικά του ως καθοριστικά της θέσης

του και δράσης του στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας. Έτσι κατασκευάζεται ο κατακερματισμένος χάρτης των λεγόμενων μειονεκτουσών ομάδων που πλήττονται από κοινωνικό αποκλεισμό και εκτρέπεται τεχνηέντως το ενδιαφέρον από την ανάλυση της κοινωνικο-οικονομικής δομής των υπό εξέταση κοινωνιών, δηλαδή του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού συστήματος και θεσμών άσκησης εξουσίας μέσα σε αυτό (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1999: 574).

Η κριτική διερεύνηση που ακολουθεί στο πεδίο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των πολιτικών διαχείρισής τους ακολουθεί μεν τη λογική του επιμερισμού του μαθητικού πληθυσμού βάσει ιδιαίτερων χαρακτηριστικών για λόγους ερευνητικής κατανόησης του φαινομένου, αλλά σκιαγραφεί την κοινή συνισταμένη όλων των ομάδων-στόχων που περιλαμβάνει ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός και την αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Κεφάλαιο 3^ο : Εκπαιδευτικές ανισότητες και πολιτικές στην Ελλάδα

1. Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού

Ανεξάρτητα από την θεωρητική κατεύθυνση που επιλέγεται για την ερμηνεία της ισότητας ευκαιριών, πολυάριθμες πραγματολογικές έρευνες τεκμηριώνουν πως η κατ' επίφαση εξισωτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν καταφέρνει ούτε και επιδιώκει να άρει τις προϋπάρχουσες άνισες κοινωνικο-οικονομικές καταβολές του μαθητικού πληθυσμού. Στον βαθμό λοιπόν που οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνιστούν αποκλεισμό των πολιτών από την άσκηση ενός βασικού κοινωνικού δικαιώματος, όπως είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στη μόρφωση, η αποστέρηση στον τομέα αυτό οδηγεί σε εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Ως φαινόμενα εκπαιδευτικού αποκλεισμού θα μπορούσαν να αναφερθούν: η μη ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι διαρροές από το δημοτικό και κυρίως από το γυμνάσιο, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, η αναπαραγωγή του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου μεταξύ των παιδιών των φτωχών νοικοκυριών, η περιορισμένη και άνιση πρόσβαση στις μεταϋποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, η εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς ταυτόχρονη ένταξη στο εργατικό δυναμικό και η αναπαραγωγή της υποεκπαίδευσης σε άτομα που έχουν ήδη ενταχθεί στο εργατικό δυναμικό ή που δηλώνουν μη ενεργοί και εκτός εργατικού δυναμικού, (Χρυσάκης, 1996: 120-121).

Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνικός αποκλεισμός» προσδιορίζει μια κατάσταση και μια διαδικασία που καταγράφεται με την παρεμπόδιση ορισμένων κοινωνικών ομάδων να μετέχουν και να απολαμβάνουν των κοινωνικών και δημοσίων αγαθών, όπως είναι αυτά της εκπαίδευσης, της υγείας, της συμμετοχής στις πολιτικές εξελίξεις και παρεμβάσεις και της συμμετοχής στην αγορά εργασίας. Η μη συμμετοχή στα παραπάνω κοινωνικά αγαθά οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια, τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση (Τσιάκαλος, 1999: 56). Και ως διαδικασία και ως κατάσταση ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένδειξη της διάκρισης και της περιθωριοποίησης που υφίστανται συγκεκριμένες ομάδες και

αποκαλύπτει τη φιλοσοφία και την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε πολιτείας και κοινωνίας. Το άμεσο αποτέλεσμα του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η σχολική αποτυχία, ενώ το έμμεσο η φτώχεια και η ανεργία (Κοσσυβάκη, 1999: 169). Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της άμεσης και σταθερής σχέσης που συνδέει την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και τις κοινωνικές της λειτουργίες, καθώς η εκπαίδευση είναι παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες εξεύρεσης εργασίας και, συνεπώς, μετάπτωσης ή όχι στην κατάσταση της ανεργίας και της φτώχειας. Η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και παράλληλα ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ασκούν μια κλασική φτωχογόνο δράση (Χρυσάκης, 1996: 85). Με διαφορετική διατύπωση, ο υφιστάμενος μηχανισμός λειτουργεί ως εξής: η κοινωνική ανισότητα εισάγεται στο σχολείο, το σχολείο τη μετασχηματίζει σε εκπαιδευτική ανισότητα, και αυτή με τη σειρά της μετασχηματίζεται εκ νέου σε κοινωνικο-επαγγελματική ανισότητα. Τα άτομα που αποτυγχάνουν στο σχολείο, δηλαδή δεν φτάνουν σε ένα από την αγορά προσδιορισμένο επίπεδο γνώσεων και ειδίκευσης ώστε να μπορούν να διεκδικούν μια θέση εργασίας, συνιστούν μια ειδική κατηγορία ατόμων τα οποία απορριπτόμενα από το σχολείο εισέρχονται στις ζώνες εργασιακής αβεβαιότητας (Μυλωνάς-Μάνεσης, 2001: 566). Η εργασιακή ανασφάλεια που συνοδεύει τις περιορισμένες διαθέσιμες θέσεις εργασίας παρέχει σοβαρές ενδείξεις δημιουργίας ενός φαύλου κύκλου: φτώχεια – εκπαιδευτική αποστέρηση – επισφαλές μη προσοδοφόρο επάγγελμα – φτώχεια. Έτσι επιβεβαιώνεται η λογική αναπαραγωγής στη διαδοχή των φάσεων από τη σχολική ως την κοινωνική απόρριψη.

Στη σημερινή κοινωνία και μέσα σε ένα περιβάλλον προϊούσας αστάθειας στην εργασία, κινητικότητας στα επαγγέλματα και πολυδιάστατων παραγωγικών λειτουργιών, οι κοινωνικές ανισότητες, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η αποδιάρθρωση του κοινωνικού ιστού συνδέονται άρρηκτα με τις αυξανόμενες ανισότητες πρόσβασης στην πληροφόρηση και στην ταξινομημένη γνώση. Η εν λόγω ανισότητα πρόσβασης και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος στοιχειοθετεί μια σημαντικότητα έκφανση κοινωνικού αποκλεισμού και ταυτόχρονα προδιαγράφει και σκιαγραφεί μια από τις θεσμοθετημένες διαδικασίες αναπαραγωγής του (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1999: 567).

2. Η παράμετρος της κοινωνικής προέλευσης

Στην περίοδο της τεχνολογικής και βιομηχανικής ανάπτυξης που ζούμε, η δίοδος προς τις θέσεις εργασίας και ειδικά προς αυτές που περιβάλλονται από υψηλές αξίες και κύρος, διέρχεται μέσα από την εκπαίδευση (Κυρίδης, 1996: 64). Το μορφωτικό επίπεδο του κάθε ατόμου καθορίζει, σε συνδυασμό με άλλα χαρακτηριστικά του, το κοινωνικό του γόητρο, το επίπεδο της γνωστικής του εξειδίκευσης, το επίπεδο και το είδος της επαγγελματικής του εξειδίκευσης καθώς και τη σχέση του με τα μέσα παραγωγής. Στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες η εκπαιδευτική διαδρομή που έχουν τα άτομα, από τη μια εξαρτάται σε πολύ σημαντικό βαθμό από την κοινωνική προέλευση της οικογένειάς τους, από τη θέση που έχουν τα ίδια τα άτομα και οι γονείς τους στην κοινωνική πυραμίδα, και από την άλλη καθορίζει την επαγγελματική τους ένταξη και την κοινωνική τους εξέλιξη (Ευσταθίου, 2002: 440).

Η κοινωνική προέλευση διαφοροποιεί τους μαθητές τόσο ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες και συμφέροντά τους, όσο και ως προς τις ευκαιρίες στη «μόρφωση και τη ζωή» (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 53). Ο ρόλος της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην πορεία των μαθητών καθώς καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την παραμονή ή όχι των νεαρών ατόμων στο σχολείο, διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και εξασφαλίζει ή όχι τις δυνατότητες πραγμάτωσης των επιλογών αυτών (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 155). Παράλληλα, κάθε οικογένεια μεταδίδει στους γόνους της ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και ένα σύστημα αξιών που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη στάση και συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στο σχολείο (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 56).

Απέναντι στην πραγματικότητα της διαφοροποίησης των μαθητών, το σχολείο ορθώνεται ισοπεδωτικό, μονολιθικό, άκαμπτο (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 119). Το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητευόμενους – όσο άνισοι κι αν είναι μεταξύ τους – σαν ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ουσιαστικά στην πράξη επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 120). Καθώς απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό με τον ίδιο τρόπο και έχει από όλους τις ίδιες απαιτήσεις, αγνοώντας τις μορφωτικές ανισότητες, ενισχύει τα πλεονεκτήματα και ευνοεί όσους ήδη είναι ευνοημένοι, εκείνους, δηλαδή, που η κοινωνική τους προέλευση εφοδίασε με τέτοια μορφωτική

κληρονομιά («πολιτιστικό κεφάλαιο» κατά Bourdieu) που όταν έρχονται στο σχολείο νομιμοποιούν περισσότερο σχολικά παρά μαθαίνουν όσα ήδη έχουν εμπεδώσει στη διάρκεια της «πρώτης μόρφωσης» από το προνομιούχο οικογενειακό τους περιβάλλον (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 115).

Ο ομοιογενής τρόπος με τον οποίο παρέχονται οι σχολικές γνώσεις, σε καμιά περίπτωση δε διασφαλίζει και ομοιογενή αποτελέσματα, αφού οι δέκτες αυτών των γνώσεων, οι μαθητές, διαφοροποιούνται μεταξύ τους σημαντικά, καθώς ξεκινούν από διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 53). Ωστόσο, με την ιδεολογία του «χαρίσματος» των «προικισμένων-εκλεκτών» ή μη μαθητών το σχολείο, αρνούμενο τις κοινωνικές προϋποθέσεις που παράγουν τις καλλιεργημένες διαθέσεις, νομιμοποιεί τον τρόπο κατοχής των προκαταρτικών γνώσεων, δηλαδή, των γνώσεων που απαιτεί χωρίς να παρέχει και με τις οποίες είναι εφοδιασμένοι οι μαθητευόμενοι από τα προνομιούχα στρώματα. Παράλληλα, αντιμετωπίζοντας σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων, τις ικανότητες που είναι κοινωνικά καθορισμένες, οδηγεί τους μαθητευόμενους από τα μη ευνοημένα στρώματα στο να εκλαμβάνουν τις ιδιότητες που είναι απλά αποτέλεσμα της κοινωνικής τους θέσης ως φυσικές ανισότητες, πείθοντάς τους ότι η σχολική τους αποτυχία προέρχεται από έλλειψη «φυσικών χαρισμάτων» (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 49).

Ο ανταγωνιστικός ατομικισμός πλήττει κυρίως τους καταγόμενους από τις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις νέους που, χωρίς υποστήριξη, ανεπαρκή επίβλεψη ή καθοδήγηση, μειωμένο αίσθημα ασφάλειας και διαταραγμένες, συχνά, σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον, αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής αποτυχίας. Στρέφονται έτσι σε υποβαθμισμένες μορφές εκπαίδευσης ή εγκαταλείπουν πρόωρα τη φοίτηση λόγω της φαντασιακής βεβαιότητας που τους καλλιεργεί η σχολική αποτυχία, πως ο υποδεέστερος ρόλος τους στην κοινωνική πυραμίδα είναι δικαιολογημένος και απαράβατος (Σιάνου, 1998: 633).

Με τον όρο εκπαιδευτική ανισότητα εννοούμε, σε αναλογία με τον όρο κοινωνική ανισότητα, την ύπαρξη άνισων ευκαιριών και πλεονεκτημάτων κατά κατηγορία εκπαιδευόμενου. Η εκπαιδευτική ανισότητα συνίσταται στις άνισες ευκαιρίες των εκπαιδευομένων να ολοκληρώσουν τις σχολικές διαδρομές, να ενταχθούν στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, με έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και να αποκτήσουν τα μορφωτικά πιστοποιητικά που επιθυμούν. Η ένταξη των κοινωνιών στο εκπαιδευτικό

δίκτυο και η αποφοίτησή τους από αυτό αποδεικνύεται από τα μορφωτικά πιστοποιητικά που οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί χορηγούν. Καθώς, δια μέσου της απόκτησης ή μη πιστοποιητικών σπουδών, πραγματοποιείται σε σημαντικό βαθμό και η αντίστοιχη και ιεραρχικά προσδιορισμένη ένταξη ή αποκλεισμός στην αγορά εργασίας, διαπιστώνεται η άρρηκτη και σταθερή σχέση που συνδέει την εκπαίδευση με την απασχόληση και την ανεργία, και κατ' επέκταση με τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Μπαλούρδος, 1998: 656).

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μια μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, τη στιγμή που αποτελούν περιορισμό της άσκησης ενός από τα βασικότερα (και τυπικά-συνταγματικά κατοχυρωμένα) κοινωνικά δικαιώματα, όπως είναι το δικαίωμα όλων ανεξαιρέτως των πολιτών στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός δρουν σαν κλασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες του κοινωνικού αποκλεισμού, συντελώντας στη συσσώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Χρυσάκης, 1996: 87-88).

Η μεθοδολογική διαδικασία καταγραφής της αιτιώδους αυτής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό υπαγορεύει την ανάγκη ποσοτικής αποτύπωσης και μέτρησης του φαινομένου για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Ως εκ τούτου, στη θέση του κοινωνικού αποκλεισμού παρατηρείται σε πλείστες εμπειρικές έρευνες η τάση χρησιμοποίησης της έννοιας της φτώχειας με στόχο την κατά προσέγγιση ποσοτική διερεύνηση του φαινομένου.

Τα αποτελέσματα των μέχρι σήμερα μελετών του φαινομένου της φτώχειας συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι, μεταξύ φτώχειας και εκπαίδευσης υπάρχει μια αμφίδρομη αιτιακή σχέση και επομένως το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός, αφενός δρουν ως κλασικοί εν δυνάμει φτωχογόνοι παράγοντες και αφετέρου προσδιορίζονται και αποτελούν με τη σειρά τους συνέπεια των καταστάσεων φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού στις οποίες τυχόν έχουν περιέλθει τα άτομα ή τα νοικοκυριά (Χρυσάκης, 1996: 111).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε 1990, τομ. Β: 331) για τις διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα τονίζεται ότι, επειδή η συντριπτική πλειονότητα των νοικοκυρών που χαρακτηρίστηκαν βάσει

του θεωρητικού προτύπου της έρευνας «φτωχά» έχουν «αρχηγούς» με ιδιαίτερα χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, παρέχονται ενδείξεις ότι «το χαμηλό τους εκπαιδευτικό επίπεδο αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην άσκηση κάποιου προσοδοφόρου επαγγέλματος». Οι «αρχηγοί» τέτοιων οικογενειών συνήθως αναλαμβάνουν επαγγέλματα περιορισμένης ζήτησης και χαμηλών οικονομικών αποδοχών, σε καθεστώς εργασιακής ανασφάλειας και ανθυγιεινό περιβάλλον. Αποτέλεσμα είναι να επιβαρύνεται περισσότερο η υγεία τους και, κατ' ακολουθία, η εργασιακή τους ικανότητα. Εντάσσονται έτσι σε ένα κύκλο σωρευτικής αιτιότητας, στο πλαίσιο του οποίου η ανεπαρκής εκπαίδευση «εμφανίζεται να δρα ως κλασικός φτωχογόνος παράγοντας» (Ε.Κ.Κ.Ε, 1990 τομ. Β: 332).

Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν από την έρευνα των Κορρέ-Ρήγα (2000: 248) σύμφωνα με την οποία η πανεπιστημιακή μόρφωση συνεπάγεται για τα αντίστοιχα νοικοκυριά διπλάσια κέρδη, εισόδημα και πλούτο σε σύγκριση με όσα έχουν μόνο βασική εκπαίδευση.

Ο παράγοντας των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων ενισχύεται στη χώρα μας από τις διαπεριφερειακές ανισότητες και κυρίως τις ανισότητες που υπάρχουν ανάμεσα στην πόλη και το χωριό από τη μια μεριά, και στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη και την υπόλοιπη Ελλάδα από την άλλη. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Μ. Χρυσάκη (1996: 90-94) η υπερσυγκέντρωση των δραστηριοτήτων της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα μεγάλα αστικά κέντρα και κυρίως στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη περιορίζει σημαντικά τις πιθανότητες των νέων από τις υπόλοιπες περιοχές της χώρας να συνεχίσουν στις επόμενες βαθμίδες. Είναι προφανές ότι η μειωμένη προσιτότητα του δικτύου της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στις περιοχές αυτές καθώς και η μη προσαρμογή του τελευταίου στις παραγωγικές τους ανάγκες δρα αποτρεπτικά στο να συνεχίσουν τα παιδιά το σχολείο. Σημαντικό λόγο της περιγραφείσας πραγματικότητας αποτελεί η αύξηση του άμεσου κόστους που καλούνται να υποστούν τα νοικοκυριά, εφόσον είναι υποχρεωμένα να συντηρούν τα παιδιά τους που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν προσωρινά σε άλλες, πέραν του τόπου κατοικίας τους, περιοχές για να σπουδάσουν.

Στη μείωση των ρυθμών συμμετοχής στο μετα-υποχρεωτικό επίπεδο εκπαίδευσης συντελούν επιπλέον οι σχετικά μεγαλύτερες διαρροές που σημειώνονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές στο επίπεδο του γυμνασίου ή και του δημοτικού ακόμη,

καθιστώντας έντονη την παρουσία του φαινομένου του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Η πρόωρη εγκατάλειψη της στοιχειώδους εκπαίδευσης στην περίπτωση των γόνων των φτωχών νοικοκυριών, και δη αγροτικών και ημιαστικών περιοχών, δεν φαίνεται από τα πορίσματα της έρευνας να εξαιλείται από την επιρροή του μορφωσιογόνου οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς το μέσο εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας υποβιβάζεται από την χαμηλή εισοδηματική στάθμη του νοικοκυριού. Από την άλλη πλευρά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται ανίκανο να εμποδίσει την αναπαραγωγή του αρνητικού αυτού φαινομένου (Χρυσάκης, 1996: 117).

Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγείται η μελέτη του Α. Κυρίδη σχετικά με τις ανισότητες στην εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία «προσδιορίζων παράγοντας για την εισαγωγή των νέων στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ο βαθμός αστικότητας» της γεωγραφικής προέλευσης του φοιτητή, ενώ καταγράφει το επάγγελμα του πατέρα και τη μόρφωση των γονέων ως τις δύο βασικές μεταβλητές κοινωνικών-ταξικών χαρακτηριστικών, για την εισαγωγή των νέων στην ανώτατη εκπαίδευση (Κυρίδης, 1997:260).

Συνοψίζοντας τις προαναφερθείσες ερευνητικές ενδείξεις, διαπιστώνουμε ότι τα φτωχά νοικοκυριά δεν φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών («παιδευτικές στρατηγικές», Μυλωνάς, 1999: 432) για να απαλύνουν, και σε τελευταία ανάλυση να αναστρέψουν, τις επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας των παιδιών τους, όπως αντίθετα συμβαίνει στην περίπτωση των μη φτωχών νοικοκυριών (Χρυσάκης, 1996:118). Η αδυναμία αυτή των νοικοκυριών που αντιμετωπίζουν επιβαρημένες καταστάσεις οικονομικής ανέχειας, έχει σαν συνέπεια η χαμηλή επίδοση και η σχολική αποτυχία των παιδιών τους να δρα σωρευτικά, συντηρώντας έτσι το φαύλο κύκλο της κοινωνικής αποστέρησης και της φτώχειας. Στο βαθμό λοιπόν που η φτώχεια είναι η αιτία της εκπαιδευτικής υστέρησης και αυτή, στη συνέχεια, ενισχύει την πιθανότητα εμφάνισης της φτώχειας, βρισκόμαστε ενώπιον μιας διαδικασίας αναπαραγωγής της φτώχειας από γενιά σε γενιά, μέσω και των εκπαιδευτικών μηχανισμών.

Μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του '60 το εξατάξιο γυμνάσιο «φιλοξενούσε» στις αίθουσές τους ένα μόνο τμήμα του πληθυσμού της αντίστοιχης σχολικής ηλικίας, καθώς το μεγαλύτερο μέρος όσων μαθητών εγγράφονταν στην Α' τάξη του δημοτικού, είτε δεν συνέχιζαν στο γυμνάσιο, είτε εάν συνέχιζαν δεν το τελείωναν ποτέ. Την

περίοδο αυτή έχει υπολογιστεί ότι μόνο το 25-30% των μαθητών ολοκλήρωναν τις σπουδές τους στη μέση εκπαίδευση, ενώ σε ορισμένες περιοχές της χώρας μας (απομακρυσμένες, ορεινές, αγροτικές κ.λ.π.) σε κάθε δέκα μαθητές που ξεκινούσαν το δημοτικό μόνο το 15% τελείωναν το γυμνάσιο (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 93).

Παρά τη μαζική εγκατάλειψη των σπουδών πριν την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας ή και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η σχολική αποτυχία πριν από τη δεκαετία του '60 δεν συνιστούσε κοινωνικό πρόβλημα, πράγμα που αποκρυσταλλώνεται με τη διατύπωση προτάσεων για αυστηροποίηση των μεθόδων αξιολόγησης και πρόσβασης στις διάφορες βαθμίδες, προκειμένου να διασφαλίζεται ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και γενικότερα κουλτούρας των αποφοίτων. Το φαινόμενο της άνισης επίδοσης αποδιδόταν σε διαφορά κλίσεων, βιολογικών διαφορών και ψυχο-ιατρικών προβλημάτων και κανένας δεν συνέδεε τη σχολική αποτυχία και απόρριψη των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους (Μυλωνάς-Μάνεσης, 2001: 565).

Κατά τη δεκαετία του '60, οπότε συνέβη η σχολική έκρηξη, εισήλθαν στο δευτεροβάθμιο σχολείο, και άρχισαν να ασκούν λίγο αργότερα έντονη πίεση και προς το πανεπιστήμιο, υψηλά ποσοστά παιδιών των μέχρι τότε αποκλεισμένων από αυτό κοινωνικών κατηγοριών.

Οι ασκούμενες κοινωνικές πιέσεις για εκπαίδευση, οι ανάγκες του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και η διάχυση των αντιλήψεων της εποχής, σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη (θεωρίες «ανθρώπινου κεφαλαίου»), οδήγησαν στη διαμόρφωση της νέας κυρίαρχης ιδεολογίας της εξίσωσης των ευκαιριών στην εκπαίδευση και του εκδημοκρατισμού του σχολικού συστήματος. Έτσι διαμορφώθηκε ευνοϊκό κλίμα για το «άνοιγμα» του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σταδιακή μαζικοποίηση της ελληνικής εκπαίδευσης στις δεκαετίες που ακολούθησαν.

Στη χώρα μας, η μεταβολές της δομής της κοινωνικο-επαγγελματικής πραγματικότητας, τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, που συνοψίζονται στην ανάγκη «στρατολόγησης» χιλιάδων εκπαιδευμένων για τη στελέχωση των αναπτυσσόμενων τομέων της οικονομίας, σε μια κοινωνία που οικοδομούνταν στην βάση δημιουργίας ενός υπερδιογκωμένου κρατικού μηχανισμού και ενός υπερπληθυσμού των λεγόμενων ελεύθερων επαγγελματιών, ήταν ο «ανεμοδείκτης» της μαζικής εκπαιδευτικής ζήτησης

από κοινωνικά στρώματα που μέχρι τότε είχαν ελάχιστη πρόσβαση στην εκπαίδευση (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 93-94).

Οι τάσεις αυτές σχηματοποιούνται το 1975 με το άρθρο 16 παρ. 3 του Συντάγματος, με το οποίο κατοχυρώνεται ο θεσμός της «εννιάχρονης και δωρεάν υποχρεωτικής φοίτησης».

Στο πλαίσιο του νέου εκπαιδευτικού εκδημοκρατισμού και του φαινομενικά εξισωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, το σχολείο αναπροσάρμοσε το πρόγραμμά του ώστε να το καταστήσει περισσότερο προσιτό στη νέα πελατεία του. Μείωσε τις ώρες διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και κατέστησε πιο επιεική τα κριτήρια εσωτερικών προαγωγών, ώστε να κρατήσει τη μέχρι πρότινος αποκλεισμένη αυτή πελατεία όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο «εντός» του (Μυλωνάς-Μάνεσης, 2001: 565).

Όπως όμως διαπιστώθηκε, παρά τη θεσμοθετημένη «υποχρέωση» για στοιχειώδη εκπαίδευση και παρά την εντυπωσιακή πράγματι αύξηση του μαθητικού και σπουδαστικού δυναμικού, που σημειώνεται μεταπολεμικά στη χώρα μας, η κοινωνική επιλεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται να επιμένει διαχρονικά. Έτσι, η αύξηση του σχολικού δυναμικού και η μαζικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποδείχτηκαν ανίκανες να εξαλείψουν από μόνες τους την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και τη μη ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, φαινόμενο που επίσης επιμένει διαχρονικά και συναντάται σε ανησυχητικά ποσοστά στα παιδιά των φτωχών (Χρυσάκης, 1996: 114-115). Η υπαρκτή απόδειξη της εντεινόμενης σχολικής αποτυχίας δεν φαίνεται να αλλάζει τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, που επικεντρώνεται στην παγίωση της υποεκπαίδευσης και «χαλαρής» επιλεκτικότητας στη μετάβαση από τη μια τάξη στην άλλη (σύστημα μετεξεταστέων) για τις μειονεκτούσες κατηγορίες που «αδιαφορούν» ή αδυνατούν να μάθουν. Η συγκεκριμένη πρακτική υποδηλώνει την ανικανότητα ή αδιαφορία του ίδιου του σχολείου να απελευθερώσει την επίδοση του μαθητή από τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών που το συνιστούν.

Στα μέσα της δεκαετίας του '80, την περίοδο που αρχίζει να καταγράφεται το πρόβλημα της διαρθρωτικής ανεργίας στην οικονομία, σταδιακά πυκνώνουν οι κριτικές απέναντι στη δημόσια και δωρεάν παιδεία, ως εξιλαστήριο θύμα για τα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας, απαξίωσης του απολυτηρίου και των διαπιστευτηρίων-τίτλων της

τριοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς παρατηρείται αναντιστοιχία πτυχίου και αγοράς εργασίας. Γρήγορα λοιπόν καταρρίπτεται η ψευδαίσθηση της δυνατότητας κοινωνικής κινητικότητας μέσα από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς των «ίσων ευκαιριών», αφού με την μαζική είσοδο των παιδιών των μη ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών και την απόκτηση από αυτά του απολυτηρίου του γυμνασίου ή του λυκείου, διαπιστώθηκε ότι έχουν ήδη προκαλέσει τον πληθωρισμό και κατά συνέπεια την υποτίμησή του στην αγορά εργασίας. Έτσι, παρά την αύξηση των ετών παραμονής τους μέσα στο σχολικό σύστημα και την απόκτηση σχολικών τίτλων όλο και υψηλότερων βαθμίδων δεν βελτιώνεται ουσιαστικά η θέση τους. Η αναπαραγωγική αυτή λειτουργία επιτυγχάνεται μέσα από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς προσφέροντας στους κοινωνικά ευνοημένους τα πτυχία υψηλότερης ανταλλακτικής αξίας στην αγορά εργασίας και στους μη ευνοημένους τα πτυχία με ελάχιστη αξία τέτοιου είδους. Αν ληφθεί υπόψη ότι στην επιτυχή διεκδίκηση των διαθέσιμων θέσεων εργασίας, όσο μάλλον αυτές είναι υψηλότερου κοινωνικού κύρους και οικονομικής απόδοσης, εκτός από τα προσόντα εκπαίδευσης-μόρφωσης (τίτλοι), παίζει σοβαρό ρόλο και το κοινωνικό κεφάλαιο (γνωριμιών) που είναι ανάλογο του κοινωνικού status της οικογένειας, τότε γίνεται κατανοητό ότι οι αποκλεισμένοι διαθέτουν μειωμένα προσόντα και μέσα. Σε περιόδους μάλιστα δομικών αλλαγών που συρρικνώνουν την αγορά εργασίας, όπως συμβαίνει σήμερα, το τυπικό δίπλωμα ως διεκδικητικό προσόν θέσης εργασίας διατηρεί βέβαια την υπεροχή του, αλλά ανταγωνίζεται πλέον και με άλλα επιπλέον κριτήρια (πείρα, ικανότητες, δεξιότητες, γενικές και ειδικές γνώσεις, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κ.λ.π.) που επιβάλλει ως απαιτήσεις η αγορά (Μυλωνάς-Μάνεσης, 2001: 566).

Από την παραπάνω ανάλυση καθίσταται σαφές ότι η αναχαίτιση των κοινωνικών μειονεξιών δεν μπορεί να επιτευχθεί μονομερώς από την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο αντισταθμιστική της δυσμενούς κοινωνικής προέλευσης και αν παρουσιάζεται αυτή. Και αυτό γιατί η καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού απαιτεί τη συνδρομή διεκδικητικών μέτρων κοινωνικής πολιτικής, με στόχο την εισοδηματική ενίσχυση και άνοδο του βιοτικού επιπέδου των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, ώστε να ανατραπεί ο φαύλος κύκλος σωρευτικής αιτιότητας μεταξύ εκπαιδευτικής υστέρησης και φτώχειας

3. Η παράμετρος της εθνοπολιτισμικής ετερότητας

Παλιννοστούντες και αλλοδαποί

Το φαινόμενο της μεταναστευτικής εισροής και παλιννόστησης στη χώρα έλαβε δραματικές διαστάσεις και αποτέλεσε πρόκληση για το σχεδιασμό και υλοποίηση πολιτικών προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης την τελευταία ουσιαστικά δεκαετία, εξαιτίας της πρόσφατης διαδικασίας μετατροπής της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών.

Στα μεταναστευτικά αυτά ρεύματα κυριαρχούν δύο μορφές μετανάστευσης. Η πρώτη συνδέεται με την εισροή αλλοδαπών που προέρχονται από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης και επιπλέον με το γεγονός ότι η πλειοψηφία τους εισέρχεται παράνομα στη χώρα. Παράλληλα, η δεύτερη μορφή της μετανάστευσης της περιόδου αυτής αφορά στην εισροή των ομογενών Ελλήνων που επαναπατρίζονται και κατά κύριο λόγο προέρχονται από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και άλλων ανατολικοευρωπαϊκών κρατών (Μπάγκαβος-Παπαδοπούλου, 2001).

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα σχετικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένη και μάλλον αποσπασματική, λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς τις απογραφές του 1991 και 2001 είναι δυνατό να εξαχθούν αρκετά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των αλλοδαπών σημείωσε ραγδαία αύξηση μεταξύ των ετών που παρεμβλήθηκαν μεταξύ της πρώτης και δεύτερης απογραφής, από τη στιγμή που ενώ το 1991 ο αριθμός των διαμενόντων αλλοδαπών στην Ελλάδα ήταν περίπου 167.000, το 2001 έφτασε στις 800.000, σχεδόν δηλαδή στον πενταπλάσιο αριθμό. Ενώ, δηλαδή, στις αρχές της δεκαετίας του '90 ο αλλοδαπός πληθυσμός αποτελούσε το 2% του πληθυσμού της Ελλάδας, το 2001 έφτασε στο 7%. Εάν σε αυτό το ποσοστό συνυπολογιστεί ο μεγάλος αριθμός μεταναστών που δεν προέβη σε διαδικασία νομιμοποίησης από το 1999 έως το 2001, το ποσοστό ανέρχεται στο 8-9% του συνολικού πληθυσμού της χώρας σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ΙΝ.Ε.

Αντίστοιχα συμπεράσματα προκύπτουν από την διερεύνηση της ποσοτικής εξέλιξης του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού, καθώς σταδιακά εγκαθιδρύονται μεταναστευτικές αλυσίδες που ενεργοποιούν διαδικασίες επανένωσης οικογενειών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκέντρωσε το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατά τα σχολικά έτη 1995-1996 και 1999-2000 η εξέλιξη της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού στη δημόσια εκπαίδευση διαμορφωνόταν ως εξής:

Α΄ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	1995-1996	1999-2000
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	10.636	40.653
(Αλβανία)	7.083	33.615
ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	19.559	17.918
(Πρώην Σοσιαλιστικές Χώρες)	11.691	11.831
(Β. Ήπειρος)	5.658	4.251
ΣΥΝΟΛΟ (ΑΛΛΟΔ.-ΠΑΛΙΝ.)	30.193	58.571
Β΄ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	1995-1996	1999-2000
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	3.957	16.475
(Αλβανία)	2.192	12.877
ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	9.943	11.192
(Πρώην Σοσιαλιστικές Χώρες)	5.194	6.458
(Β. Ήπειρος)	1.825	2.935
ΣΥΝΟΛΟ (ΑΛΛΟΔ.-ΠΑΛΙΝ.)	13.900	27.667

Πηγή: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Από μια πρώτη ανάγνωση αυτών των στοιχείων επαληθεύεται στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η εκρηκτική αύξηση (τετραπλασιασμός) του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού, που αποδίδεται στην αλματώδη αύξηση των μαθητών από την Αλβανία οι οποίοι κατά την σχολική περίοδο 1999-2000 αποτελούσαν το 82% (33.615) ολόκληρου του αλλοδαπού μαθητικού δυναμικού. Από την άλλη πλευρά, ο αριθμός των παλιννοστούντων μαθητών κατά την ίδια περίοδο δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτες μεταβολές. Εάν όμως εξετάσουμε τα αριθμητικά δεδομένα αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε σχέση με την ίδια σχολική χρονιά αναφοράς όσο και σε σύγκριση των δύο ακαδημαϊκών ετών αναφοράς, διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό

συμμετοχής αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υπερδιπλάσιο από το αντίστοιχο της δευτεροβάθμιας, στοιχείο που υποδηλώνει πόσο δύσκολο είναι να αποφύγουν την πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης. Η διαρροή αυτή οφείλεται αφενός στις βιοποριστικές ανάγκες των οικογενειών των μαθητών και αφετέρου στο ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ακόμη λιγότερο προετοιμασμένη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων αυτών των μαθητών (Δαμανάκης, 2002: 52). Πρέπει, τέλος, να συνυπολογιστεί και ένα σημαντικό μέρος μαθητών που δεν εντάχθηκαν καθόλου στο πρωτοβάθμιο σχολείο (παιδιά του δρόμου, εργαζόμενα παιδιά, παιδιά χωρίς επίσημα αποδεικτικά έγγραφα κ.λ.π.) τα οποία συνήθως δεν περιλαμβάνονται στις επίσημες καταγραφές των αρμόδιων υπηρεσιών.

Το φαινόμενο της ραγδαίας αύξησης μεταναστευτικών εισροών και η κατ' επέκταση άνοδος των ποσοστών συμμετοχής αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό της χώρας, βρήκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο να αντιμετωπίσει την νέα διαμορφωμένη κατάσταση που επέβαλε η πολιτισμική ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Τα έντονα χαρακτηριστικά της ακαμψίας, του συγκεντρωτισμού και της προσήλωσης στην παράδοση, με προεξάρχουσες τις εθνικές και θρησκευτικές αξίες, δυσχέραναν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις καινούργιες απαιτήσεις που σταδιακά επέβαλαν τη διαμόρφωση νέου θεσμικού πλαισίου και πολιτικών.

Οι παράγοντες που αλληλοδιαπλεκόμενοι προσδιορίζουν τα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και σχολικού αποκλεισμού, εντοπίζονται τόσο στις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστευτικών μαθητικών ομάδων, όσο και κυρίως στην αδυναμία του συστήματος να τις ανατρέψει και να τις εντάξει στο ενιαίο σχολικό περιβάλλον.

Η πρώτη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες σχολικής ηλικίας αφορά την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την εγγραφή τους στο ανάλογο με την ηλικία και τις γνώσεις τους εκπαιδευτικό επίπεδο. Η ανισότητα στην πρόσβαση και την αξιοποίηση του κοινωνικού και δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντικότητα, και ως ένα βαθμό θεσμοποιημένη, διαδικασία αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σύμφωνα με τα ισχύοντα, στα ελληνικά δημόσια σχολεία μπορούν να εγγράφονται οι αλλοδαποί μαθητές που ζουν στην Ελλάδα ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους, αν το επιθυμούν οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους, και εφόσον ήδη ζουν στην Ελλάδα. Για την εγγραφή πρέπει να προσκομίζονται τα απαραίτητα δικαιολογητικά, επίσημα μεταφρασμένα, στα οποία περιλαμβάνονται πιστοποιητικό με ακριβή ημερομηνία γέννησης, πιστοποιητικά εμβολιασμών, πιστοποιητικά σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο που έχουν ήδη συμπληρώσει κ.λ.π. Εάν δεν προσκομίστούν τα απαραίτητα κατά περίπτωση δικαιολογητικά, οι μαθητές μπορούν μεν να φοιτούν στα σχολεία, αλλά δεν τους παρέχεται επίσημος τίτλος σπουδών ή προόδου. Οι διατάξεις αυτές δημιουργούν πολλά προβλήματα σε συγκεκριμένες κατηγορίες μεταναστών, ιδίως στους πρόσφυγες και στους μη κανονικούς μετανάστες (μετανάστες που διαβιούν σε παράνομο καθεστώς), οι οποίοι κατά κανόνα αδυνατούν, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της αποδημίας τους, να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα επίσημα πιστοποιητικά. Επίσης, ο φόβος εντοπισμού τους από τις αστυνομικές αρχές μέσω του σχολείου των παιδιών τους κάποιες φορές δρα αποτρεπτικά ως προς την εγγραφή τους. Από την άλλη πλευρά, συχνά οργανωμένες ομάδες γηγενών γονέων αξιοποιούν την αδυναμία προσκόμισης των απαραίτητων πιστοποιητικών εμβολιασμού για να αποτρέψουν την εγγραφή ή φοίτηση των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο των παιδιών τους. Σε άλλες περιπτώσεις, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που απαιτεί η εξασφάλιση των δικαιολογητικών από γονείς που δεν γνωρίζουν ούτε στοιχειωδώς την ελληνική γλώσσα μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά για πολλούς μετανάστες.

Ταυτόχρονα, οι άσχημες οικονομικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν κατά κανόνα τη ζωή των μεταναστών στην Ελλάδα, μπορούν να παρεμποδίσουν την εγγραφή ή συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους, γιατί προέχει η συμμετοχή τους στην εξασφάλιση των όρων επιβίωσης της οικογένειας. Σε πιο ακραίες, αλλά όχι σπάνιες, περιπτώσεις παρατηρείται το φαινόμενο παιδιών που εξαναγκάζονται να εργάζονται από πολύ μικρή ηλικία σε ακατάλληλες και επικίνδυνες εργασίες («παιδιά των φαναριών», «παιδιά του δρόμου» κ.λ.π.) ή ωθούνται σε κυκλώματα σεξουαλικής εκμετάλλευσης. Στις περιπτώσεις αυτές οι γονείς, κηδεμόνες ή πάτρωνες των παιδιών αυτών εμποδίζουν με κάθε τρόπο τη φοίτησή τους στο σχολείο, για να εξασφαλίσουν τον επικερδή προσπορισμό της εργασίας τους.

Όσα παιδιά καταφέρνουν να υπερβούν τις δυσκολίες πρόσβασης στο σχολικό σύστημα έχουν να αντιμετωπίσουν σειρά δυσκολιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που συχνά ευθύνονται για τα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής.

Η εγκατάσταση των μεταναστών σε υποβαθμισμένες, και άρα οικονομικά προσιτές για αυτούς, περιοχές των αστικών κέντρων και η εκ νέου συγκέντρωση μεταναστευτικών ομάδων με τις υποδείξεις των αρμόδιων φορέων στις ίδιες περιθωριοποιημένες αστικές περιοχές, διαμορφώνουν τις συνθήκες εκτοπισμού τους από τον γηγενή πληθυσμό και ενεργοποιούν την γκετοποίησή τους. Το γεγονός αυτό εντείνει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα ανεπαρκούς σχολικής υποδομής, μέσα σε πολυπληθείς τάξεις χωρίς φυσική και γλωσσική επικοινωνία με τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό. Η αναγκαστική γλωσσική καθήλωση επηρεάζει καθοριστικά την απόδοση του μαθητή σε όλους τους επιμέρους τομείς και οριοθετεί τον αποκλεισμό του από τον «επίσημο» γλωσσικό κώδικα και το κυρίαρχο σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής.

Στον αντίποδα βρίσκεται η πρακτική της διασποράς των παιδιών των μεταναστών, ώστε να μειώνεται το ποσοστό συμμετοχής τους στις τάξεις, με την ένταξή τους στα συνήθη τμήματα του κανονικού σχολείου χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους στο σχολικό πρόγραμμα. Η αφομοιωτική τακτική που διέπει τις εν λόγω πολιτικές πρακτικές δεν βρίσκει αντίκρισμα στην πράξη, καθώς ο μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός προσανατολισμός του περιεχομένου σπουδών αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναπόφευκτα αγνοεί και δεν αξιοποιεί το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένεια και τις χώρες προέλευσής τους (Δαμανάκης, 2002: 61).

Στη δεκαετία του '70, δεδομένης της περιορισμένης έκτασης του μεταναστευτικού φαινομένου στη χώρα μας, η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν έντονο «προνοιακό-φιλανθρωπικό» χαρακτήρα και κινείται στα πλαίσια της λογικής της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, με στόχο την διευκόλυνση της προαγωγής από τάξη σε τάξη.

Από τη δεκαετία του '80 εγκαταλείπεται ως έναν βαθμό η πολιτική της προηγούμενης περιόδου και προκρίνεται η λογική της λήψης *αντισταθμιστικών μέτρων*. Ο όρος «αντισταθμιστική εκπαίδευση» υποδηλώνει στην παιδαγωγική θεωρία τις διορθωτικές παρεμβάσεις της εκπαίδευσης με στόχο την άρση των ανισοτήτων που προϋπάρχουν του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985: 87).

Με αυτόν τον ιδεολογικό μανδύα εγκαινιάστηκε τόσο ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής όσο και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Ν. 1404/83), που υποδηλώνουν την αδιαμφισβήτητη επιδίωξη για προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της παροχής ιδιαίτερης υποστηρικτικής εκπαίδευσης.

Με την τροποποίηση της εν λόγω νομοθετικής ρύθμισης το 1990 (Ν. 1894/90) ευελικτοποιείται η διαδικασία ίδρυσης Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων και προβλέπεται μεταξύ άλλων η ανάθεση της διδασκαλίας και σε ιδιώτες, ενώ η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πρακτικής εκφράζεται περίτρανα με τον υποβιβασμό των Τάξεων Υποδοχής, καθώς κατά κανόνα στελεχώνονται με αναπληρωτές και συμβασιούχους διδάσκοντες, στοιχείο που προσδιορίζει μια συνεχή εναλλαγή διδακτικού προσωπικού. Παρά το γεγονός δε ότι οι σχετικές νομοθετικές παρεμβάσεις αφήνουν ανοικτό το ενδεχόμενο να διδάσκεται στις Τάξεις Υποδοχής η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης, εν τούτοις η πρακτική που υιοθετείται σε αυτές τις μορφές εκπαίδευση κινείται, κατά κανόνα, στη λογική της γρήγορης ένταξης στις «κανονικές τάξεις» και της σταδιακής αφομοίωσης των παιδιών σε αυτές (Δαμανάκης, 2002: 60).

Διαφορετικές, ωστόσο, υπήρξαν το ίδιο διάστημα οι εκπαιδευτικές δυνατότητες για τους μαθητές τους προερχόμενους από κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίοι με γνώμονα την καλλιέργεια της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας τους και την διατήρηση της «εθνικής τους ταυτότητας» επιλέγουν τη φοίτηση σε ξένα σχολεία που λειτουργούν στην Ελλάδα (Δαμανάκης, 2002: 64). Η διάκριση αυτή υποκρύπτει κατ' ουσίαν τόσο την διαφορετική κοινωνικο-οικονομική προέλευση των δύο κατηγοριών αλλοδαπών μαθητών, όσο και την έντονη τάση προάσπισης και εμπέδωσης του κυρίαρχου δυτικού πολιτισμού.

Μια άλλη μορφή εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες μαθητές αποτελούν τα «Σχολεία Παλιννοστούντων» στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη, στα οποία εγγράφονται τρεις κατηγορίες μαθητών: (α) παιδιά ελληνικής ιθαγένειας ή ελληνικής καταγωγής που φοίτησαν τουλάχιστον τρία χρόνια σε σχολείο της αλλοδαπής, (β) παιδιά διπλωματικών υπαλλήλων ή άλλων δημόσιων υπαλλήλων που φοίτησαν επίσης σε σχολεία της αλλοδαπής, επειδή δεν υπήρχαν ελληνικά, και (γ) παιδιά αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα. Ο βασικός σκοπός των εν λόγω σχολείων ήταν να

προετοιμάσουν κατάλληλα την ομαλή και σταδιακή ένταξη των παιδιών αυτών στα συνήθη (κανονικά) σχολεία. Στην πράξη, όμως, η πλειονότητα των αποφοίτων του πρωτοβάθμιου σχολείου συνέχιζαν τη φοίτηση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επίσης παλιννοστούντων από τα οποία και αποφοιτούσαν. Στην επιλογή αυτή συνέβαλαν ασφαλώς και οι εύλογοι δισταγμοί των μαθητών και των γονέων τους να αναλάβουν το ψυχολογικό κόστος της αντιμετώπισης ενός «κανονικού» σχολείου που δεν σεβόταν και ούτε μεριμνούσε για τις μαθησιακές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους. Καθώς ο θεσμός καθιερώθηκε αρχικά αποκλειστικά για παιδιά οικογενειών Ελλήνων μεταναστών που παλιννοστούσαν από αγγλόφωνες ή γερμανόφωνες χώρες παρατηρήθηκε το φαινόμενο έντονων αντιδράσεων για την ένταξη Παλιννοστούντων από τις πρώην Ανατολικές χώρες, μια πραγματικότητα που υποκρύπτει την απόπειρα συντήρησης της κατάστασης για τις προνομιούχες ομάδες παλιννοστούντων-μεταναστών, μέσω του αποκλεισμού των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (εν προκειμένω τους Πόντιους) από το σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, ο αρχικά διακηρυγμένος στόχος των Σχολείων Παλιννοστούντων να λειτουργήσουν ως μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να εμπλουτίσουν το μονολιθικό εκπαιδευτικό σύστημα αίρεται από την απουσία ειδικού διδακτικού προσωπικού και προσαρμοσμένων στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών αναλυτικών προγραμμάτων. Κατά συνέπεια, η μετεξέλιξη αυτών των σχολείων από σχολεία μεταβατικού χαρακτήρα σε σχολεία συνεχούς φοίτησης, οδήγησε στην απομόνωση και περιθωριοποίησή τους, και προσδιόρισε τους όρους της σχολικής αποτυχίας και του αποκλεισμού των μαθητών από την εγχώρια τριτοβάθμια εκπαίδευση, πράγμα που ώθησε πολλούς από αυτούς στην συνέχιση των σπουδών τους σε τριτοβάθμια ιδρύματα της αλλοδαπής. Ως εκ τούτου, ένας θεσμός που υπηρετεί την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική κοινωνία, εξαιτίας της αναποτελεσματικότητάς του, τους ωθεί έμμεσα εκ νέου στην αποδημία (Δαμανάκης, 2002: 74-76).

Τόσο οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την ίδρυση και λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τάξεων Υποδοχής καθώς και Σχολείου Παλιννοστούντων, όσο και η εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθήθηκε στα πλαίσια αυτών των θεσμών, κυριαρχείται από την λογική της *υπόθεσης του ελλείμματος* και των *αντισταθμιστικών μέτρων*, αφού απέναντι στην διαφορετικότητα του μορφωτικού

κεφαλαίου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών προτάσσεται η κυρίαρχη πολιτισμική ταυτότητα την οποία οφείλουν να υιοθετήσουν θυσιάζοντας την «ελλειμματική» ετερότητά τους (Δαμανάκης, 1997: 84). Η στέρηση του δικαιώματος αξιοποίησης του μορφωτικού κεφαλαίου από τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποδηλώνει ρητά τον αφομοιωτικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας – με κύριο εκφραστή της την μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας – ως ένα είδος ελλείμματος που πρέπει να υπερκεραστεί, βρίσκεται στον αντίποδα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, που κινείται στο πνεύμα της αναγνώρισης του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου όχι ως ελλείμματος αλλά ως ισότιμης διαφορετικότητας που συνδράμει στον πολιτισμικό εμπλουτισμό της κοινωνίας υποδοχής (Δαμανάκης, 2002: 78).

Η χρήση του όρου *διαπολιτισμική εκπαίδευση* απαντάται για πρώτη φορά στη νομοθετική ρύθμιση για την ίδρυση και λειτουργία των «Διαπολιτισμικών Σχολείων» (Ν. 2413/96), με την οποία επιχειρείται εκ νέου μια θεσμική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών. Φαίνεται όμως ότι οι εμπνευστές του συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου επικαλούνται τις «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» κάποιων ατόμων ή ομάδων για να νομιμοποιήσουν την ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων, οι οποίες θα καλλιεργούν – και νομοτελειακά θα αναπαράγουν – αυτές καθαυτές τις ιδιαιτερότητες (Δαμανάκης, 2002: 82) και κατ' επέκταση τον κοινωνικο-πολιτισμικό διαχωρισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών στην Ελλάδα.

Ο νόμος θα μπορούσε να είχε κατοχυρώσει μια κοινή εκπαίδευση για όλους και να είχε χαράξει το πλαίσιο που θα διασφάλιζε την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πράγμα που θα οδηγούσε σταδιακά στον περιορισμό την μονολιθικότητάς του και στον εκσυγχρονισμό του, ώστε αυτό να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες. Όμως, οι συντάκτες του νόμου προτίμησαν με βάση την «ιδιαιτερότητα» να θεσμοθετήσουν ειδικές μορφές εκπαίδευσης με προεξάρχουσα εκείνη των διαχωριστικών (μειονοτικών) «σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια μετάβαση από την αφομοιωτική στην διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική,

διαχωρισμός που νομιμοποιείται από την άκριτη παραδοχή μιας ιδιαιτερότητας που θεωρείται ως *a priori* δεδομένη και διατηρήσιμη και σταδιακά δύναται να εξελιχθεί σε μια διαδικασία κοινωνικο-πολιτισμικής διάκρισης, ατόμων και ομάδων, λόγω της βιογενετικής και της πολιτισμικής τους καταγωγής (Δαμανάκης, 2002: 85). Οι διατάξεις του νέου νόμου, στις οποίες ενυπάρχει η λογική της ιδιαιοποίησης, μπορούν να εκφραστούν στην εκπαιδευτική πράξη ως σχολεία-γκέτο, τα οποία θα ενισχύσουν την πολιτική του διαχωρισμού και θα τροφοδοτήσουν τον κοινωνικο-πολιτισμικό ρατσισμό στην Ελλάδα (Δαμανάκης, 2002: 87).

Τσιγγάνοι

Η διαπίστωση της ορισμένης κοινωνικής συγκρότησης των Τσιγγάνων, ως προβληματικών εκπαιδευτικών υποκειμένων αποτελεί στις μέρες μας κοινό τόπο, αλλά και «παγιωμένη» πραγματικότητα στην συνάρθρωση επίσημου πολιτικού λόγου. Η ρητορική γύρω από τη σχολική αποτυχία των Τσιγγάνων εμμένει στην αιτιώδη σχέση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στάσεων της Τσιγγάνικης μειονότητας με την εκπαιδευτική διαδικασία, τοποθετώντας ανισοβαρώς την ευθύνη στους ίδιους του Τσιγγάνους και απαλλάσσοντας τον εκπαιδευτικό θεσμό.

Οι Ρομ - σύμφωνα με την ονομασία «Ρομάνι» που έγιναν δεκτοί στους κόλπους του Ο.Η.Ε. το 1979 (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000: 166) – παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και παρεπόμενα αναλφαβητισμού, που εδράζονται στα φαινόμενα ελλειμματικής φοίτησης του σχολείου από την πρώτη κιόλας βαθμίδα ή και άρνησης αρχικής προσέλευσης και εγγραφής σε αυτό. Η ακόλουθη αριθμητική αποτύπωση καταδεικνύει το μέγεθος του προβλήματος.

Α΄ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1999-2000	
Τσιγγανόπαιδες	8.500	
Β΄ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1999-2000	
Τσιγγανόπαιδες	Γυμνάσιο	Λύκειο
	1.500	250
Σύνολο Τσιγγ. Β΄/θμιας Εκπ/σης	1.750	

Πηγή: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Επίσης, σύμφωνα με έρευνες και στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης τα τσιγγανόπουλα παρουσιάζουν πολύ μικρό ποσοστό εγγραφής στα σχολεία και πλημμελή παρακολούθηση των μαθημάτων. Επιπλέον, εμφανίζονται δυσχέρειες προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα, πρόωρη διακοπή των μαθημάτων όπως καταφανώς σκιαγραφείται παραπάνω από την δραματική μείωση του ποσοστού συμμετοχής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αδυναμία παρακολούθησης και αφομοίωσης, καθώς επίσης ελλείψεις στα απαραίτητα υλικά εφόδια για την σχολική φοίτηση και σε κάποιες περιπτώσεις φαινόμενα επιθετικότητας (Μουχελή, 1996: 508).

Σε μια απόπειρα προσέγγισης των αιτίων της ελλιπούς ή μη συμμετοχής των Τσιγγάνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σκόπιμο να συνεξετάζονται και οι δύο πόλοι της σχέσης που στοιχειοθετεί την μειονοτική ταυτότητα στην κοινωνική συνείδηση, τόσο δηλαδή οι ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτισμικές στάσεις της μειονοτικής ομάδας όσο και η στάση του εκπαιδευτικού μηχανισμού και ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού απέναντί τους.

Η γλωσσική διαφοροποίηση των Ρομ, ο ημινομαδικός τρόπος διαβίωσης, ο κομβικός ρόλος της οικογένειας και της ευρύτερης συγγενικής ομάδας στην κοινωνικοποίηση και επαγγελματική ένταξη του νεαρού ατόμου, με προαπαιτούμενο ένταξης στην ομάδα τον γάμο σε νεαρή ηλικία, αποτελούν τον έναν πόλο της απόρριψής τους από το σχολικό σύστημα και της συνακόλουθης απόρριψης του σχολικού συστήματος από τους ίδιους (Μουχελή, 1996: 509).

Καθώς στην οικογένεια και στις καθημερινές συναλλαγές στην ομάδα μιλούν τη μητρική τους γλώσσα και επιπλέον στερούνται γραπτού γλωσσικού κώδικα, ενώ ο βαθμός κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας είναι πολύ περιορισμένος (Τρέσσου, 1998: 641), αποτελεί φυσικό επακόλουθο να εκλαμβάνουν το μονογλωσσικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα ως ανοίκειο και περιοριστικό, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς μηχανισμούς εκμάθησης της προφορικής γλώσσας και την αδυναμία από την πλευρά τους αφομοίωσης του γραπτού λόγου. Αυτό ενισχύεται από την απουσία από το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας έστω και επικουρικά.

Εκτός από την αναντιστοιχία του εκπαιδευτικού συστήματος με την προφορική γλωσσική τους παράδοση, οι Τσιγγάνοι κοινωνικοποιούνται μέσα από άτυπα δίκτυα σε νεαρή ηλικία σύμφωνα με ένα πλέγμα κανόνων και αξιών που συχνά αντίκειται στην

επίσημη κοινωνική νόρμα της κυρίαρχης κοινωνίας, πράγμα που πυροδοτεί φαινόμενα σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού που εδράζονται στις ήδη διαμορφωμένες αρνητικές προκαταλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας (Τρέσσου, 1998: 641).

Αυτές οι προκαταλήψεις επαναλαμβάνονται και αναπαράγονται από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι αποδίδουν την ευθύνη για τον σχολικό αποκλεισμό στους ίδιους τους Τσιγγάνους, καθώς κατηγορούνται οι γονείς για σκόπιμη απόρριψη του σχολικού θεσμού (μεγάλο ποσοστό δεν εγγράφονται ποτέ στο σχολείο), είτε λόγω αδιαφορίας σε ότι αφορά τις επίσημα θεσμοθετημένες μορφές εκπαίδευσης, είτε λόγω συνειδητής πράξης αντίστασης στο πολιτισμικά αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ, όμως, προβάλλεται η ερμηνεία του αποκλεισμού ως αποτέλεσμα αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών των γονέων, συνήθως αποσιωπώνται οι ισχυροί μηχανισμοί αποκλεισμού που ενεργοποιούνται με ευθύνη θεσμών και παραγόντων της κυρίαρχης πλειονότητας (Τρέσσου, 1998: 642).

Έτσι ερχόμαστε στο δεύτερο πόλο της σχέσης των Τσιγγάνων με την εκπαίδευση, δηλαδή τον εκπαιδευτικό μηχανισμό που είτε μέσα από γραφειοκρατικές ενέργειες ή παραλείψεις, είτε μέσα από εκπεφρασμένη απροθυμία αποδοχής και υποστήριξης αναγκών αλλαγών στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, συντηρεί την μειονοτική διαχείριση της σχολικής ένταξης των Τσιγγάνων, αναπτύσσοντας μέτρα ειδικής εκπαίδευσης χωρίς να αναχαιτίζει τους περιορισμούς πρόσβασης, παραμονής και κινητικότητας στο σχολικό σύστημα.

Οι περιορισμοί στην πρόσβαση ποικίλλουν: από την άρνηση εγγραφής παιδιού στο σχολείο εξαιτίας ελλειπών εμβολιασμού του, έως την συνειδητή πράξη εξοβελισμού του από το σχολείο με απόφαση του υπευθύνου της σχολικής μονάδας, υπό το πρίσμα ότι ο βαθμός συμμετοχής Τσιγγανόπαιδων προσδιορίζει την υποβάθμιση ή αναβάθμιση μιας σχολικής μονάδας (Τρέσσου, 1998: 642). Στις υποβαθμισμένες περιοχές όπου ζουν και Τσιγγάνοι, η φοίτηση των Τσιγγανόπαιδων σε ένα σχολείο συμπυκνώνει τις διαμαρτυρίες των γονέων για τη γενική υποβάθμιση των σχολείων αυτής της περιοχής, με τον ίδιο τρόπο που η παρουσία των Τσιγγάνων βιώνεται σαν η *αιτία* για τη γενικότερη υποβάθμιση της περιοχής. Οι ουσιαστικότεροι λόγοι της υποβάθμισης μένουν στο απυρόβλητο. Όταν παρουσιάζονται στατιστικά στοιχεία που καταδεικνύουν συγκεκριμένες περιοχές ως «πηγές» αναλφαριθμητισμού, διαρροής από το σχολείο και σχολικής αποτυχίας, η διαβίωση Τσιγγάνων σε αυτές τις περιοχές δίνει κατά κανόνα

την άμεση - και περισσότερο ανώδυνη – εξήγηση. Έτσι η σχολική αποτυχία των Τσιγγανοπαίδων επηρεάζει και την «πλειοψηφούσα» εθνοπολιτισμική ομάδα, αποκρύπτοντας και νομιμοποιώντας τον εγγενή απορριπτικό χαρακτήρα του δεδομένου εκπαιδευτικού συστήματος (Πολίτου, 1999: 85).

Επομένως, στη ρίζα της σχολικής αποτυχίας των Τσιγγανοπαίδων δεν βρίσκεται απλά η αναντιστοιχία του δικού τους πολιτισμικού κεφαλαίου με αυτό που πρεσβεύει το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά το γεγονός ότι η σχολική αποτυχία αντανακλά τους εις βάρος τους κοινωνικούς συσχετισμούς, κωδικοποιώντας την αποτυχία τους ως συλλογική και όχι ως ατομική (Πολίτου, 1999: 86-87).

Η πρώτη νομοθετική ρύθμιση του 1978 που συνδέει την απουσία σχολικής φοίτησης των Τσιγγάνων με ζητήματα ιθαγένειας, εγκαινιάζει μια μαζική διαδικασία πολιτογράφησης και την πρώτη καταγραφή τους ως εθνотική κατηγορία που χρήζει πολλαπλού σχεδιασμού πολιτικών για την πολιτικο-κοινωνική της ένταξη.

Η επίσημη πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. κινείται για πολλά χρόνια στα όρια του διπόλου «αφομοίωση-φιλανθρωπική ευαισθησία». Η έλλειψη ειδικών ρυθμίσεων υποδηλώνει ότι τα Τσιγγανόπαιδα και οι γονείς τους «τιμωρούνται» για τη μη συμμόρφωσή τους με τα «σχολικά πρότυπα» με ουσιαστική αποβολή από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Από το 1985 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αρχίζει να συγκροτεί ομάδες εργασίας για τη μελέτη των σχετικών ζητημάτων και να αποστέλλει εγκυκλίους με γενικές αναφορές στα «παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που προέρχονται από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες (Τσιγγάνοι κ.λ.π.)».

Η πρώτη φάση της εκπεφρασμένης πολιτικής για τους Τσιγγάνους χαρακτηρίζεται από τις πολλαπλές εκχωρήσεις αρμοδιοτήτων του Υπουργείου. Σε πολλά μέρη της Ελλάδας η Εκκλησία, τα Κέντρα Πρόνοιας και ιδιωτικοί οργανισμοί αναλαμβάνουν άτυπα την εκπαίδευση των Τσιγγανόπαίδων, η οποία εκχωρήθηκε επίσημα το 1987 στην Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Ήδη από το 1982 παρατηρούμε μια μετατόπιση στην πολιτική διαπραγμάτευση του φαινομένου του αναλφαβητισμού, το οποίο πλέον αρχίζει να εντοπίζεται σε επιμέρους ομάδες και να συγκροτείται (α) γύρω από πολιτισμικές γραμμές και (β) σε σχέση με την παραβατικότητα (Βεργίδης, 1995: 174). Μέσα από αυτήν τη μετατόπιση, ο αναλφαβητισμός ανακατασκευάζεται σαν ειδικό φαινόμενο, που αφορά ειδικούς

πληθυσμούς. Τα τμήματα αυτά παρακάμπτουν το σχολείο, αφενός μέσα από την υιοθέτηση ειδικής μεθοδολογίας, την πρόσληψη ειδικών επιμορφωτών, την χρήση ειδικού υλικού κ.λ.π. και αφετέρου μέσα από την απευθείας αναφορά στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Πίσω από το άλλοθι της φιλοσοφίας της κατάτμησης του πληθυσμού σε «ειδικές» κατηγορίες και τη γκετοποίησή τους σε παράλληλα εκπαιδευτικά δίκτυα, σιωπηρά αμφισβητείται το δικαίωμα όλων για δημόσια και δωρεάν παιδεία, δικαίωμα που έτσι και αλλιώς θα κάλυπτε και τις παραπάνω «ειδικές» ομάδες (Πολίτου, 1999: 92).

Υποτίθεται ότι στόχος των παράλληλων εκπαιδευτικών δικτύων είναι η προετοιμασία των Τσιγγανοπαίδων για ένταξη στο επίσημο σχολικό σύστημα, οι τρόποι όμως αυτής της μετάβασης παραμένουν ασαφείς: ούτε η Λαϊκή Επιμόρφωση έχει τη δυνατότητα να παράσχει πιστοποιητικά ή άλλου τύπου κατοχύρωση στους επιμορφωνόμενους, ούτε το Υπουργείο δεσμεύεται να αναγνωρίζει την παρακολούθηση στα τμήματα λαϊκής επιμόρφωσης.

Επιπλέον, ένας ειδικός εκπαιδευτικός χώρος ο οποίος εγκαινιάστηκε προτάσσοντας την ευελιξία και την αποκέντρωση ως χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα των μη προνομιούχων, αποδείχτηκε χώρος ιδανικός για την παρέμβαση των ιδιωτών. Αυτό αφορά τόσο το «πρωτόγονο» σπονσοράρισμα των ιεραποστολικών προσπαθειών των επιμορφωτών της Λαϊκής Επιμόρφωσης από τοπικά βιβλιοπωλεία, όσο και την οργανωμένη μετατροπή της Γ.Γ.Λ.Ε. σε διαχειριστή των κοινοτικών κονδυλίων, καθώς και την πίεση που υπέστησαν οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης να εξελιχθούν σε Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, προκειμένου να εξασφαλίσουν (ως ημι-ιδιωτικοί πλέον φορείς) τη λειτουργία των προγραμμάτων τους.

Έτσι, στη φάση αυτή την εκπαίδευση των Τσιγγάνων αναλαμβάνουν πια εταιρείες ή και Δήμοι, μέσα από φτηνά και μικρής διάρκειας προγράμματα, που βαφτίζουν την (δικαιολογημένη επιχειρηματικά) απροθυμία για σοβαρές επενδύσεις «προσανατολισμό στην παράδοση των Τσιγγάνων και αξιοποίηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους». Με τον τρόπο αυτό, «οι αναλφάβητοι και ταλαιπωρημένοι από χρόνια ανεργία Τσιγγάνοι σε 100 ώρες θα μάθουν να διαβάζουν και σε 200 ακόμα θα λύσουν τα επαγγελματικά τους προβλήματα, καθώς θα εισαχθούν στα κερδοφόρα μυστικά της

καλαθοπλεκτικής, των θερμοκηπίων και άλλων «παραδοσιακών» ασχολιών» (Πολίτου, 1999: 93).

Σε ιδεολογικό επίπεδο τώρα, η εκπαιδευτική αυτή πολιτική, με την έμφαση που έδωσε στην αντισταθμιστική αγωγή, μετέθεσε σιωπηρά, πλην σαφώς, την αναζήτηση των ευθυνών από τις δομές και τον εγγενή απορριπτικό χαρακτήρα του σχολείου στα «ιδιαιτέρα» χαρακτηριστικά των Τσιγγανοπαίδων, των γονέων τους και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Σε δεύτερο δε επίπεδο, η «επιμόρφωση» παγιώθηκε ως απάντηση στον αναλφαριθμητισμό και στην πρόωρη διακοπή της σχολικής φοίτησης και η «κατάρτιση» ως απάντηση στην ανεργία και την απουσία κοινωνικής πολιτικής.

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική για τους Τσιγγάνους ανασυγκροτήθηκε ύστερα από την παρέμβαση της πολιτικής της Ε.Ε. στο χώρο και εν πολλοίς μέσα από αυτήν την παρέμβαση. Μέχρι το σχολικό έτος 1994-1995, τα ειδικά μέτρα για τους Τσιγγάνους απουσιάζουν από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, μέσα από την ίδρυση Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τάξεων Υποδοχής έχουν ήδη τεθεί οι βάσεις για την επανατοποθέτηση των ειδικών κατηγοριών στο κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κατά τη διαδικασία αναδιοργάνωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τις επιταγές της Ε.Ε., τη σχολική χρονιά 1995-1996 η εκπαιδευτική μέριμνα για τους Τσιγγάνους υλοποιείται σε 44 πιστώσεις για τη δημιουργία Τμημάτων Υποδοχής, όπου ανεξαρτήτως ηλικίας και γνωστικού επιπέδου, με μόνο κριτήριο την «καταγωγή» τους, τα Τσιγγανόπαιδα «μαντρώνονται» σε ειδικές τάξεις μέχρις ότου κριθούν «κατάλληλα» για ένταξη στις κανονικές σχολικές τάξεις. Καθιερώνεται επίσης η «Κάρτα Φοίτησης Μετακινούμενων Μαθητών», που δίνεται στα Τσιγγανόπαιδα όταν, για διάφορους λόγους, εγκαταλείπουν το σχολείο όπου φοιτούν, χωρίς ωστόσο να έχει διαμορφωθεί η μεθοδολογία και τα δίκτυα για την αξιοποίηση αυτής της κάρτας (Πολίτου, 1999: 94).

Από την περιγραφείσα θεσμική πρακτική και εκπαιδευτική πράξη συμπεραίνουμε ότι, από την πρώτη στιγμή της εγγραφής τους στο σχολείο, πολλά Τσιγγανόπαιδα διοχετεύονται σε ειδικούς θεσμούς, οι οποίοι χωρίς καμιά συγκεκριμένη οργάνωση και μεθοδολογία, φαίνεται να αντλούν τον «ειδικό» χαρακτήρα τους ακριβώς από την «ειδική» σύνθεση των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό, η πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

για τους Τσιγγάνους νομιμοποιεί την «ασυμβατότητα μεταξύ Τσιγγάνων και σχολείου» όχι μόνο αναπαράγοντας αλλά και παράγοντας ειδικούς μαθητές.

Μειονότητα της Θράκης

Το χαρακτηριστικό γνώρισμα του γεωγραφικού διαμερίσματος της Θράκης είναι ότι διαθέτει έναν αναλογικά μεγάλο σε αριθμό μειονοτικό, συμπαγή ως προς τη θρησκευτική ταυτότητα, πληθυσμό κατανεμημένο σε τρεις νομούς: στο νομό Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου. Οι Μουσουλμάνοι της Θράκης ανήκουν σε μία, επίσημα αναγνωρισμένη με την Συνθήκη της Λωζάννης, θρησκευτική μειονότητα που αποτελείται από τρεις διαφορετικούς ως προς τη γλώσσα και την καταγωγή πληθυσμούς: τους Τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους.

Για να κατανοήσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μειονότητες εν γένει και εν προκειμένω της Θράκης, είναι ουσιώδες να ληφθεί υπόψη η παράμετρος της κυρίαρχης πολιτικής αντίληψης που θεωρεί τις μειονότητες αποσταθεροποιητικό παράγοντα για το κράτος όπου ζουν, ξένο σώμα και εν δυνάμει κίνδυνο. Η άποψη αυτή τροφοδότησε για πολλά χρόνια πολιτικές διακρίσεων, αποκλεισμών, μέτρων για εξοστρακισμό, για φυγή και εγκατάλειψη της χώρας, θεσμικά κατάλοιπα των οποίων υφίστανται ακόμη. Ως εκ τούτου, παρατηρείται σήμερα μηδενική συμμετοχή των μειονοτήτων στον κρατικό μηχανισμό (δημόσιες υπηρεσίες, τράπεζες, εκπαίδευση) και συνακόλουθα οικονομική και κοινωνική περιθωριοποίηση, μαρasmus και φυγή των πιο δυναμικών στοιχείων έξω από τη χώρα, με κύριο προσανατολισμό την Τουρκία (Μουσταφά, 1999: 224).

Στην διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού, στην διαιώνισή του, στην εντατικοποίηση και αναπαραγωγή του διαδραματίζει μέγιστο ρόλο για τις εθνικές μειονότητες η εκπαίδευση. Και αυτό γίνεται σήμερα πιο φανερό μέσα από τη δεδομένη πια εξαφάνιση των παραδοσιακών τύπων παραγωγής, έτσι ώστε η επιβίωση του καθενός και της κάθε ομάδας να εξαρτάται πλέον από το επίπεδο εκπαίδευσης που έχει λάβει. Για τις εθνικές μειονότητες η ένταξη, η προσαρμογή και η επιβίωση στην χώρα όπου ζουν εξαρτώνται άμεσα από την γνώση της επίσημης γλώσσας της χώρας (Μουσταφά, 1999: 225).

Η εκπαίδευση στην τουρκομουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης διέπεται από την Συνθήκη της Λωζάννης (1923), όπου ορίζεται ως ιδιωτική και «ημιαυτόνομη» με σημαντικές διαχειριστικές αρμοδιότητες της ίδιας της μειονοτικής κοινότητας. Η ύπαρξη της Συνθήκης της Λωζάννης και η θέση της μειονότητας στις ελληνοτουρκικές σχέσεις αποτέλεσαν παράγοντα πίεσης για περαιτέρω νομοθετικές παρεμβάσεις ως προς την εκπαίδευση του μειονοτικού πληθυσμού, που συγκεκριμενοποιούνται σε δύο ελληνοτουρκικά μορφωτικά πρωτόκολλα (του 1951, αλλά κυρίως του 1968) με τα οποία αναγνωρίζεται, επισημοποιείται και καθορίζεται ο ρόλος της Τουρκίας στα μειονοτικά εκπαιδευτικά πράγματα, όπως και ο αντίστοιχος ρόλος της Ελλάδας στην εκπαίδευση της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Πόλης. Ως ορίζεται στις πολιτιστικές συμφωνίες, η παρεχόμενη εκπαίδευση, τόσο στα δημοτικά σχολεία όσο και στα γυμνάσια-λύκεια, είναι δίγλωσση, ελληνοτουρκική (Ονσούνογλου, 1997: 171).

Η πολιτική ωστόσο βούληση και διαχειριστική πρακτική δεν συνάδει με το πνεύμα της Λωζάννης και το περιεχόμενο των μορφωτικών συμφωνιών, καθώς δεν πηγάζει από τις ανάγκες της μειονοτικής εκπαίδευσης, αλλά είναι δέσμια της ελληνοτουρκικής αντιπαράθεσης, και διαμορφώνεται στα πλαίσια αυτής ανεξέλεγκτα, παρορμητικά ή και εκδικητικά, υπακούοντας στις απαιτήσεις της χρόνιας διμερούς διένεξης και τους όρους της αμοιβαιότητας ή των αντιποίνων (Ονσούνογλου, 1999: 171).

Συνέπεια αυτού του πολιτικού κλίματος ήταν η δημιουργία του μειονοτικού (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού) γκέτο στη Θράκη και η καλλιέργεια στη μειονότητα της βαθιάς πεποίθησης ότι είναι ανεπιθύμητη. Μέσα στη γενικότερη εξαθλίωση, η μειονοτική εκπαίδευση ήταν η πρώτη που ευνουχίστηκε, περιθωριοποιήθηκε και υποβαθμίστηκε τόσο ώστε να μετατραπεί σε μηχανισμό που «παράγει αμορφωσιά».

Η πρώτη απώλεια της μειονοτικής εκπαίδευσης υπήρξε ο διακηρυγμένος «ιδιωτικός και ημιαυτόνομος» χαρακτήρας της, καθώς όλες οι αρμοδιότητες και οι σχετικοί θεσμοί που υποτίθεται πως ασκούνται από τις μειονοτικές κοινότητες είναι ουσιαστικά ανίσχυροι. Αντίθετα υπερισχύει ο ασφυκτικός κρατικός έλεγχος που τις περισσότερες φορές αποτελεί τροχοπέδη σε κάθε προσπάθεια ανανέωσης και βελτίωσης της μειονοτικής εκπαίδευσης, και βρίσκει άλλοθι στην σκόπιμη μετάθεση

της ευθύνης για την κατάντια της μειονοτικής εκπαίδευσης στα ίδια τα μέλη της μειονοτικής κοινότητας. Ο εν λόγω ισχυρισμός προβάλλει τους μουσουλμάνους της Θράκης ως μια καθυστερημένη κοινωνία που αδιαφορεί για την παιδεία και τη μόρφωση (ρητορική που όπως είδαμε χρησιμοποιείται ευρέως και στην περίπτωση των Τσιγγάνων), αλλά φαίνεται ότι αδυνατεί να δικαιολογήσει τη μεγάλη μαθητική αποδημία στη γείτονα χώρα, χωρίς την ενθάρρυνση της τελευταίας, καθώς η απόφαση των γονέων, με όλο το οικονομικό και συναισθηματικό κόστος που την περιβάλλει, να στείλουν τα παιδιά τους στα σχολεία της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης της Τουρκίας σημαίνει, κατά κανόνα, μετανάστευση.

Η Θράκη παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό πτυχιούχων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφαβητισμού με μεγάλη απόκλιση από τις άλλες περιφέρειες της χώρας, γεγονός που την αναδεικνύει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα των περιφερειακών ανισοτήτων, με τα εξής δύο βασικά χαρακτηριστικά: (α) σταθερότητα και επιμονή στους χαμηλούς δείκτες εκπαιδευτικού επιπέδου και (β) έντονες διαφοροποιήσεις από νομό σε νομό και ανάμεσα στις διάφορες περιοχές του ίδιου νομού. Ο βασικός λόγος της σημαντικής αυτής ανισότητας που εκδηλώνεται στη Θράκη με τη μορφή της εκπαιδευτικής και μορφωτικής διαφοροποίησης εκκολάπτεται στο έδαφος της εξαιρετικά χαμηλής συμμετοχής της μειονότητας της Θράκης στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κάτσικας, 1999: 165).

Στα παρακάτω αριθμητικά δεδομένα μπορούμε να αναγνώσουμε την ένταση και την έκταση του προβλήματος του σχολικού αποκλεισμού κατά τη μετάβαση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Α΄ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1999-2000	
Μουσουλμάνοι	7.065	
Β΄ΘΜΙΑ ΕΚΠ/ΣΗ	ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1999-2000	
Μουσουλμάνοι	Γυμνάσιο	Λύκειο
	1.623	289
Σύνολο Μουσ. Β΄θμιας Εκπ/σης	1.912	

Πηγή: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τα αίτια πίσω από τα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και διαρροής του μουσουλμανικού μαθητικού πληθυσμού εντοπίζονται τόσο στην περιχαράκωση του

μειονοτικού σχολείου όσο και στην υποβάθμιση των παρεχόμενων γνώσεων σε αυτό για την ενσωμάτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που αποκλειστικά παρέχει την δυνατότητα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η έκταση του προβλήματος της μειονοτικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται εάν διατρέξουμε την εκπαιδευτική πορεία των μειονοτικών μαθητών από την πρώτη επαφή τους με το σχολικό σύστημα. Οι μουσουλμάνοι μαθητές εντάσσονται σε αυτό κάτω από άνισες συνθήκες αφού προσέρχονται στο δημοτικό σχολείο χωρίς τα εφόδια της προσχολικής αγωγής, ελλείπει μειονοτικής προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία θα έδινε την ευκαιρία να εξοικειωθούν τα παιδιά της μειονότητας με την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας προσεγγίζοντας έτσι το στόχο της ομαλής ένταξής τους (Κάτσικας, 1999: 168).

Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας ήδη εκπαίδευσης αρχίζουν να φαίνονται τα πρώτα δείγματα αναντιστοιχίας της εκπαιδευτικής λειτουργίας με τις ιδιαίτερες ανάγκες και καταβολές του μειονοτικού μαθητικού δυναμικού, ώστε να εντείνεται το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και κατά συνέπεια ο αναλφαβητισμός. Ειδικότερα, απουσιάζουν τα ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία που θα συνεκτιμούν τις πολιτισμικές, θρησκευτικές κ.λ.π. ιδιαιτερότητες των μειονοτικών μαθητών. Αντίθετα, διατηρούνται οι ίδιες μέθοδοι διδασκαλίας, που ακολουθούνται σε όλα τα σχολεία της χώρας και απευθύνονται σε παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική, και εφαρμόζονται και στα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα μια άλλη, στην πλειοψηφία τους την τουρκική. Παράλληλα, σε ότι αφορά τα βιβλία της πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, τα οποία βάσει πολιτιστικών πρωτοκόλλων θα έπρεπε να ανταλλάσσονται μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, η πραγματικότητα δείχνει ότι κάτι τέτοιο δεν τηρείται, παρά χρησιμοποιούνται ακόμη βιβλία εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας προερχόμενα από τη δεκαετία του '50 (Μουσταφά, 1999: 227). Αντίστοιχες ελλείψεις εντοπίζονται στο διδακτικό προσωπικό στη δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, όπου στα τρία μειονοτικά γυμνάσια και δύο λύκεια (βάσει στοιχείων του ΥΠ.Ε.Π.Θ.) που υπάρχουν η μισή διδασκαλία γίνεται στα τούρκικα και η μισή στα ελληνικά. Λαμβανομένου υπόψη ότι Τούρκοι καθηγητές συνήθως δεν πηγαίνουν (Μουσταφά, 1999: 227), και το ελληνικό πρόγραμμα μαθημάτων δεν διαφοροποιείται προκειμένου να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μειονοτικών μαθητών με έντονα προβλήματα γνωστικής υστέρησης στην κατανόηση και χρήση της

ελληνικής γλώσσας, συντελείται γενικότερη γνωστική υποβάθμιση και περιθωριοποίηση που αποτελούν τη ρίζα της μηδενικής συμμετοχής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την περιορισμένη συμμετοχή στη δευτεροβάθμια.

Οι μηχανισμοί αποκλεισμού κατά τη δεύτερη φάση σπουδών (μέση εκπαίδευση) σχετίζονται κυρίως και άμεσα με τους υλικούς όρους ζωής του μειονοτικού πληθυσμού που λιπαίνουν το έδαφος της καχυποψίας τους προς το ελληνικό σχολείο και γενικότερα την ελληνική πολιτεία όσο και με τον υποβαθμισμένο χαρακτήρα των μειονοτικών σχολείων, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των μειονοτικών μαθητών φοιτούν σε διθέσια κατά κύριο λόγο δημοτικά σχολεία με τρεις συνδιδασκόμενες τάξεις, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία (Κάτσικας, 1999: 169).

Εν τούτοις, η ελλιπής συμμετοχή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποκρύπτει σοβαρότατο θεσμικό αποκλεισμό, καθώς η φοίτηση στα μειονοτικά σχολεία γυμνάσια και λύκεια πραγματοποιείται κατόπιν κλήρωσης ενός πολύ μικρού – αναλογικά με την δύναμη των αποφοίτων του δημοτικού – αριθμού μαθητών. Η κρατικά ελεγχόμενη αυτή συρρίκνωση του γυμνασιακού μειονοτικού πληθυσμού υποδηλώνει την επιλεκτική άρση της Συνταγματικής επιταγής για «υποχρεωτική εννιάχρονη φοίτηση» (Ονσούντογλου, 1997: 175).

Ως μέτρο υποβοήθησης για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, ορίζεται με νόμο από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το 1995 ένα ειδικό ποσοστό θέσεων (0,5%), οι οποίες προορίζονται για την εισαγωγή σε Τ.Ε.Ι. και Α.Ε.Ι. αποφοίτων λυκείου που προέρχονται από την μειονότητα της Θράκης. Η θετική, ασφαλώς, αυτή ενέργεια από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας όταν δεν συνοδεύεται από αλλαγές στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί να αφοπλίσει τη ναρκοθετημένη εκπαιδευτική πορεία των μαθητών της μειονότητας (Κάτσικας, 1999: 167).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα ως δομή και οργάνωση εξασφαλίζει και προάγει την ελεύθερη πολιτισμική και γλωσσική έκφραση της μειονότητας, όμως, ως λειτουργία και περιεχόμενο αποτυγχάνει να εφοδιάσει τα μέλη της μειονότητας με τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξή τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έτσι, ο σεβασμός του πολιτισμικά διαφορετικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς την παράλληλη

ανάπτυξη των γνωστικών στοιχείων για την ενσωμάτωση της μειονότητας στην ευρύτερη κοινωνία, λειτουργεί ως μηχανισμός περιθωριοποίησης και αποκλεισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς η γνωστική υστέρηση των παιδιών σε ότι αφορά την κατανόηση και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας προκαλεί γνωστική υστέρηση στα διδακτικά αντικείμενα που αποτελούν προϋποθέσεις για την εισαγωγή στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, καθίσταται σαφές ότι παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αποκλείονται από την εκπαίδευση, τόσο όταν η εκπαίδευσή τους γίνεται σε συνθήκες συνύπαρξης με την ευρύτερη κοινωνία, όσο και όταν πραγματοποιείται σε συνθήκες απόλυτης διαφοροποίησής της, και τόσο όταν αγνοούνται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας όσο και όταν αυτά αναγνωρίζονται επίσημα (Τρέσσου, 1999: 248-249).

3. Η παράμετρος του εγκλεισμού

Οι νέοι που έχουν εμπλακεί αρνητικά με το νόμο αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο της υποτροπής. Η εξασφάλιση της επαγγελματικής ένταξης των νέων παραβατών αποτελεί έναν από τους ασφαλέστερους δρόμους για την αποφυγή μιας εκ νέου ποινικής εμπλοκής. Έχοντας υπόψη τον σκοτεινό αριθμό της εγκληματικότητας και την επιλεκτικότητα του συστήματος ποινικής καταστολής, τα στοιχεία δείχνουν ότι το κοινό χαρακτηριστικό της πλειονότητας των ατόμων που απασχολούν την ποινική δικαιοσύνη παρουσιάζει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και έλλειψη επαγγελματικής εκπαίδευσης και εξειδίκευσης (Μπουρλιάσκος, 2002: 324).

Με γνώμονα τις σύγχρονες σωφρονιστικές αντιλήψεις, καθώς και την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου των Ηνωμένων Εθνών του 1948, την Σύμβαση της Ρώμης του 1950, το Ελληνικό Σύνταγμα του 1975, το Σύνολο των Στοιχειωδών Κανόνων για τη Μεταχείριση των Κρατουμένων του Ο.Η.Ε. του 1955 και το Συμβούλιο της Ευρώπης του 1973 και του 1986 (Δασκαλάκη, 1996: 270), πραγματοποιήθηκε η νομοθετική εξυγίανση το 1989 του Ελληνικού Σωφρονιστικού Κώδικα με την ονομασία «Κώδικας βασικών κανόνων για την μεταχείριση των κρατουμένων και άλλες διατάξεις» (Ν. 1851/89).

Καθώς το Σύνταγμα κατοχυρώνει το δικαίωμα στην «εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση» για όλους τους πολίτες, συμπεριλαμβανομένων και των νέων που εκτίουν

ποινή φυλάκισης σε κάποιο σωφρονιστικό κατάστημα της χώρας, στα άρθρα 47, 48 και 52 του νέου Σωφρονιστικού Κώδικα, ορίζονται τα σχετικά με την εκπαίδευση των φυλακισμένων παιδιών και νέων. Συγκεκριμένα, προβλέπεται η ίδρυση και λειτουργία μονοτάξιου δημοτικού σχολείου σε όλα τα σωφρονιστικά καταστήματα προκειμένου να συμπληρωθεί η πρωτοβάθμια ή/και η επαγγελματική εκπαίδευση των κρατουμένων (Τρέσσου, 1998: 646).

Στην Ελλάδα τα ποσοστά νεανικής εγκληματικότητας είναι σχετικά χαμηλά και ακόμα μικρότερος είναι ο αριθμός των ανηλίκων που διαπράττουν αδικήματα και για τους οποίους λαμβάνονται στερητικά της ελευθερίας μέτρα. Όμως, τα τελευταία χρόνια, με την αύξηση των μεταναστευτικών εισροών, παρατηρείται το φαινόμενο αυξημένης παρείσφρησης νέων αλλοδαπής προέλευσης στην διαμόρφωση των αριθμητικών δεδομένων, φαινόμενο του οποίου τα αίτια ξεφεύγουν από τα πλαίσια της παρούσας μελέτης.

Σύμφωνα με στοιχεία της Κοινωνικής Οργάνωσης Υποστήριξης Νέων ΑΡΣΙΣ, όπως ανακοινώθηκαν το 2001, στο συνολικό πληθυσμό των ελληνικών φυλακών (περίπου 7.300 κρατούμενοι) νέοι κάτω των 21 ετών είναι περίπου το 8% (570). Ανάμεσα σε αυτούς οι περισσότεροι (περίπου 65%) είναι αλλοδαποί. Από τους έλληνες κρατούμενους απόφοιτοι γυμνασίου είναι περίπου 15-20%, ενώ δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση περίπου το 1/3 από αυτούς (Ευσταθίου, 2002: 449).

Οι ανήλικοι παραβάτες, όπως προσδιορίζονται από τη διαδικασία ποινικής εμπλοκής (Αστυνομία-Δικαστήρια-Φυλακή), προέρχονται από τις ασθενέστερες κοινωνικο-οικονομικά ομάδες που μειονεκτούν στη μόρφωση, την οικογενειακή σταθερότητα και συνοχή, το εισόδημα και τη γενικότερη ποιότητα συνθηκών διαβίωσης (Ευσταθίου, 2002: 449). Για την πλειοψηφία αυτών των νέων δεν έχει καν προηγηθεί ομαλά και με επιτυχία η πρωτογενής κοινωνικοποίηση και η ένταξη στον κοινωνικό ιστό. Αντίθετα, διαπιστώνονται: τραυματική κοινωνικοποίηση μέσα από μειονεκτικά και περιθωριακά περιβάλλοντα, διακοπή της βασικής εκπαίδευσης, επακόλουθη έλλειψη βασικής παιδείας και βασικών δεξιοτήτων, και παράλληλα, απουσία θετικών προτύπων-συμβόλων και έλλειψη πειστικών προοπτικών ζωής και εναλλακτικών δρόμων για την ελεύθερη ανάπτυξη και έκφραση της προσωπικότητάς τους (Παύλου, 1998).

Οι νέοι κρατούμενοι παρουσιάζουν σοβαρό έλλειμμα στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς και της επαγγελματικής εξειδίκευσης και εμπειρίας. Συνήθως το μορφωτικό επίπεδο των ανηλίκων είναι ιδιαίτερα χαμηλό (συχνά παρουσιάζουν πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου από την πρώτη κιόλας βαθμίδα εκπαίδευσης), ενώ ταυτόχρονα και αυτή ακόμα η ανεπαρκής σχέση με το επίσημο σχολικό σύστημα έχει υποστεί διαταραχές εξαιτίας προβλημάτων που σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά και την ποινική εμπλοκή.

Στους χώρους εγκλεισμού οι ευκαιρίες που δίνονται για εκπαίδευση και κατάρτιση στους ανήλικους κρατούμενους είναι περιορισμένες. Οι δυνατότητες που παρέχονται στους συγκεκριμένους νέους να καλύψουν τα εκπαιδευτικά τους κενά και να αναπτύξουν βασικές επαγγελματικές δεξιότητες είναι ελάχιστες. Μάλιστα, έχοντας, ήδη, έρθει σε σύγκρουση με το νόμο και τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και παραμένοντας για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός παραγωγικής εργασίας και συγκεκριμένου κοινωνικο-επαγγελματικού πλαισίου, οι νέοι κρατούμενοι κινδυνεύουν περισσότερο από κάθε άλλον να προσεγγίσουν και να υιοθετήσουν τρόπους διαβίωσης που συνδέονται με παραβατικές ή άλλες περιθωριακές δραστηριότητες και να αναπαραγάγουν την εγκληματική συμπεριφορά και μετά την ενηλικίωση (Ευσταθίου, 2002: 450).

Με βάση τα στοιχεία της κοινότητας ΑΡΣΙΣ, η εκπαιδευτική πρακτική στα Σωφρονιστικά Καταστήματα Ανηλίκων και σε άλλους χώρους όπου κρατούνται νέοι κάτω των 21 ετών, διαμορφώνεται ως εξής. Στο *Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων Αυλώνα*, όπου το 60% των κρατουμένων είναι αλλοδαποί, λειτουργεί μονοθέσιο δημοτικό σχολείο (δύο τάξεις), ενώ στα παιδιά που επιθυμούν να παρακολουθήσουν μαθήματα γυμνασίου δίνεται η δυνατότητα να εγγραφούν στο γειτονικό σχολείο, όπου δίνουν εξετάσεις, ενώ μια ομάδα εθελοντών καθηγητών προσφέρουν φροντιστηριακή εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής. Σε τρεις κρατούμενους παραχωρούνται εκπαιδευτικές άδειες για παρακολούθηση μαθημάτων πανεπιστημίου και τεχνικών σχολών εκτός φυλακής καθημερινά. Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης διεξάγονται μία με δύο φορές το χρόνο και αφορούν 15 περίπου άτομα το καθένα. Στο *Αγροτικό Σωφρονιστικό Κατάστημα Ανηλίκων Κασσαβέτειας*, στο οποίο το 50% των κρατουμένων είναι ελληνικής ιθαγένειας, λειτουργεί μια τάξη μονοθέσιου δημοτικού σχολείου, ενώ ένα άτομο έχει εκπαιδευτική άδεια για να παρακολουθεί στο γυμνάσιο

του κοντινού χωριού. Άλλος ένας τρόφιμος έχει εγγραφεί και φοιτά σε ανώτερη σχολή. Το 2001 υλοποιήθηκαν δύο ευρωπαϊκά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης με 20 συνολικά καταρτιζόμενους. Στις *Δικαστικές Φυλακές Βόλου* κρατούνται περισσότεροι από 120 νεαροί κρατούμενοι, όλοι αλλοδαποί, στο χώρο δε αυτό δεν διεξάγονται καθόλου προγράμματα και δεν λειτουργεί σχολείο. Στο εναπομένων *Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Βόλου* φιλοξενούνται 20 περίπου νέοι και λειτουργεί σχολείο, ενώ οι τρόφιμοί του παρακολουθούν μαθήματα σχολικής εκπαίδευσης ή προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης εκτός του Ιδρύματος. Ένας περιορισμένος αριθμός νεαρών εγκλείστων είναι διάσπαρτος και σε άλλες φυλακές της χώρας. Αναφορικά με τις νέες κρατούμενες, 25 περίπου κοπέλες κάτω των 21 ετών, οι περισσότερες αλλοδαπές, κρατούνται στην *Γυναικεία Φυλακή Κορυδαλλού*, για την οποία δεν αναφέρεται η ύπαρξη σχολείου, αλλά λειτουργούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Ευσταθίου, 2002: 450-451).

Η παραπάνω εικόνα της τρέχουσας κατάστασης στην εκπαίδευση και κατάρτιση των νεαρών εγκλείστων στα πλαίσια των σωφρονιστικών καταστημάτων, δημιουργεί εύγλωττα ερωτηματικά για την επιλεκτικότητα εφαρμογής των νομοθετικών διατάξεων, για τον αποσπασματικό και εφήμερο χαρακτήρα των προγραμμάτων κατάρτισης, για τον ολοκληρωτικό αποκλεισμό των αλλοδαπών και των νεαρών γυναικών από τη στοιχειώδη σχολική διαδικασία, όπως άλλωστε προβλέπεται από το νόμο, για την αμφίβολη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ως προς την επαγγελματική ένταξη και περαιτέρω κοινωνική ενσωμάτωση των τροφίμων, καθώς τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά προγράμματα δεν εντάσσονται σε μια γενικότερη πολιτική κατάρτισης και κοινωνικής ένταξης (Παύλου, 1998).

Επιπροσθέτως, στο νέο Σωφρονιστικό Κώδικα προβλέπεται μεν η λειτουργία μονοθέσιου δημοτικού σχολείου, που υπάγεται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., σε κάθε σωφρονιστικό κατάστημα «για την απόκτηση ή συμπλήρωση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», η οποία νοείται ως υποχρεωτική για τους ανήλικους κρατούμενους, αλλά υπάρχει ασάφεια, τόσο ως προς τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας, όσο και ως προς τη χρονική διάρκεια της φοίτησης, ενώ λείπουν και οι ρυθμίσεις που αφορούν την τοποθέτηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ευσταθίου, 2002: 451).

Ταυτόχρονα ενώ το Υπουργείο Δικαιοσύνης έχει προβλέψει με προεδρικό διάταγμα ευεργετικό υπολογισμό ημερών για τους νεαρούς κρατούμενους που

παρακολουθούν μαθήματα, με στόχο την παροχή κινήτρων για την παρακολούθηση (κάθε μέρα συμμετοχής κρατούμενου στα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου υπολογίζεται ως μιάμιση ημέρα εκτιώμενης ποινής), εν τούτοις, φαίνεται ότι τα προσφερόμενα κίνητρα για εργασία στο «ποιόνιο» είναι σημαντικότερα. Κάθε μέρα εργασίας ισοδυναμεί με δύο ημέρες φυλακή και άρα μείωση της ποινής τους κατά το ήμισυ. Παράλληλα, το γεγονός ότι η διακοπή της φοίτησης για τις ανάγκες της υπηρεσίας, ή λόγω εργασίας στο «ποιόνιο» ή για τις ανάγκες των ανακριτικών και δικαστικών αρχών θεωρείται δικαιολογημένη και συχνά φαντάζει πιο ελκυστική από τη φοίτηση λειτουργεί ως μηχανισμός αποπροσανατολισμού και τελικά αποκλεισμού των νεαρών κρατουμένων από την εκπαίδευση (Τρέσσου, 1998: 646-647).

Ως μηχανισμοί αποκλεισμού των νεαρών εγκλείστων από την εκπαίδευση λειτουργούν (όπου υφίστανται) επίσης οι μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι μέθοδοι που ακολουθούνται δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους ούτε τις ειδικές συνθήκες και το περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν, ούτε τις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, οι οποίοι αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα, που περιλαμβάνει παιδιά διαφορετικών ηλικιών, με ελλιπή και προβληματική σχολική εμπειρία, που ανήκουν σε διάφορες εθνοπολιτισμικές κατηγορίες, μεταξύ αυτών δε και γηγενών. Το γεγονός ότι τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται είναι εκείνα των πρώτων τάξεων του «κανονικού» δημοτικού σχολείου – ενώ απευθύνονται ηλικιακά σε μεγαλύτερους μαθητές, με τραυματική κοινωνικοποίηση και πολλαπλή εθνοπολιτισμική προέλευση – και με μόνη γλώσσα διδασκαλίας την ελληνική, αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την παρακολούθηση των μαθημάτων. Όσοι δεν αποκλείονται από το σχολείο «δικαιολογημένα», το εγκαταλείπουν επειδή η φοίτησή τους σε αυτό ή εκ των πραγμάτων δεν είναι δυνατή ή δεν παρέχει ουσιαστικές και χρήσιμες γνώσεις (Τρέσσου, 1998: 647).

Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα κατάρτισης που εφαρμόζονται στη φυλακή είναι, στην πραγματικότητα, προγράμματα εκμάθησης κάποιων βασικών επαγγελματικών δεξιοτήτων, καθώς δεν ολοκληρώνουν, μέσα από μακροχρόνια και σε σταθερή βάση διδασκαλία, την εκμάθηση του επαγγέλματος. Τα εν λόγω προγράμματα είναι λίγα σε αριθμό και απευθύνονται σε περιορισμένο αριθμό καταρτιζομένων με αποτέλεσμα να είναι μικρό το ποσοστό των ανηλίκων καταρτιζομένων που μπορούν να

επωφεληθούν από αυτά. Επιπλέον, παρατηρείται ασυμβατότητα ανάμεσα στο περιεχόμενο των προγραμμάτων κατάρτισης (αντικείμενο και μεθοδολογία) και τις ανάγκες των κρατουμένων αλλά και της αγοράς εργασίας (Παύλου, 1998).

Ως εκ τούτου, η νομοθετική ρύθμιση, με όλες τις ασάφειες που τη χαρακτηρίζουν, και η έλλειψη πολιτικής βούλησης για συντονισμένες ενέργειες μεταξύ διαφορετικών φορέων συνεπικουρούν στην πλημμελή εφαρμογή μέτρων και προγραμμάτων που πόρρω απέχουν από την προσέγγιση του πολυπόθητου στόχου της επανένταξης των ανηλίκων παραβατών στον κοινωνικό ιστό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εδραίωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη του καπιταλιστικού συστήματος στις δυτικές κοινωνίες και την επιδίωξη της διαδικασίας αναπαραγωγής του, μέσα από την εξασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης. Η επίτευξη της κοινωνικής συνοχής αποτελεί βασικό μέλημα και πρωταρχικό στόχο κατά την ανάδυση και επικράτηση του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας και μετουσιώνεται στη διεκδίκηση από τα άτομα και τη διασφάλιση παροχής από το κράτος μιας σειράς κοινωνικών δικαιωμάτων, στα οποία περιλαμβάνεται και το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσονται οι αντιλήψεις περί «ισότητας ευκαιριών» στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι το κατεξοχήν παράδειγμα ευκαιριών, των οποίων την άνιση κατανομή στην κοινωνία αναλαμβάνει να αντισταθμίσει το παρεμβατικό κράτος πρόνοιας. Η αναδιανεμητική όμως αυτή κρατική παρέμβαση δεν επεκτείνεται στην ισότητα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, καθώς η ευθύνη για την αξιοποίηση των ευκαιριών εστιάζεται αποκλειστικά στο άτομο και νομιμοποιείται μέσω της αρχής της αξιοκρατίας. Τότε, όμως, είναι αποδεκτό και δίκαιο τα άνισα αποτελέσματα, για τα οποία ευθύνονται τα άτομα, να έχουν και διαφορετικές επιπτώσεις στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και στην συνακόλουθη κατανομή των αντίστοιχων κοινωνικών θέσεων και ρόλων. Ως αποτέλεσμα αυτού, οι εκπαιδευτικές πολιτικές του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους επικεντρώνονται στην καθιέρωση και επέκταση του δημόσιου και υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, σαν συνέπεια των αυξημένων αναγκών της καπιταλιστικής παραγωγής σε εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, των δημογραφικών πιέσεων που δέχτηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταπολεμικά, αλλά και της τάσης των κατώτερων και μεσαίων στρωμάτων για κοινωνική άνοδο.

Σχετικά με την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών αρθρώνονται διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, με προεξάρχουσα τη φιλελεύθερη θεώρηση που αποτέλεσε το θεμέλιο των εκπαιδευτικών πολιτικών παρέμβασης του κράτους πρόνοιας, αλλά βαθμιαία μετατράπηκε σε στόχο τεκμηριωμένης κριτικής από πλείστες πραγματολογικές έρευνες που καταδείκνυαν την αναπαραγωγή των κοινωνικών

ανισοτήτων μέσα από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Για το λόγο αυτό, προτάθηκε ο όρος «αντισταθμιστική εκπαίδευση» ώστε να αναχαιτισθεί η αποδεδειγμένη αναποτελεσματικότητα και αναξιοπιστία της τυπικής ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, με διορθωτικές παρεμβάσεις στις ανισότητες που προϋπήρχαν της σχολικής διαδικασίας. Η αποτυχία όμως των εν λόγω μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και η επακόλουθη περιορισμένη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ισότητα έθεσε ένα μεγάλο πρόβλημα γενικότερης κοινωνικής πολιτικής, οριοθέτησε τη σταδιακή εγκατάλειψη των αντισταθμιστικών πολιτικών και ενεργοποίησε τον θεωρητικό αντίλογο νεοφιλελεύθερης χροιάς απέναντι στην αδυναμία του κράτους πρόνοιας να επιτύχει τους στόχους του. Το ιδεολογικό υπόβαθρο αυτής της προσέγγισης εδράζεται στη θεώρηση της εκπαίδευσης ως ιδιωτικού, καταναλωτικού αγαθού, το οποίο παρέχει οφέλη σε όσους επενδύουν σε αυτό, αλλά και διεκδικούν ανάλογα με το κόστος αποτελέσματα. Η προτεινόμενη προσαρμογή της εκπαίδευσης στο μοντέλο της ελεύθερης αγοράς εμφανίζεται ως ελκυστική λύση, με γνώμονα τη γενικότερη αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης μέσα από τον περιορισμό των δημοσιονομικών ελλειμμάτων, την εκχώρηση παραδοσιακών αρμοδιοτήτων του κράτους στην αγορά και την επικράτηση του δόγματος της ελεύθερης, και χωρίς παρεμβάσεις, λειτουργίας των μηχανισμών της.

Η λογική του οικονομικού και ιδεολογικού εξορθολογισμού της εκπαίδευσης προωθήθηκε επιπλέον με την ολοκλήρωση των διαδικασιών παραγωγικής αναδιάρθρωσης και της σταδιακής ευελικτοποίησης της εργασίας. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε τόσο στην περιθωριοποίηση μεγάλου μέρους του εργατικού δυναμικού, όσο και στη διαμόρφωση μιας νέας εργασιακής κουλτούρας και συμπεριφοράς στα πλαίσια του συνεχούς γνωσιακού εκσυγχρονισμού, της ταχύτατης προσαρμογής και αναπροσαρμογής των ειδικοτήτων αλλά και της όξυνσης του φαινομένου της διαρθρωτικής ανεργίας.

Υπό την επήρεια των διεθνών οικονομικών και πολιτικο-ιδεολογικών ανακατατάξεων, η Ε.Ε. υιοθετεί τις πολιτικές στρατηγικές που στοχεύουν στην διευκόλυνση εφαρμογής της νέας οργάνωσης της εργασίας στο επίπεδο των επιχειρήσεων και παράλληλα εγκαινιάζει τις ενεργητικές μορφές κοινωνικής πολιτικής, σκοπεύοντας στον περιορισμό των κοινωνικών δαπανών αλλά και στην ενδυνάμωση της συμπληρωματικότητας των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης.

Ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας της οικονομίας και η στόχευση για ανταπόκριση στις πιέσεις του διεθνούς ανταγωνισμού τοποθετούν εκ νέου την εγγύτητα της σχέσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων με την παραγωγική διαδικασία στο στόχαστρο των εκπεφρασμένων πολιτικών διακηρύξεων. Έτσι, σηματοδοτείται η έμφαση στην τεχνικοποίηση της εκπαίδευσης μέσα από δομές κατάρτισης και επιμόρφωσης έξω από το βασικό κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ επιχειρείται η σύγκλιση των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των κρατών-μελών, με στόχο την υποβάθμιση του προπτυχιακού κύκλου σπουδών και την επιλεκτικότερη πρόσβαση στον τέταρτο και μεγαλύτερης ανταλλακτικής αξίας στην αγορά εργασίας μεταπτυχιακό κύκλο.

Ο καινούργιος προσανατολισμός της επίσημης ρητορικής της Ε.Ε. αποκρυσταλλώνεται στην σταδιακή ενσωμάτωσή του από τις εθνικές πολιτικές, οι οποίες πλέον διαμορφώνονται σύμφωνα με τους όρους της οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ως μέσο για την οικοδόμηση της «ανταγωνιστικής κοινωνίας της γνώσης». Αντίστοιχες εξελίξεις παρατηρούνται και στη χώρα μας μέσα από τον έντονο προσανατολισμό του σχεδιασμού και της εφαρμογής πολιτικών για την «βελτίωση της απασχολησιμότητας», πολιτικές οι οποίες εμπεριέχουν την αντιμετώπιση της διαρθρωτικής ανεργίας μέσα από χρηματοδοτούμενα προγράμματα κατάρτισης και όχι μέσα από προσπάθειες εξυγίανσης των βασικών εκπαιδευτικών θεσμών. Η υλοποίηση προγραμμάτων που στηρίζονται σε κοινοτικά κονδύλια επιτρέπει την παρείσφρηση του ιδιωτικού τομέα και επομένως αποτελεί οικονομικότερη λύση για τον κρατικό προϋπολογισμό από την ουσιαστική ανταπόκριση στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο αποσπασματικός και αναποτελεσματικός χαρακτήρας αυτών των εγχειρημάτων δεν φαίνεται να κινητοποιεί τους εμπνευστές τους για συντονισμένες ενέργειες και συνολικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

Στον αντίποδα της λογικής της ενίσχυσης των πολιτικών κατάρτισης, το ποσοστό χρηματοδότησης της εκπαίδευσης από τον κρατικό προϋπολογισμό φαίνεται να διανύει μια πτωτική πορεία τα τελευταία δεκαπέντε τουλάχιστον χρόνια, παρά το γεγονός ότι θα έπρεπε να αποτελεί βασικό στόχο για τη χώρα μας η πραγματική σύγκλιση με τα υπόλοιπα κράτη-μέλη ως προς το ύψος των εκπαιδευτικών δαπανών. Παράλληλα, και ανεξάρτητα από τον διακηρυγμένο δημόσιο χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, το

φαινόμενο της παραπαιδείας διογκώνεται και επομένως μετακυλίεται μέρος των εκπαιδευτικών δαπανών στους οικογενειακούς προϋπολογισμούς. Υπό αυτό το πρίσμα, η ελληνική εκπαίδευση έχει απολέσει τον ενιαίο και δημόσιο χαρακτήρα της και λειτουργεί άτυπα με βάση τους κανόνες και τις αρχές του νεοφιλελεύθερου μοντέλου της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που πλήττει σαφώς τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Η νέα αυτή οικονομική και πολιτική συγκυρία επαναφέρει με δραματικό τρόπο το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στον ορίζοντα των ερευνητικών και θεωρητικών αναζητήσεων και δημιουργεί επιτακτική ανάγκη για αναδιαμόρφωση και επαναδιαπραγμάτευση των πολιτικών επιλογών αντιμετώπισής τους. Μια επιλεκτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ταξινομεί τις διαφορετικές μειονεκτούσες ομάδες με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που στοιχειοθετούν την διαφορετικότητά τους, χωρίς να προσβλέπει στην ιδιαιοποίηση τους αλλά στην ανάδειξη της κοινής συνισταμένης των συγκεκριμένων «ομάδων-στόχων» που περιλαμβάνει ο όρος εκπαιδευτικός αποκλεισμός, δηλαδή την αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Πρώτη και σημαντικότερη παράμετρος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που διατρέχει οριζόντια την πλειονότητα των ευάλωτων κατηγοριών μαθητικού πληθυσμού, προβάλλεται η κοινωνική τους προέλευση. Με τον όρο αυτό αποδίδουμε την θέση της οικογένειας του μαθητή στην κοινωνική πυραμίδα και όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που την καθορίζουν, δηλαδή το οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και η γεωγραφική τους προέλευση, στον βαθμό που στη χώρα μας παρουσιάζεται έντονα το φαινόμενο των διαπεριφερειακών ανισοτήτων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα αρκετών επιστημονικών μελετών, αποδεικνύεται ότι ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και την αξιοποίησή του, καθώς διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών και εξασφαλίζει ή όχι την πραγμάτωσή τους. Από την άλλη πλευρά, ο τυπικά εξισωτικός χαρακτήρας του σχολικού θεσμού και ο ομοιογενής τρόπος παροχής των σχολικών γνώσεων αφενός παραγνωρίζει τις διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές αφετηρίες των μαθητών και τις μορφωτικές προϋποθέσεις της σχολικής ένταξης, και αφετέρου, αντιμετωπίζοντάς τες σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων, τις νομιμοποιεί μέσα από τη διαδικασία της

«αξιοκρατικής» σχολικής επιλογής. Έτσι, καλλιεργούνται και παγιώνονται τα προβλήματα σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου καθώς και η αυτόβουλη διοχέτευση των μαθητών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων σε υποβαθμισμένες μορφές εκπαίδευσης, πράγμα που δικαιολογεί και κατοχυρώνει την ανάληψη υποδεέστερων ρόλων στην κοινωνική πυραμίδα. Η ιεραρχικά προσδιορισμένη ένταξη ή ο αποκλεισμός από την αγορά εργασίας δια μέσου της απόκτησης ή μη πιστοποιητικών σπουδών, επικυρώνει την άρρηκτη και σταθερή σχέση που συνδέει την εκπαίδευση με την απασχόληση και την ανεργία, και κατ' επέκταση με την φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στο βαθμό, λοιπόν, που η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελούν αιτίες της εκπαιδευτικής υστέρησης και αυτή, στη συνέχεια, ασκεί μια κλασική εν δυνάμει φτωχογόνο δράση, βρισκόμαστε ενώπιον μιας διαδικασίας διαγενεακής αναπαραγωγής της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών.

Οι εθνικές κρατικές πολιτικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που πηγάζουν από την κοινωνική προέλευση των μαθητών, βασίστηκαν στη θεσμική παγίωση της τυπικής ισότητας ευκαιριών πρόσβασης και παραμονής στον εκπαιδευτικό θεσμό, μέσα από την συνταγματική κατοχύρωση της δημόσιας και δωρεάν παιδείας και την επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης μέχρι και τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, προωθήθηκε η αναπροσαρμογή του σχολικού προγράμματος και η μείωση ή και κατάργηση εσωτερικών προαγωγών με στόχο την διευκόλυνση της παραμονής μεγαλύτερου μαθητικού δυναμικού εντός του σχολικού συστήματος. Εν τούτοις, η αξιοσημείωτη πράγματι αύξηση του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας, που οφείλεται και σε άλλους ιστορικούς, πολιτικούς και οικονομικούς κυρίως παράγοντες πέραν του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, αποδείχτηκε ανίκανη να εξαλείψει αφ' εαυτής την προβληματική ή μη ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, φαινόμενο που εντοπίζονταν και εξακολουθεί να υφίσταται σε ανησυχητικά ποσοστά στα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Τα τελευταία χρόνια, λόγω της αποδιάρθρωσης της μισθωτής εργασίας και της όξυνσης του φαινομένου της διαρθρωτικής ανεργίας, φαίνεται ότι η ψευδαίσθηση της δυνατότητας ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, μέσω της απόκτησης από τις μη ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων-τίτλων, σταδιακά

καταρρίπτεται καθώς ολοένα και μετατοπίζεται ο πήχης της εκπαιδευτικής επιτυχίας και της ανταλλακτικής της αξίας στην αγορά εργασίας.

Ως δεύτερη παράμετρος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναδύεται η εθνοπολιτισμική ετερότητα, που τα τελευταία χρόνια αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς η Ελλάδα από χώρα αποστολής μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων, ενώ παράλληλα διαμορφώθηκαν οι συνθήκες για την όξυνση ξενοφοβικών και ρατσιστικών συμπεριφορών.

Το φαινόμενο της ραγδαίας αύξησης μεταναστευτικών εισροών και η κατ' επέκταση άνοδος των ποσοστών συμμετοχής αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στον συνολικό μαθητικό πληθυσμό της χώρας, βρήκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο να αντιμετωπίσει τη νέα διαμορφωμένη κατάσταση που επέβαλε η πολιτισμική ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Τα έντονα χαρακτηριστικά της ακαμψίας, του συγκεντρωτισμού και της προσήλωσης στην παράδοση και την εθνική ταυτότητα, με προεξέχοντα τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πράξης, δυσχέραναν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις καινούργιες απαιτήσεις, που σταδιακά επέβαλαν τη διαμόρφωση νέου θεσμικού πλαισίου και πολιτικών.

Οι πολιτικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής αποτυχίας και του σχολικού αποκλεισμού των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών φαίνεται πως κινούνται ανάμεσα στη λογική της αφομοίωσης και του διαχωρισμού. Η αμφιταλάντευση ανάμεσα στους δύο αυτούς πόλους εκφράστηκε αφομοιωτικά με πρακτικές διασποράς των παιδιών των μεταναστών στα συνήθη τμήματα του κανονικού σχολείου, χωρίς ιδιαίτερη μέριμνα για την εξομάλυνση της συμμετοχής τους στο σχολικό πρόγραμμα, και εκσυγχρονίστηκε κάτω από τον μανδύα των αντισταθμιστικών μέτρων των «Τάξεων Υποδοχής» και των «Φροντιστηριακών Τμημάτων».

Η διαχωριστική τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής εκφράστηκε με τη δημιουργία των, αρχικά διακηρυγμένων ως μεταβατικών, «Σχολείων Παλιννοστούντων» που θα κάλυπταν το εκπαιδευτικό κενό, λειτουργώντας ως πρότυπα σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης με στόχο τη διευκόλυνση της ένταξης των μεταναστών στο επίσημο σχολικό σύστημα. Η πραγματικότητα, ουσιαστικά, διέψευσε τις προσδοκίες των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς, ο προσωρινός χαρακτήρας τους γρήγορα

μεταλλάχθηκε σε μόνιμη επιλογή, εγκαινιάζοντας το διαχωριστικό ρόλο του θεσμού και αποκλείοντας τον εσωτερικό μαθητικό πληθυσμό από την ενσωμάτωσή του στους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς της χώρας. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η θεσμοθέτηση των «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» που υιοθετώντας έναν όρο συμβολικού πλουραλισμού επιχειρεί να συγκαλύψει την ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων, οι οποίες μέσα από τη βαθμιαία γκετοποίησή τους θα καλλιεργούν, και νομοτελειακά θα αναπαράγουν, αυτές τις ιδιαιτερότητες που καλούνται να διαχειριστούν, διαιωνίζοντας τον κοινωνικο-πολιτισμικό διαχωρισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών στην Ελλάδα.

Με γνώμονα την απόκρυψη του εγγενούς επιλεκτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, η τακτική του πολιτισμικού διαχωρισμού βρίσκει νομιμοποιητικό έρεισμα στην επίσημη ρητορική σχετικά με τη μετατόπιση της ευθύνης για τα προβλήματα σχολικής αποτυχίας και αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Η πιο πρόσφορη κατηγορία μαθητικού πληθυσμού για την καλλιέργεια και παγίωση αυτής της αντίληψης υπήρξαν ανέκαθεν οι Τσιγγάνοι. Στην περίπτωση τους η ελλιπής ή μη συμμετοχή στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τα παρεπόμενα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού αποδίδονται στις ιδιαιτερότητες της μειονοτικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. Συντηρείται έτσι η μειονοτική διαχείριση της σχολικής τους ένταξης, καθώς αναπτύσσονται μέτρα ειδικής εκπαίδευσης, χωρίς να αναχαιτίζονται οι περιορισμοί πρόσβασης, παραμονής και κινητικότητας στο σχολικό σύστημα. Με τον τρόπο αυτό παγιώνεται σταδιακά η «επιμόρφωση» ως απάντηση στον αναλφαβητισμό και την ουσιαστική αποβολή από τον επίσημο εκπαιδευτικό χώρο, και η «κατάρτιση» ως απάντηση στην ανεργία και την απουσία κοινωνικής πολιτικής.

Η ίδια κυρίαρχη ιδεολογική τακτική της μετατόπισης της ευθύνης φαίνεται να εξυπηρετεί τις ανάγκες διαχείρισης των, κατά τα φαινόμενα, ανυπέρβλητων εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη μειονότητα της Θράκης όπου, παρά το περιεχόμενο των υπογεγραμμένων μορφωτικών συμφωνιών, η μειονοτική εκπαίδευση παραμένει δέσμια της ελληνοτουρκικής αντιπαράθεσης ενώ, παράλληλα, συντηρείται τεχνηέντως η περιχαράκωση του μειονοτικού σχολείου και η υποβάθμιση των παρεχόμενων σε αυτό γνώσεων. Η αδιαφορία του εκπαιδευτικού συστήματος για την αντιμετώπιση των έντονων προβλημάτων γνωστικής υστέρησης στη κατανόηση και χρήση της ελληνικής

γλώσσας αποτελεί τη ρίζα της μηδενικής συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φαινόμενο που επιχείρησε να αντισταθμίσει η προσφορά ειδικού ποσοστού θέσεων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μαθητές που προέρχονταν από τη μειονότητα της Θράκης. Χωρίς, όμως, τη συνολικότερη προσπάθεια ανανέωσης και βελτίωσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας του μουσουλμανικού μαθητικού πληθυσμού, ένα τέτοιο μέτρο παραμένει αποσπασματικό και πέφτει στο κενό αποκαλύπτοντας για άλλη μια φορά την αναπαραγωγή του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα από το μειονοτικό σχολικό θεσμό.

Μία τρίτη παράμετρος εκπαιδευτικών ανισοτήτων εντοπίζεται στην κατηγορία των εγκλείστων νεαρών παραβατών, για τους οποίους κυριαρχεί η αντίληψη πως η προσέγγιση του πολυπόθητου στόχου της επανένταξής τους στον κοινωνικό ιστό προϋποθέτει την εξασφάλιση της εκπαιδευτικής και εν συνεχεία της επαγγελματικής ένταξης. Υπό αυτό το πρίσμα, πραγματοποιήθηκε ο εμπλουτισμός του Σωφρονιστικού Κώδικα με ειδικές διατάξεις που ορίζουν τα σχετικά με την εκπαίδευση των ανήλικων και νεαρών κρατουμένων. Η πραγματικότητα όμως της εκπαιδευτικής πρακτικής, στα πλαίσια των σωφρονιστικών καταστημάτων ανηλίκων, δημιουργεί εύγλωττα ερωτήματα για την επιλεκτικότητα εφαρμογής των νομοθετικών διατάξεων, για τον αποσπασματικό και εφήμερο χαρακτήρα των προγραμμάτων κατάρτισης, για την ασυμβατότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών μεθόδων και προγραμμάτων και των πραγματικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των εγκλείστων, για την ανυπαρξία ουσιαστικών κινήτρων για την παρακολούθηση των μαθημάτων και για την αμφίβολη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης ως προς την επαγγελματική ένταξη και την περαιτέρω κοινωνική ενσωμάτωση των νεαρών τροφίμων. Σε ένα περιβάλλον, όπως είναι αυτό της φυλακής, που πρεσβεύει τον απόλυτο φυσικό και κοινωνικό αποκλεισμό και κοινωνικοποιεί τα μέλη του σε παραβατικούς κώδικες συμπεριφοράς, οι εναλλακτικές μορφές αναμόρφωσης με στόχο την εξομάλυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης αποτελούν κενό γράμμα χωρίς τη στήριξη ευρύτερων κοινωνικών πολιτικών που ξεφεύγουν από τη μονομέρεια της κατασταλτικής διαχείρισης της παραβατικής συμπεριφοράς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Apple, M., (19XX), «Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα», Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Bowles, S., (1977), “Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor”, in: J. Karabel & A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press, 137-153

Βεργίδης, Δ. Κ., (1995), «Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις», Αθήνα: Ύψιλον

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., (1999), «Η εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού, θεωρητικός προβληματισμός και εμπειρικά δεδομένα», στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 567-593

Δαμανάκης, Μ., (1997), «Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Μ. Ι. Βάμβουκας και Α. Γ. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 78-89

Δαμανάκης, Μ., (2002), «Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», Αθήνα: Gutenberg

Δασκαλάκη, Η., (1996), «Η εκπαίδευση των κρατουμένων στην Ελλάδα και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Ε. Φρονίμου (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Τόμος Α΄, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., 263-286

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (1990), «Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα», Τόμος Β΄, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Council Resolution of 15 July 2003 on Social and Human Capital – Building social and human capital in the knowledge society: learning, work, social cohesion and gender, 2003/C 175/02, Official Journal of the European Union

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2000), «Συμπεράσματα της προεδρίας», Λισαβόνα, 23-24 Μαρτίου 2000

Ευσταθίου, Λ., (2002), «Νέο κοινωνικό συμβόλαιο και κοινωνική προστασία», στο Ι. Τσίγκανου (επιμ.), *Εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 105-152

Ευσταθίου, Λ., (2002), «Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος», στο Ι. Τσίγκανου (επιμ.), *Εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 430-488

Ζαμπέτα, Ε., (2000), «Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)», Αθήνα: Gutenberg

Θελερίτης, Ν., (2002), «Παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, κράτος πρόνοιας και κατεδάφιση των κοινωνικών κατακτήσεων», στο Ι. Τσίγκανου (επιμ.), *Εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 153-174

Καββαδίας, Γ., Σταυρινάδης, Σ., (2001), «Δημόσιες δαπάνες ... με το σταγονόμετρο», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ.57: 35-40

Καζαμίας, Α., (1992), «Εκπαιδευτική κρίση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το παράδειγμα των Η.Π.Α.», στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης και Ι. Ν. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα;*, Αθήνα: Γρηγόρης, 85-115

Καζαμίας, Α., (1996), «Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: προβλήματα και προοπτικές», στο Α. Κοσμόπουλος, Α. Υφαντή και Ν. Πετρουλάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 32-54

Κασσωτάκης, Μ., (1992), «Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα», στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης και Ι. Ν. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα;*, Αθήνα: Γρηγόρης, 266-293

Κάτσικας, Χ., (1999), «Η εκπαίδευση στη μειονότητα της Θράκης», στο Χ. Κάτσικας και Ε. Πολίτου (επιμ.), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση, Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»;*, Αθήνα: Gutenberg, 165-170

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., (2000), «Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση», Αθήνα: Gutenberg

Κάτσικας, Χ., Μακρίδης, Γ., (2001), «Προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 57: 41-45

Κελπανίδης, Μ., (1991), «Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., (1995), «Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., (1997), «Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Εισαγωγικές Εξετάσεις», Τόμος Ι, Αθήνα: Gutenberg

Κορρές, Γ. Μ., Ρήγας, Κ., (2001), «Η διανομή του εισοδήματος και οι επιπτώσεις στην ελληνική περιφερειακή οικονομική ανάπτυξη», στο Θ. Πάκος (επιμ.), *Κοινωνία των 2/3, Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*, Διεθνές Συνέδριο, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 239-254

Κοσσυβάκη, Φ., (1999), «Σχολική Αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη», στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 169-180

Κυρίδης, Α. Γ., (1997), «Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)», Αθήνα: Gutenberg

Μηλιός, Γ., (1993), «Εκπαίδευση και Εξουσία», Αθήνα: Κριτική

Μουσταφά, Μ., (1999), «Εκπαιδευτική υποστήριξη, κοινωνική συμμετοχή: η περίπτωση της τουρκικής μειονότητας της Θράκης», στο Ε. Σπανού (επιμ.), *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 223-228

Μουχελή, Α., (1996), «Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός», στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Ε. Φρονίμου (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Τόμος Α, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., 491-525

Μπάγκαβος, Χ., Παπαδοπούλου, Δ., (2001), «Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική», ΙΝ.Ε., Μελέτες 15

Μπαλούρδος, Δ., Σούλης, Σ., Χρυσάκης, Μ., (1998), «Κοινωνικές Ανισότητες στην εκπαίδευση και στη διανομή του εισοδήματος», στο *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα: Εξάντας, 656-672

Μπουζάκης, Σ., (1992), «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80», στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης και Ι. Ν. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα;*, Αθήνα: Γρηγόρης, 240-265

Μπουρλιάσκος, Β., (2002), «Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση “ευάλωτων” κοινωνικών ομάδων», στο Ι. Τσίγκανου (επιμ.), *Εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 312-433

Μυλωνάς, Θ., (1999), «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών», στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 427-447

Μυλωνάς, Θ., Μάνεσης, Ν., (2001), «Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο», στο Θ. Πάκος (επιμ.), *Κοινωνία των 2/3, Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*, Διεθνές Συνέδριο, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 563-578

Ονσουόγλου, Ι., (1997), «Κριτική στη μειονοτική εκπαίδευση – Η ματιά του μειονοτικού», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63

Παγκάκης, Γρ. Α., (1993), «Νεοελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική», Τόμος Α', Αθήνα: Σάκκουλας

Παύλου, Μ., (1998), «Η επαγγελματική κατάρτιση ανηλίκων στη φυλακή». Virtual School, The Sciences of Education Online. Τόμος 1, τεύχος 2.
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Pavlou.html>

Πλειός, Γ., (1999), «Εκπαίδευση, Απασχόληση και Κοινωνικός Αποκλεισμός», στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 333-363

Πολίτου, Ε., (1999), «Η “Πολιτισμική Διαφορά”: μοντέλα για την ερμηνεία και την εκπαιδευτική διαχείρισή της», στο Χ. Κάτσικας και Ε. Πολίτου (επιμ.), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση, Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*;;, Αθήνα: Gutenberg, 23-64

Πολίτου, Ε., (1999), «Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων», στο Χ. Κάτσικας και Ε. Πολίτου (επιμ.), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση, Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*;;, Αθήνα: Gutenberg, 75-112

Ρομπόλης, Σ., (2001), «Η αντιπαράθεση των αντιλήψεων και των πολιτικών για το μέλλον του κράτους πρόνοιας», στο Θ. Πάκος (επιμ.), *Κοινωνία των 2/3, Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*, Διεθνές Συνέδριο, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, 797-812

Σιάνου, Ε., (1998), «Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: από το φορμαλισμό των “ίσων ευκαιριών” στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς», στο *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα: Εξάντας, 623-638

Σταμέλος, Γ., (1999), «Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα», στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 303-318

Ταταρίδου, Χ., (2002), «Ανεργία, μορφές απασχόλησης και νομιμοποίηση των μηχανισμών κοινωνικού αποκλεισμού», στο Ι. Τσίγκανου (επιμ.), *Εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 219-269

Τρέσσου, Ε., (1998), «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης», στο *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα: Εξάντας, 639-655

Τρέσσου, Ε., (1999), «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο», στο Ε. Σπανού (επιμ.), *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 241-250

Τσαούσης, Δ. Γ., (1983), «Η κοινωνία του ανθρώπου», Αθήνα: Gutenberg

Τσιάκαλος, Γ., (1999), «Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη», στο Ε. Σπανού (επιμ.), *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 50-68

Τσίγκανου, Ι., (2002), «Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού», στο Ι. Τσίγκανου (επιμ.), *Εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 15-104

Φραγκουδάκη, Α., (1985), «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο», Αθήνα: Παπαζήσης

Φραγκουδάκη, Α., (1995), «Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής εξουσίας», στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 130-139

Χρυσάκης, Μ., (1996), «Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαιδευτικές Ανισότητες», στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Ε. Φρονίμου (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Τόμος Α, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., 83-135